El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio [...] El otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos [...] La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; lo reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio. (Lévinas, 1993, pp. 129-130)

Recuperada en http://listas.20minutos.es/lista/arte-surrealista-117198. 14 de agosto de 2016

IMAGINARIOS SOCIALES DE MAESTROS: FORMACIÓN, RELACIONES Y ENCUENTROS CON EL OTRO EN LA ESCUELA

LUZ MARY RESTREPO PÉREZ

OLGA ELENA RESTREPO PÉREZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2016

IMAGINARIOS SOCIALES DE MAESTROS: FORMACIÓN, RELACIONES Y ENCUENTROS CON EL OTRO EN LA ESCUELA

Obra de conocimiento presentada como requisito para optar al título de

Magísteres en educación

Asesor

Mgr. Diego Armando Jaramillo Ocampo

Autoras

LUZ MARY RESTREPO PÉREZ

OLGA ELENA RESTREPO PÉREZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2016

DEDICATORIA

A Dios por iluminar mi camino y darme fuerzas para avanzar siempre hacia el logro de mis sueños

A mi hija, por ser el motor de mis luchas y el rayo de luz que hace brillar mi existencia

A mi familia, por estar siempre ahí con su ayuda constante y desinteresada

A esos amigos, por ser apoyo constante e incondicional en el cumplimiento de esta meta.

Olga Elena Restrepo Pérez

A todos aquellos que hacen parte de la comunidad educativa, que se encuentran a nuestro lado y son parte de este entramado humano y social, porque su presencia es un acontecimiento que llena de sentido nuestro ejercicio investigativo.

A quienes creen que con la educación es posible transformarnos cada día, haciéndonos constructores de nuevos mundos y forjadores de sueños.

A quienes se sienten responsables por el otro, apostándole a una formación permeada por el encuentro, la hospitalidad y comprensión.

A quienes en el campo educativo se deciden a actuar, entregando lo mejor de sí, haciendo de su labor una experiencia inacaba, una fuente siempre viva de humanidad.

Luz Mary Restrepo Pérez

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darnos la capacidad y la fortaleza en el cumplimiento de nuestras metas de crecimiento personal y profesional.

A nuestro asesor Diego Armando Jaramillo Ocampo por sus enseñanzas y su forma asertiva de guiar nuestro proceso de aprendizaje.

A los docentes y directivos de las Instituciones Educativas Eduardo Santos y San Luis por su prestante colaboración en la consecución de este proyecto educativo.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	**9**
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	**13**
1.1 PREGUNTA CENTRAL	**21**
1.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS	**21**
2. ESTADO DEL ARTE: LOS ENCUENTROS CON OTROS SABERES	**22**
2.1 LOS ENCUENTROS LEJANOS	**23**
2.2 LOS ENCUENTROS CERCANOS	**35**
2.3 LOS ENCUENTROS VECINOS	**52**
3.OBJETIVOS	**61**
3.3 GENERAL	**61**
3.2 ESPECÍFICOS	**61**
4. METODOLOGÍA	**62**
4.1 LA PRE-CONFIGURACIÓN: APROXIMÁNDONOS AL CONTEXTO:	**63**
4.2 LA CONFIGURACIÓN: PROCESO DE BÚSQUEDA Y COMPRENSIÓN PROFUNDA DEL FENÓMENO SOCIOCULTURAL:	**64**
4.3 LA RE-CONFIGURACIÓN: MOMENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO	**66**
5. HALLAZGOS-EMERGENCIAS	**68**
5.1. EDUCACIÓN HUMANIZADORA	**73**
5.1.1 Responsabilidad por El Otro:	**74**
5.1.2. Educar con amor	**76**
5.1.3. Manifestaciones de afecto	**79**
5.1.4. Ejemplo	**80**
5.2 SER Y QUEHACER DOCENTE.	**81**
5.2.1 Formación permanente	**83**
5.2.2 Roles del maestro	**85**

5.23 Experiencia **86**

5.2.3 Acontecimiento **88**

5.3 DISCIPLINA **90**

5.3.1 Hacer y decir (en tensión) **94**

5.3.2 Convivencia **96**

5.3.3 Hábitos **97**

5.3.4 Calidad de Vida **99**

5.4 PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN **100**

5.4.1 Familia **102**

5.4.2 Contexto **105**

5.4.3 Simbólicos del conocimiento **106**

6. EMERGENCIAS **109**

7. PROVOCACIONES **112**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **114**

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación como requisito para optar por el título de Magísteres en Educación de la Universidad Católica de Manizales, surge de conversaciones, deseos y motivaciones, y de la orientación del asesor investigativo; encaminado a la comprensión de los imaginarios sociales de los docentes, acerca de la formación y de las relaciones se establecen con el otro, desde el enfoque y diseño de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008); que concibe la realidad de manera holística y cambiante, desde diversas percepciones, configurando de esta manera un fenómeno siempre inquietante que se nutre en una constante interacción de perspectivas teóricas para llegar a nuevas comprensiones.

Es así como desde la complementariedad se presentan tres momentos: iniciando con la preconfiguración, realizando observaciones que se registran en diarios de campo, donde surgen unas categorías iniciales, denominadas esquemas de acuerdo social; lo anterior se complementa con la revisión documental y la búsqueda de antecedentes de acuerdo a las categorías observadas.

Luego se pasó al momento de la configuración donde se realizaron entrevistas a profundidad a los actores sociales, docentes de la Básica Primaria de dos instituciones educativas del Departamento de Antioquia, quienes a través de las dimensiones referencial, expresiva y pragmática del discurso, dieron respuesta desde la descripción, el sentir y la proyección. Luego se realizó al procesamiento de la información, utilizando la sabana de colores desde la que se extrajeron categorías axiales, simples y selectivas, por medio de la saturación y la comparación constante de la información.

Por último, se transitó al momento de la reconfiguración, en la cual se realizó la interpretación, mediante de la triangulación entre el actor social, la teoría formal y la interpretación de las investigadoras, además se establecieron las relevancias y opacidades. Todo lo anterior, en una apuesta por la reivindicación del otro desde la escucha, la mirada, el gesto, la palabra; donde el acto educativo se convierta en un acontecimiento significativo a partir del encuentro responsable, la acogida y la hospitalidad. Así mismo, es preciso mencionar que la interpretación se hizo también desde las dimensiones del discurso, las cuales fueron un método también para la recolección y procesamiento de los esquemas de intelegibilidad[1].

Desde la teoría formal la obra de conocimiento: Imaginarios sociales de maestros: relaciones y encuentros con el otro en la escuela, se nutrió desde autores como: Mélich, (2002), Skliar y Larrosa, (2009), Freire, (1997); cruzados por la teoría de los imaginarios sociales propuesta por Castoriadis (1993) y Murcia (2011, 2012).

Dentro de los hallazgos y emergencias, surgen cuatro tópicos relacionados con el ser y quehacer docente, la educación y la pedagogía, la educación humanizadora y la disciplina; los cuales se despliegan en subcategorías que dan cuenta de una educación que se visibiliza como “otra”, pensada desde ese ser para el otro y con el otro, donde el docente está llamado a ser un investigador permanente de su propia práctica y por lo tanto a ser reflexivo, cuestionándose constantemente con miras al mejoramiento, a la renovación y fortalecimiento de su ser y quehacer, propendiendo por la formación de seres humanos íntegros, en armonía

[1] Los esquemas de intelegibilidad son entendidos como las formas de comportamiento que las instituciones han establecido y que los actores han normalizado desde el acuerdo social, emergen desde las prácticas hegemónicas y los discursos, trazando el accionar y la ruta de qué es y qué no es permitido. (Jaramillo, Murcia y Mazenett, 2014).

consigo mismos y con los demás en una perspectiva humanizadora que conduzca a la vivencia de la solidaridad, el desarrollo de un pensamiento crítico y el ejercicio de la libertad.

Finalmente, este trabajo investigativo quiere ser una provocación, para pensar en una escuela renovada, desde el construccionismo social, que vuelque su mirada al otro desde las perspectivas de alteridad, humanidad, acontecimiento, experiencia; pensadas desde el encuentro como una oportunidad vital para humanizar y transformar el acto educativo desde la proximidad y el vínculo, en un acompañamiento de responsabilidad, entrega, preocupación y entrega permanentes.

Pero hay algo de exterioridad en el otro, sí, algo que entonces altera y, así, provoca alteridad. (Skliar, 2006, p. 3)

Recuperada en http://listas.20minutos.es/lista/arte-surrealista-117198/. 14 de agosto de 2016

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En su transitar histórico la escuela ha recorrido caminos que la han llevado por rumbos homogenizadores y prácticas pedagógicas escolares verticales, tal vez por la obligatoriedad en el cumplimiento de planes de estudio, las reformas periódicas de las políticas educativas, la celeridad del tiempo, el mundo cambiante que plantea retos de competitividad cada vez más exigentes, como: bilingüismo, apropiación y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, investigación, preparación para el mundo laboral y otros factores; que si bien son importantes y necesarios en la constante renovación y evolución del sistema educativo, en ocasiones pueden generar consecuencias como: bajo rendimiento escolar, relaciones poco tolerantes entre los estudiantes, reducida participación en la construcción colectiva de saberes; donde la formación del ser y su subjetividad que se enmarca en sentimientos, emociones, intereses, valores, cultura e interacciones, pasa a un segundo plano.

El contexto escolar de nuestras instituciones no es ajeno a esta realidad, ya que en determinados momentos con la convicción de estar haciendo lo que se debe, lo que se pide, lo que se exige; las relaciones humanas se congelan y se pasa al aislamiento del otro como sujeto de sensaciones, percepciones, tacto, mirada; concibiéndolo como un individuo que sólo tiene necesidades de aprender, interpretar y aplicar conceptos, donde se minimiza la perspectiva socio-cultural de la escuela que ha de convertirse en un escenario privilegiado, en el que además de posibilitar la formación de competencias cognitivas básicas, permita la socialización entre los educandos, priorizando la presencia del otro como parte fundamental en el proceso formativo. En este sentido es pertinente señalar que la escuela se ha visto permeada por un número extenso de reformas que van desde la satisfacción de necesidades

básicas, hasta el cumplimento de determinados estándares; todo ello encaminado hacia la búsqueda de la calidad educativa (Martínez Boom, 2003).

Según los planteamientos expuestos en el párrafo anterior, se crea una brecha entre el desarrollo humano y el desarrollo cognitivo, alejando la educación de ese ideal inicial de formar integralmente a la persona y privilegiando el desarrollo de contenidos teóricos, sin darle relevancia a la mirada, el gesto, el contacto, como factores claves para el acercamiento y la proximidad con los seres humanos que a diario están ávidos de conocimientos, pero también desean ser acogidos, escuchados, mirados y comprendidos. Por consiguiente, "la educación no debe consistir tanto en llenarnos de certezas, sino más bien en orientar y alimentar nuestras búsquedas" (Ospina, 2012, p 40). Esta afirmación, lleva a pensar en que la educación en su función formadora de seres humanos es la encargada de abrir caminos donde se visibilice al sujeto más allá de ciertas estadísticas y promedios reduccionistas, para ir al encuentro con el otro, con su individualidad y con su colectividad; en fin a entenderse con los demás para construir juntos e ir en la búsqueda de nuevas alternativas que posibiliten la formación en la subjetividad y la intersubjetividad, desde la proximidad, la responsabilidad por el otro y la fraternidad.

De lo anterior se desprende la necesidad de que la escuela se convierta en un escenario que privilegie la socialización entre los educandos, priorizando la presencia del otro como parte fundamental en el proceso formativo, donde "la escuela constituye un cosmos de culturas que a su vez debe fomentar espacios que acerquen las diferencias" (Zambrano, sf, p. 4). Es así, como en el entorno escolar se adquieren hábitos, con los que se aprende a autorregularse, a convivir por primera vez con otros sujetos diferentes a los que sé está acostumbrado a interactuar en el entorno familiar a partir de la proximidad, la integración y la socialización permanente; desarrollando capacidades y habilidades para la construcción

colectiva de aprendizajes significativos, donde el ideal que debería caracterizar el espacio escolar estuviera enmarcado por la cordialidad, el respeto, la comunicación asertiva y la escucha, pero en muchas ocasiones se presentan momentos de tensión, generando ambientes desfavorables y de desencuentros en el proceso formativo.

Tomando como punto de partida los acontecimientos que se viven en la cotidianidad de la escuela, como lo evidencian observaciones preliminares consignadas en el diario de campo, realizadas en dos instituciones del departamento de Antioquia-Colombia, ubicadas en los municipios de Medellín y Yarumal, en una de las sesiones de clase en la institución 1, diario #1 se observan las siguientes situaciones:

> Después del descanso habitual, los niños regresan al salón, la docente los dispone para comenzar la clase, indicándoles movimientos corporales. Pero se muestran dispersos y a la docente le cuesta centrar su atención; unos hablan, otros comen lo que les quedó del refrigerio y otros están fuera de sus puestos de trabajo. En especial, se observa con gran inquietud a JD, que no logra ubicarse en su puesto de trabajo y habla sin obedecer a las indicaciones (D1)

Este escenario nos muestra una realidad vivida a diario en la escuela, donde a los estudiantes entre un momento y otro de la jornada escolar se les dificulta centrar la atención y seguir las instrucciones dadas por el docente, lo que lleva a que se presenten conflictos, tensiones y alteración de los procesos de aprendizaje. Como lo afirma Meirieu “la enseñanza es aquel momento en el que el profesor debe hacer frente a las terribles resistencias que experimenta en el aula de clase; en la relación existente entre profesor-alumno” (en Zambrano, 2006, p. 44-45), desde éste planteamiento es necesario rescatar el potencial creador del docente para acercarse a los sujetos desde la escucha, el contacto y el diálogo, generando ambientes propicios para la formación de los individuos.

En este sentido, es vital reconocer como lo plantea Freire (1997), que el proceso formativo surge del interior del ser humano y con el acompañamiento del docente puede exteriorizarse, en una educación dialogal, activa y participante, que les permita a los sujetos desde sus vivencias, responder a ciertas situaciones de la vida diaria, reflejando sus gustos, deseos, anhelos y límites, con el fin de reconocerse y comprenderse mejor.

Lo anterior, se ha podido evidenciar en la institución denominada 2, en el diario # 4, donde los integrantes convierten ese espacio llamado aula de clase, en mini escenarios en el que se desarrolla una vida que ellos viven o desean vivir, o que ya han experimentado, con el siguiente relato: -"Mija ya llegué del trabajo- ah bueno, entonces organicemos pues el trasteo"-son expresiones que se escuchan, de una estudiante (durante el momento del juego libre), que ha vivido en diferentes municipios y corregimientos, lo que denota que es un acontecimiento que la ha marcado, por su situación de desplazamiento. Estas y diversas expresiones son las que resuenan en el escenario educativo y encierran todo un simbolismo social, familiar, cultural e individual, a partir del cual se empiezan a vislumbrar imaginarios sociales, desde los que se dan una serie de representaciones simbólicas, que permiten su dinamización.

En la lógica de los imaginarios sociales es posible pensar que el escenario educativo, como escenario social no se reduce solamente a lo funcional, ni tampoco a la expresión simbólica (Castoriadis, 1993), ya que a partir de las experiencias se generan interacciones, acuerdos, desacuerdos, que constantemente transforman el quehacer de la escuela, llevando a otras comprensiones del escenario educativo donde se entrelazan un sinnúmero de subjetividades, todas llenas de historias, unas alegres, otras no tanto, pero que de algún modo dan una impronta personal, una característica que hace únicos a los seres humanos que allí interactúan.

Desde los postulados anteriores es posible pensar que, un docente que se renueve constantemente y acoja al otro en la escuela desde el diálogo, la comprensión y el reconocimiento. Al respecto justamente proponen (Bárcena y Mélich, 2000, p. 159)

> Acoger al otro en la enseñanza –al aprendiz- es acoger lo que trasciende y lo que me supera, lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él –de un mundo centrado en mi mismo –para recibirlo.

Bajo esta perspectiva de acoger al otro en la enseñanza, se resalta el aporte que desde el contexto nacional hacen los hermanos Salazar, Salazar y Salazar (2012), quienes se refieren a la necesidad de pensar en un proceso formativo renovado, donde exista equilibrio entre lo cognitivo, lo sensible, y lo actitudinal, para que el individuo a partir del agrado, las aspiraciones y el goce, participe de experiencias educativas significativas, en las que pueda presenciar aprendizajes que revitalicen el acto pedagógico desde lo personal y grupal.

En ésta perspectiva, Jaramillo y Murcia (2014) hacen referencia a “una pedagogía del encuentro que logre desplazar la verticalidad, el conocimiento meramente técnico y los procesos solamente funcionales para llegar a la liberación, la responsabilidad, la fraternidad desinteresada y la esperanza compartida” (p. 148).

Es así como se configura la posibilidad de pensar en una escuela diferente, donde los espacios sean permeados por esos cuerpos, donde resuenen las voces, las expresiones, los silencios, donde los rostros encuentren ese otro, esa mirada que los convoca, que los invita, donde siempre habrá un espacio para ser, para con-vivir, para hacer del aprendizaje un acontecimiento que toque la cotidianidad, que involucre las experiencias y donde las alteraciones y afectaciones que se generen ayuden a ganar en reconocimiento y en re-significación de todos los que hacen parte del escenario educativo.

También desde el contexto nacional, en Robles y Robles (2014) es posible vislumbrar que se requiere una nueva forma de pensar y proceder de los actores educativos, donde la relación del docente con los sujetos en formación se dé desde la identificación de fortalezas y necesidades suscitadas en el contexto social, para incidir de manera significativa en los espacios siendo edificador de una colectividad renovada. Al respecto Skliar y Larrosa (2009), plantean:

> El Otro de la pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (...) acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el otro (...) saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo. Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (p. 47).

Desde la visión de Skliar y Larrosa, es necesario resaltar la importancia de la cercanía con los otros, y las posibilidades de construcción colectiva que con ellos se tejen, sin desconocer que dentro de ésta dinámica social emerge la diferencia, la ruptura y los desencuentros, como oportunidades para salir de sí mismo y ponerse en el lugar de los otros, para re-conocerlos en su potencial humano del cual proceden unos sujetos que demandan comprensión, alguien que esté a su lado; que desde la alteridad les muestre otras formas de ser y estar en el mundo, en una escuela en la que prime el encuentro, el diálogo, la escucha, la convivencia, la construcción y dinamización del saber. Al respecto, Jaramillo y Aguirre (2010) muestran la importancia de:

> La relación cara-a-cara, con el otro, donde más que un intento comprehensivo, lo que prima es la pasividad de la acogida y la responsabilidad por el otro manifestado en el rostro, que va

> más allá de la figura plástica que se muestra y la exposición de cualidades físicas que lo vuelven una imagen, otorgando poderes al Otro para expresarse a través de su rostro, poderes emergentes de una vida interior que se *expresa* en el decir del acontecimiento. Expresión que se da al solicitar una respuesta al llamado del otro, "de suerte que, en la expresión, el ser que se impone no limita sino que promueve mi libertad, al suscitar mi bondad" (p.9).

Desde estos planteamientos, se reconoce que la responsabilidad por el otro implica libertad, porque es sentirse pleno y regocijado, con lo que se le puede dar al otro, con lo que se puede aprender de él, es una cercanía, una proximidad que invita al individuo a estar más cercano de sí mismo y en la relación con los otros, es una acción que revitaliza el escenario educativo, visibilizando al otro como un todo. En este horizonte nacional Vidal y Aguirre (2013), señalan que:

> Las perspectivas de alteridad en el aula tendrán que superar la brecha entre los ideales formativos y la experiencia del cara-cara, que es donde alcanza su plenitud la vivencia de alteridad. Una escuela comprometida con la alteridad tendrá que apostarle a la exteriorización de la sensibilidad de los actores educativos antes que a la imposición de las normas o cánones de relación interpersonal. Concibiendo una propuesta que desde el encuentro, la cercanía y la proximidad visibilicen la presencia del otro como acontecimiento vital de la acción pedagógica (p. 5).

En esta misma línea, desde el contexto local Giménez (2011), escribe un artículo que expone como se visualiza al ser humano desde la filosofía de Lévinas, quien según el autor es detractor del humanismo occidental y propone un humanismo del otro, centrado en esa responsabilidad radical por él, donde se instaura una identidad desde esa donación por el otro.

Desde Lévinas, (como se citó en Giménez, 2011) es posible vislumbrar a la alteridad como aquella posibilidad que se abre paso en la proximidad, que hace posible el encuentro responsable, desde la entrega y la donación. De ésta se pone en evidencia la importancia que reviste el hecho de que somos responsables por los otros, en la medida en que nos exponemos, nos entregamos y somos partícipes del encuentro recíproco en el que se gestan los más nobles ideales de convivencia, de fraternidad y donde vivir juntos se convierte en un aprendizaje constante, donde lo colectivo es de todos y para todos.

Esta reivindicación da paso a la formación de un ser humano integral con gran potencial que conoce, piensa, crea, siente, reflexiona, expresa (…)

} un ciudadano que está inmerso en un contexto cultural, social, político y económico del cual puede ser parte activa, superando su realidad ingenua y adquiriendo una predominante posición crítica, que le posibilite ser movilizador de pensamientos; materializando deseos, ideales, metas y sueños en la construcción colectiva para el bien común, capaz de reafirmar su identidad desde la responsabilidad por los otros, desde el cuidado, la relación, la bienvenida, la hospitalidad, un ser humano que tenga la capacidad de asombrarse, para ver en cada momento una posibilidad única, valiosa e inquietante donde se creen vínculos que faciliten el acercamiento al otro, desde una responsabilidad ética que permita escuchar su llamada y responder ante ella.

1.1 PREGUNTA CENTRAL

¿Cuáles son los imaginarios sociales de los docentes acerca de la formación?

¿Qué relación se establece entre la formación y el encuentro con el otro en la Escuela?

1.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Cuáles con los esquemas de inteligibilidad desde donde los docentes organizan sus prácticas de formación y de relación con el otro?
- ¿Cuáles son los motivos por qué y para qué de la representación que hace que los docentes asuman la formación y la relación de una forma y no de otra?
- ¿Cómo trazar una propuesta de formación que apunte en la construcción de una pedagogía del encuentro que tome en consideración los imaginarios sociales instituidos y radicalmente instituyentes?

2. ESTADO DEL ARTE: LOS ENCUENTROS CON OTROS SABERES

Esta obra de conocimiento busca nutrirse con diversos saberes, teorías, experiencias y conocimientos que surgen de ámbitos internacionales, nacionales y locales, muestra otras miradas y otras concepciones desde las cuales aparecen la alteridad, la educación, la pedagogía y la disciplina, como fundamentos que se exponen y generan un sinnúmero de posibilidades para enriquecer ese campo de formación del docente, para poder lograr que su labor se visibilice, a partir de acciones académicas, culturales, sociales y políticas más humanizantes, donde pueda ser el artífice de una educación integral, una educación que logre transformar los escenarios, renovar las prácticas y sobre todo que el maestro logre ese encuentro con cada uno de los actores de la comunidad educativa y pueda caminar al lado de ellos, sintiendo esa responsabilidad por el otro, que lo lleva a estar más cerca y a participar de su proyecto de vida, con una sensibilidad que le permita romper barreras, cambiar distancias por cercanías, indiferencias por compromiso, temor por valentía y así reconocer las relaciones y encuentros con el otro en la escuela.

Haciendo del encuentro un sendero por el que transitan la mirada, el gesto, la palabra, el conocimiento, el saber, donde se convoque al acto educativo vivaz y renovador, en que el principio y el fin de toda la tarea formativa será acudir al llamado del otro, con una capacidad para el diálogo, desde la cual se encuentre el rostro, la piel y el contacto, para lograr ser ese prójimo, ese ser siempre cercano.

2.1 LOS ENCUENTROS LEJANOS

En los encuentros lejanos, que se refieren al ámbito internacional, se rastrean artículos reflexivos y trabajos investigativos, desde los cuales se construye un acercamiento teórico que muestra un extenso panorama, hacia el interrogante por el otro y las relaciones que se establecen con él en la escuela, en este apartado se mencionan:

Un artículo de Santos (2000), desde el cual se plantea un enfoque que re signifique la escuela, haciéndola más inclusiva y cercana a las necesidades e intereses de la comunidad, llegando de esta forma a un enfoque holístico a partir del cual se propenda por la diversidad y donde la dimensión afectivo-emocional garantice la construcción de comunidades solidarias en las que sea posible aprender a "ser" en contexto.

Es un texto reflexivo que invita a replantear lo diverso como una posibilidad en la escuela, para generar nuevas estrategias que garanticen el respeto por el otro y donde el maestro desde la pedagogía dimensione su labor en aras de fomentar espacios de enseñanza y aprendizaje que complementen el hacer y el saber con la posibilidad de aprender a vivir con el otro.

Por lo tanto, el autor concluye que la escuela es responsable de los asuntos académicos, pero que también es necesario comprender esas realidades de unos seres complejos, que no solo requieren ser instruidos o llenos de conocimientos, sino que se atiendan sus necesidades desde el ámbito personal, social y afectivo.

Desde éste trabajo nuestra obra de conocimiento puede nutrirse con el aspecto de lo holístico, porque plantea la necesidad de mirar al ser humano en su integralidad y como ésta se nutre a partir de la interacción y la conexión con la cotidianidad. De esta manera, la educación se hace más cercana a los intereses y a las búsquedas de los sujetos.

Desde Guanajuato ciudad de México se identifican los aportes de la autora Aizpuru (2008), quien pretende mostrar una dinámica pedagógica y educativa que está encaminada a mostrar la dignidad de la persona como eje central a partir del cual se deben movilizar todos y cada uno de los propósitos que se tengan en la escuela, para que de este modo la calidad educativa se piense como una posibilidad para que el otro sea agente de construcción colectiva.

Por lo tanto, en este texto reflexivo se hace un reconocimiento desde la visión de autores como Emmanuel Lévinas, Lawerence Kohlberg y Carl Rogers, para lograr que la educación tenga como centro al sujeto y toda su humanidad, logrando de esta forma encuentros mediados por la comunicación y la esperanza.

Se reconoce la pertinencia de este artículo para el fortalecimiento de la presente obra de conocimiento, porque hace un llamado para volver la mirada sobre los actores del escenario educativo y los convoca para recuperar el diálogo, el encuentro, la presencia del otro, esa interrelación que nutre y revitaliza el ámbito educativo y donde el individualismo se debe transformar para dar paso al trabajo conjunto, que requiere de seres responsables los unos de los otros, para preservar la relación entre el ser y el otro, entre el mismo y el otro en condición de humanidad.

En esta misma dinámica de la reflexión académica, se continúa con un aporte de Chile, en el cual los autores Flecha y Ferrada (2008), plantean dentro del ejercicio pedagógico un modelo dialógico, con el cual se puedan reconocer las diversas problemática por las cuales atraviesa la escuela y que de algún modo se convierten en elementos que truncan los avances en los procesos formativos y que por lo tanto hacen que las prácticas educativas de los docentes se transformen para posibilitar nuevas formas de ver y sentir el acto de enseñar y aprender.

Los resultados de este estudio muestran que el enfoque dialógico de la pedagogía es una alternativa que emerge para transformar esas realidades que no permiten el avance de los actores en las diferentes dimensiones, pero es necesario hacer un trabajo mancomunado, para lograr una intervención efectiva que permita establecer diversos acuerdos y así romper con esquemas tradicionales de autoritarismo.

Para nuestra obra de conocimiento resulta muy pertinente reconocer el enfoque dialógico, porque busca más que dar soluciones a diversos asuntos, es hacer una lectura objetiva de esa realidad en la cual nos encontramos inmersos para trabajar de manera conjunta por la construcción de una escuela mejor y más humana.

Continuando con este recorrido, Fernández (2008) presenta el artículo hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire, que propone reconocer aspectos fundamentales enmarcados en la tolerancia y respeto hacia los demás, así como el reconocimiento del otro como un ser que está en constante búsqueda y que a pesar de las diferencias no podría decirse que es incompleto al contrario es rebosante en dignidad y humanidad.

A partir de este análisis y reflexión se reconoce que el docente juega un papel fundamental en la vida de los seres humanos y como miembro de una institución genera aquellas acciones vinculantes a partir de las cuales trasciende su rol más allá de la mera transmisión y llega a una esfera más humana dejando entrever esa parte sensible que le permite reconocer y reconocerse en medio de los otros.

Se rescata para nuestra obra de conocimiento, la tarea del docente y el rol de mediador, acompañante y dinamizador que tiene en el ámbito educativo, un ser humano que es capaz de renovarse constantemente y que le permite a los estudiantes verse como seres

valiosos dotados de muchas capacidades, las cuales pueden ser potenciadas con la ayuda mutua.

Ortega (2013), presenta un artículo denominado: Educar es responder a la pregunta del otro, donde aborda la educación desde la singularidad, para pensar en el otro como un ser único y que necesita ser acogido y reconocido desde su contexto social y cultural, para identificar aquellos factores que de algún modo posibilitan esa acción ética y que le imprimen ese carácter de responsabilidad a los diferentes actores sociales que participan en el escenario educativo, para que se comprometan de manera decidida en el proceso formativo.

El texto gira en torno a temas que plantean aspectos relacionados con el otro y la acción que ejerce desde el escenario educativo, a partir de su interacción y la forma en que asume el estar para sí y para el otro, atendiendo de ésta forma a un hecho político y ético que le exige una relación mutua de respeto.

El autor llega a la conclusión de que es necesario acercarse a una pedagogía del amor, donde se puedan armonizar los espacios, donde se mire a un ser concreto, real y donde la generosidad se convierta en una forma de entrega siempre oportuna.

Para la obra de conocimiento que se viene desarrollando, es de vital importancia el reconocimiento de este texto, porque se muestra como la educación debe cimentar su acción pedagógica en la ética, la cual se traduce en responsabilidad por el otro y para el otro, en salida de sí mismo y comprender el mensaje, el llamado, el gesto, la voz y los silencios de los otros; se plantea un ejercicio hermenéutico que va más allá del discurso, que se hace vida en la tradición, en las costumbres y en el lenguaje con sus diversas manifestaciones. Es urgente que el maestro sienta la educación con amor y compromiso.

Gonzáles (2009), presenta un artículo investigativo denominado: “Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio”, El cual presenta a partir de un registro

anecdótico evidencias sobre la forma en que los jóvenes se relacionan unos con otros y de qué manera la escuela se constituye en un eje alrededor del cual se da la convivencia, se generan lazos afectivos y como desde allí se mira la alteridad como un asunto desde el ser con el otro y para el otro según sus potencialidades y necesidades.

Se destaca como hallazgo fundamental, la capacidad del ser humano para entrar en relación con los demás y como desde su dinámica social, se generan acontecimientos que acrecientan mucho más el sentido social de la escuela y como desde lo institucionalizado, se logra acrecentar y avivar la historia del otro.

Estas emergencias apuntan directamente a nuestra obra de conocimiento, ya que sitúan a la escuela en un espacio en el cual todo es posible y donde las relaciones entre los actores sociales pueden ser más productivas en la medida en que los diferentes sucesos o momentos de tensión se conviertan en una oportunidad para ser, hacer y reconocerme en y sobre todo, con el otro.

González (2009), elabora otro artículo investigativo denominado: Alteridad como Factor de Desarrollo para la Comprensión del Estudiante en la Etapa Infantil, con el propósito de hacer un estudio exhaustivo de los comportamientos del ser humano desde los 6 a los 14 años y desde allí, poder apreciar una serie de transformaciones evolutivas que influyen no solo en la forma de aprender, sino de comprender el mundo que lo rodea para irse desprendiendo de esa relación centrada en sí mismo (egocéntrica) y poder descubrir en la alteridad ese yo que se proyecta y es capaz desde su alteridad de verse con el otro.

El objetivo de este trabajo es mostrar como en el espacio educativo la alteridad debe constituirse en un entramado que permee cada una de las actuaciones del ser humano y que le permita salir de sí, para ver en el otro eso que inspira, que hace posible nuevos y mejores

intercambios para el crecimiento como personas cada vez más lúcidas y reflexivas para cumplir con la tarea social que como seres humanos creamos y realizamos.

Aunque éste es un trabajo valioso, porque invita a educar en clave de alteridad. Es preciso reconocer que se aleja de nuestras expectativas, en la medida en que concibe la alteridad como posibilidad gradual del ser humano, adquirida dentro del proceso evolutivo. Contrario a esto la alteridad, se presenta como una condición del ser humano que le permite acercarse, estar con el otro, convivir con el otro; generando encuentros que se transforman en experiencias con las que se gana en humanidad.

Navarro (2008), presenta un artículo que propone una aproximación a la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas tomando como eje argumentativo la noción «rostro», porque de él depende la definición de la relación ética y de la responsabilidad. Aquí el rostro es una presencia siempre viva de ese ser que habita cada espacio de la escuela y que con todo su bagaje cultural y social, quiere ser asumido en una lógica siempre abierta en la que sea posible una ética de la alteridad, donde los sujetos sean el mejor motivo para hacer de la educación un encuentro renovador y significativo.

Para la presente obra de conocimiento es fundamental el aporte sobre el rostro del otro, pues se considera como ese acontecimiento que involucra al ser, el cual se revela y hace frente a las diversas situaciones, para salir de todo esquema de dominación o de exclusión y entra en un terreno más afectivo donde el cuidado, la hospitalidad y la escucha son expresiones de su humanidad.

Conill (2008), elabora el artículo: Experiencia hermenéutica de la alteridad, en el cual se muestra ese trayecto histórico a partir del cual varios autores desde los griegos han

presentado diferentes posturas sobre todo lo que encierra la alteridad y como ésta ha dado paso a una nueva forma de relación e interacción entre los sujetos, para dilucidar otros acontecimientos que sitúan al sujeto en torno a nuevas comprensiones histórico-dialógicas, entrando en resonancia con un pensamiento moderno donde los discursos y posturas retornan al ser y desde allí se construyen sus ideales.

Como conclusión fundamental de este trabajo, se resalta las nuevas formas de interrelación a las cuales se enfrentan los sujetos y que de algún modo estas pueden modificar sus imaginarios sociales, es así como el escenario educativo debe estar abierto a esta inminente realidad para atender desde esos encuentros y relaciones avivando toda la subjetividad del otro, para que él se haga consciente de que es un ser social y que a pesar de todos los avances y modos de comunicación que presenta la sociedad, se requiere del gesto, la mirada y de esa presencia real que ayuda a crecer en humanidad.

Este trabajo de reflexión desde la alteridad, nos lleva a pensar desde nuestra obra de conocimiento en ese otro que está ahí y espera de nosotros una mirada, un gesto, una palabra, invitándonos a establecer relaciones humanas basadas en la simpatía, el respeto y el reconocimiento, haciendo frente a un mundo en el que los medios masivos de comunicación, la economía, el politicismo y el consumismo han ganado un gran espacio, llevando a un segundo plano a esas relaciones humanas que nos ponen en sintonía con el otro y que son vitales para la convivencia y el reconocimiento del otro.

Mayora, Minoska y García (2012), escriben un artículo donde muestran los resultados de un trabajo investigativo, encaminado a reconocer la disciplina escolar a partir de las percepciones de los docentes, creando estrategias metodológicas que permitan fortalecer comportamientos desde el respeto y la sana convivencia.

Este trabajo investigativo es de vital importancia, porque demuestra cómo desde la sistematización de experiencias en el aula, el maestro puede hacer una lectura, análisis y reflexión de los diferentes comportamientos y situaciones que de algún modo afectan la convivencia y el bienestar de los sujetos, pero que a la vez sirven de insumo para hacer de lo adverso una posibilidad para ponerse en el lugar del otro, mejor aún, al lado del otro.

Para la presente obra de conocimiento, el trabajo expuesto hace aportes significativos ya que desde la realidad vivida a diario en la escuela con respecto a la disciplina escolar, al mostrar un análisis de las vivencias de los docentes y proponer posibles acciones de mejoramiento. Es así como se desea mostrar otras alternativas a los docentes para que sean aplicadas en su cotidianidad con los estudiantes, logrando ambientes de encuentro, acogida y hospitalidad.

García A. (2008), presenta un texto guía denominado: La disciplina escolar, como un asunto siempre vigente que preocupa al maestro y desde el cual, se puede lograr el éxito o fracaso de la labor docente, porque desde la lógica de la disciplina se instituyen una serie de normas, regla, acuerdos y decisiones que los sujetos asumen desde sus procesos de autorregulación, a partir de estrategias que lleguen a lo radical instituyente[2], donde el maestro pueda modificar ciertas prácticas con metodologías más activas, que repercutan en aras de la convivencia, la solución asertiva de problemas y la comunicación directa.

Uno de los hallazgos fundamentales se centra en reconocer la disciplina como un factor determinante en el ámbito educativo, a partir del cual los sujetos aprenden a asumir ciertas responsabilidades, lo cual imprime un carácter ético necesario para hacer de la escuela

[2] Lo radical instituyente se refiere a esa cualidad y capacidad que tenemos los seres humanos de proyectar lo que no existe, de darle existencia con proyección a la generatividad de realidades (Murcia, 2011, p. 35)

un espacio para aprender a vivir con el otro y para asumir el conflicto como una posibilidad de avanzar juntos en la construcción de relaciones de fraternidad, amorosidad y afectividad.

Este artículo muestra aportes interesantes para nuestra obra de conocimiento, porque el aspecto de la disciplina siempre será un eje transversal a partir del cual se propician nuevas formas de asumir la realidad del otro, llevándolo a reflexionar, a re-pensar sobre sus propias actuaciones y no a condicionarlo con estrategias de castigo-estímulo, generando relaciones de tensión entre los actores sociales que poco o nada favorecen los encuentros respetuosos y afectivos necesarios en la escuela.

Valdés, Martínez, Cabreros, & Vales (2010), escriben un artículo, que tiene como propósito central reconocer los problemas de disciplina al interior de la escuela y como estos repercuten en el escenario social de los estudiantes, buscando de esta forma posibles causas que pueden ser intervenidas capacitando a los docentes en estrategias permeadas por el diálogo y el consenso, donde el respeto sea la clave para una convivencia efectiva.

En esta investigación los maestros son conscientes de las causas que afectan la disciplina en las aulas, pero sienten que hay practicas instituidas que es necesario reevaluar, para convertir eso que se tiene, eso que se hace, en algo que puede ser más pertinente y que de mejores resultados y armonice los ambientes educativos.

En este trabajo encontramos un referente para nuestra obra de conocimiento, que abre la posibilidad de percibir la disciplina desde una perspectiva dialógica, donde el maestro tenga la apertura a la conciliación, la mediación; más que a los castigos punitivos sin sentido que poco o nada aportan a la humanidad del ser.

Sús (2005), elabora un artículo, donde aborda el tema de la convivencia escolar, para sustituir aquellos modelos tradicionales basados en el autoritarismo, por ejercicios renovadores, donde la democracia sea la forma y el medio más adecuado para lograr la convivencia en la escuela.

La conclusión de este trabajo es encontrar la coherencia entre lo que se dice y se hace al momento de actuar ante determinadas situaciones, tratando de tener un pensamiento más flexible que ayude a romper con la imposición, con lo que persiste y que es difícil cambiar, donde "la tensión" puede ser la posibilidad para modificar y darle nuevo sentido a la resolución de determinadas situaciones.

Este artículo, sirve como referente para ésta obra de conocimiento, porque expone los obstáculos que se tienen al pensar en un modelo de disciplina basado en la convivencia democrática, ya que los imaginarios sociales instituidos, como los concibe Murcia (2011):

> Son esas convicciones/creencias-fuerza que han permitido una representación, un acuerdo social, una identidad del mí y del otro, que han dinamizado la función simbólica de una categoría cualquiera, pero sobre todo que la sostienen como opción de realización social constante, gracias a lo cual se siguen generando realidades sociales (p. 49).

De ahí, que estos tienen gran peso dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y desde lo instituyente, surgen como la posibilidad de pensar en una escuela renovada que visibilice la reflexión como alternativa para transformar esquemas autoritarios en acuerdos sociales.

Arrebola, Ortiz, Rojas y Herrera (2012), elaboran un artículo como resultado de una investigación sobre convivencia escolar, cuyos propósitos fundamentales son: el reconocimiento de aquellas situaciones de conflicto que se presentan en los grados de

primaria y secundaria, para contrastar aquellos eventos o circunstancias que posiblemente estén generando determinados comportamientos en los estudiantes, para analizarlas y tomar medidas pertinentes y formativas.

Desde la metodología empírico-analítica abordada por las autoras, se concluye que el tema de la convivencia escolar será siempre oportuno, no solo para pensar en técnicas y estrategias que ayuden a mejorarla, sino para trabajar en pro de construcción de acciones que prevengan determinadas situaciones conflictivas.

Entre las propuestas de gestión se proponen: brindarle un apoyo y acompañamiento constante a los docentes para que hagan frente a las situaciones problemáticas dentro del aula y de algún modo comprendan la importancia de generar ambientes cargados de diálogo, comprensión y búsqueda de alternativas pertinentes, donde los actores sociales se sientan parte importante del grupo y actúen en concordancia con las situaciones.

Este trabajo investigativo, muestra la convivencia escolar como un aspecto relevante dentro del proceso educativo, la cual debe estar encaminada hacia la prevención de conflictos, mediante estrategias que le permitan al docente de manera asertiva mantener un buen clima en el aula y a los estudiantes a desarrollar habilidades dialógicas que les faciliten la construcción de acuerdos.

Litichever, Machado, Núnez, Roldán y Stagno (2008), presentan un artículo como resultado de una investigación cualitativa en varias escuelas de la ciudad de Buenos Aires, donde analizan el aspecto de la disciplina y la convivencia a partir de la pertinencia de los manuales de convivencia, como una forma de regular ciertas conductas y hábitos dentro de la escuela.

Este trabajo investigativo se abordó desde las normas y regulaciones que se instauran de forma autoritaria para lograr ciertos regímenes disciplinarios, que buscan el orden y la armonía desde lo punitivo, dando un giro que permita la reflexión conjunta y solidaria para hacer de la disciplina un estilo de vida que ayude a ganar en humanidad y autonomía

Este trabajo investigativo, se inscribe en nuestra obra de conocimiento como antecedente, para mirar la disciplina escolar desde la concertación y el diálogo, para lograr la convivencia desde la construcción de acuerdos y la negociación, donde todos puedan ser partícipes y no simples receptores de sanciones.

Bárcena, Larrosa y Mélich (2006), presentan un artículo reflexivo llamado: Pensar la educación desde la experiencia, cuyo propósito es repensar la dimensión pedagógica, desde ámbitos que van mucho más allá de lo instituido en el escenario educativo y que plantean un discurso hegemónico, que solo puede entenderse desde las fórmulas o desde las reglas establecidas por ciertos entes gubernamentales que le apuntan a una calidad educativa en aras de la medición y en su afán de mostrar resultados, se abandona el propósito fundamental que dignifica la acción pedagógica y que hace del acto educativo un verdadero encuentro donde la construcción desde las necesidades y potencialidades del otro hacen más significativo el proceso pedagógico y la experiencia brinda la apertura para escuchar y comprender en sintonía con el otro.

Para nuestra obra de conocimiento este trabajo entrega elementos fundamentales relacionados con la experiencia, el lenguaje y esa dimensión ética que debe atravesar todo el proceso educativo, que es donde finalmente se legitiman las acciones, cobra sentido y significado la palabra, la expresión y la creación que el otro hace a partir de su sentir y ser en el mundo.

2.2 LOS ENCUENTROS CERCANOS

Los encuentros cercanos, que hacen alusión al ámbito nacional y en los que se apoya y fortalece la presente obra de conocimiento convocan a los siguientes autores:

Delgado, Valencia y Zapata (2013), realizan un trabajo investigativo sobre los cambios que han de darse en el contexto escolar con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde éste se transforme en una posibilidad de construcción mancomunada, en el que todos los actores de la comunidad educativa participen, convirtiéndose en ciudadanos críticos y solidarios, viendo en el otro una posibilidad para crecer colectivamente.

Es así, como a partir de un riguroso trabajo investigativo trazado por la complejidad, los autores pueden concluir que el espacio educativo es un escenario propicio para crecer en humanidad y ciudadanía, donde al reconocerse a sí mismo se puede reconocer a los demás en un proceso que no culmina, ya que el ser humano, es un ser inacabado que debe buscar establecer relaciones cordiales, responsables y fraternas consigo mismo y con los demás, en una construcción colectiva donde se logre trascender y darle nuevos sentidos a una sociedad que cada vez requiere de procesos educativos más humanizantes.

Este trabajo aporta elementos muy valiosos a nuestra obra de conocimiento, ofreciendo herramientas metodológicas que ayudan a humanizar el ejercicio docente y dejan abierta la posibilidad para innovar, desde el reconocimiento de los intereses del otro, haciendo del espacio y del escenario educativo una experiencia de vida.

Gil y Fernández (2011), presentan un trabajo investigativo en el que muestran como las vivencias, sucesos y acontecimientos que en su cotidianidad social y familiar viven los

idividuos en formación dentro de la vida escolar y por lo tanto, repercuten en su proceso de enseñanza-aprendizaje como ejes conectores, es por esto que el docente no debe desconocerlos y por el contrario, deben formar parte de su repertorio, haciendo de la formación un proceso permeado por muchas historias, sueños, vivencias e ilusiones que confluyen en el escenario educativo, nutriéndolo y convirtiéndolo en un espacio para la formación de seres humanos integrales que no dejan de ser parte de un contexto social o familiar cuando habitan los espacios escolares.

De este trabajo se puede retomar para la presente obra de conocimiento, la importancia de reconocer y valorar todas las experiencias y saberes que trae consigo el ser humano y como estas nos ayudarán a tener una comprensión más amplia de él y su contexto, logrando así una acción educativa más humanizante y conectada con las vivencias y realidades de cada actor social.

García y Osorio (2011), realizan un trabajo investigativo en el que dejan entrever la necesidad de construir estrategias pedagógicas que permitan a los individuos narrar sus vivencias, a través de un diálogo que los acerque y fomente espacios democráticos en el escenario escolar, para que en éste sea viable la conversación y la disertación en la búsqueda de procesos educativos participativos, en los que se pueda crecer en humanidad y donde a través del lenguaje se pueda escuchar y ser escuchado. Es así como el ser humano puede reconocerse como un ser inminentemente social, que a diario está en contacto con el otro, al cual puede aportarle, pero de quien puede aprender si entra en un proceso de intercambio permanente.

Como aporte a nuestra obra de conocimiento, se retoma la apuesta por una transformación del aula, haciendo de ella un espacio para la creación, la fantasía, el encuentro, el sentimiento, el diálogo, un espacio donde se gane en humanidad y donde las diferentes áreas del conocimiento estén permeadas por la experiencia, por el intercambio de ideas y sobre todo por el respeto hacia el otro, trazando puentes que conduzcan a una escuela pensada desde lo radical instituyente, donde las formas de asumir al otro den cuenta de esa responsabilidad y compromiso ético del docente.

López y Cubides (2012), realizan un trabajo investigativo en el que el aspecto pedagógico, se presenta como eje crucial en el proceso de formación de los individuos, ya que es desde éste que el docente puede buscar las mejores y más apropiadas herramientas para hacer que los sujetos en formación puedan incorporar en su vida elementos que les permitan transformaciones reales y profundas.

Los autores pretenden conectar la acción pedagógica con las vivencias de los sujetos, para hacer de la educación algo más pertinente que acerque a ese mundo del otro y de esta forma contextualizar y habitar esos acontecimientos que no pueden ser ajenos al territorio escolar, sino que son el punto de partida para que la educación sea “real”, cercana y dinámica.

Este estudio ofrece elementos pertinentes para la obra de conocimiento, porque devela una intencionalidad clara al reconocer en la pedagogía el medio y el fin para lograr ese anhelado encuentro, esa hospitalidad que debe tener el acto educativo, donde el otro se sienta acogido y donde el aula reciba sus vivencias, sus experiencias y las convierta en herramientas para dinamizar los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Los hermanos Salazar, Salazar y Salazar (2012), elaboran una apuesta investigativa y reflexiva donde se dan a la tarea de indagar por aquellos asuntos que desde la formación humana, puedan darle pautas al docente para pensar en un acto formativo renovado y alejado de metodologías tradicionales, donde el individuo a partir del gusto, el deseo y el deleite, tenga experiencias educativas vivenciales y cargadas de sentido, construyendo aprendizajes de vida y para la vida, haciendo del acto educativo una posibilidad desde lo individual y lo colectivo.

Es así como desde éste trabajo investigativo se convoca al docente para que con una actitud hacia el cambio y el mejoramiento continuo, proponga estrategias que hagan del acto educativo un acontecimiento cargado de creatividad e imaginación, donde los individuos en formación puedan extraer todos aquellos elementos que les permitan formarse de manera íntegra en la construcción permanente de un proyecto de vida.

Como aspecto fundamental para nuestra obra de conocimiento, se retoma la necesidad de que el maestro se sienta responsable por la formación de unos actores, que han perdido ese encanto, ese gusto y esa pasión por estudiar, dándose a la tarea de descubrir, de renovar y de encantar nuevamente para recuperar esa capacidad de asombro por todo lo que el otro puede hacer y nos puede enseñar, como punto de partida para llegar a la meta de una educación más humanizante en la que todas las dimensiones del ser humano sean privilegiadas en un proceso educativo transformado y transformador, desde lo radical instituyente.

Siguiendo en esta línea de reflexión Murcia y Jaramillo (2014), presentan un artículo reflexivo en el que reivindican la presencia del otro en la escuela como esa oportunidad para crecer en humanidad, donde el docente desde la fraternidad y la acogida desinteresada,

propicie espacios para el encuentro pleno de los individuos, trascendiendo el aprendizaje teórico y recuperando la mirada, el gesto y el tacto como elementos constitutivos del ser humano, que habita en un cuerpo que reclama del cuidado, la atención y el recibimiento del otro.

A partir de los planteamientos de los autores, se propende por una escuela renovada que desde el construccionismo social vuelque su mirada hacia el otro, como ese ser humano que nos interpela y que busca ser reconocido, desde el encuentro responsable donde es posible la acogida y la hospitalidad, para que la educación sea exaltada como un verdadero acto de amor.

Se recupera para la obra de conocimiento la pedagogía “otra”, como la posibilidad de hacer una escuela diferente, donde los espacios sean permeados por esos cuerpos, donde resuenen las voces, las expresiones, los silencios, donde los rostros encuentren ese otro, esa mirada que lo regocija, que los invita, que los convoca; donde siempre habrá un espacio para ser, para con-vivir, para hacer del aprendizaje algo que toque la cotidianidad, que involucre las experiencias y donde las alteraciones y afectaciones que se generen ayuden a ganar en reconocimiento y en re-significación de todos los que hacen parte del escenario educativo.

Las hermanas, Osorio y Osorio (2012), desde su trabajo investigativo hacen una disertación sobre la incidencia del componente afectivo desde los valores y actitudes, en los procesos de potenciación y fortalecimiento de la dimensión cognitiva del individuo en formación. Donde el docente en su rol de orientador pueda identificar aquellos aspectos que le permitan aproximarse al estudiante, para que éste logre fortalecer sus aprendizajes desde el mejoramiento continuo.

Así mismo, las autoras resaltan la necesidad de que el docente sea capaz de reconocer las demandas educativas, culturales y económicas del contexto escolar, logrando incidir de manera significativa en él, para que ocurra una verdadera transformación escolar que redunde a nivel social y cultural.

Aportes como éstos permiten reafirmar el papel del maestro como ser en permanente transformación y renovación de su quehacer docente; además, lo invitan para que a partir del componente afectivo, potencialice el saber y hacer de sus estudiantes, logrando de esta forma modificar estructuras educativas rígidas por enfoques humanizadores que se acerquen a los contextos, para pensar en otras comprensiones de lo educativo como espacio vital para reconocer el valor que se encierra en cada ser humano.

Jaramillo, Murcia y Mazenett (2014), como resultado de un trabajo investigativo, presentan un libro que desde la categoría central de la educabilidad, ubica la formación de maestros como un asunto permeado por los imaginarios sociales, que se abren paso desde lo instituido, como aquello que está establecido y normatizado y lo instituyente, como lo que puede llegar o está por ser; es así como desde los relatos, los autores realizan construcciones de sentido que llevan al lector a vislumbrar un nuevo panorama en el campo de la formación docente desde el saber pedagógico, curricular, didáctico; atravesado por la subjetividad buscando recuperar el papel del otro en la educación.

Desde los hallazgos, los autores manifiestan su preocupación por la reflexión y las vivencias en las prácticas escolares de la educación como un acuerdo social y el asunto de la educabilidad transitada por el hacer de la escuela en la vida cotidiana, el desarrollo de la sensibilidad del maestro frente al estudiante, el cuidado como acompañamiento, aspectos que

resaltan los autores deben ser recuperados en los procesos formativos, tanto en la educación superior como en la escuela.

Esta investigación ofrece elementos de gran valor para la obra de conocimiento que se empieza a configurar, porque ubica al maestro en un escenario de compromiso consigo mismo y con aquellos que llegan y se movilizan en los espacios educativos de los cuales él es responsable (los estudiantes) y que de una u otra manera, alteran esos imaginarios sociales instaurados, poniendo a prueba ese saber pedagógico que los docentes han construido desde la experiencia, desde la teoría, desde los encuentros y desencuentros, generando rupturas que permiten la reflexión, el análisis de ese quehacer, de esa labor que llama a la transformación y al desarrollo de la sensibilidad, que permite establecer un nuevo modo de concebir la escuela, la educación, la pedagogía y por ende, al maestro y a los estudiantes.

Jaramillo y Murcia (2014b), a partir de su libro, estos dos autores publican un artículo que para nuestra obra de conocimiento presenta aportes significativos, al comprender la labor del docente desde la construcción y formación permanentes y que además, está inmerso en un contexto en el cual existen una cantidad de factores que de una u otra forma hacen que sus prácticas pedagógicas se modifiquen, llevándolo a re-pensar su quehacer docente y a descubrir en esos imaginarios sociales nuevas posibilidades en las que emergen otras visiones, otras formas de mirar a las comunidades y “otros” seres humanos que requieren de un maestro abierto y generoso desde su ser y hacer.

Guido (2010), elabora un artículo en el cual se visualiza desde todos los ámbitos sociales la manera cómo la escuela ha dejado de lado el entendimiento de la diferencia, para darle lugar a la clasificación de los individuos que conforman la institución, de forma casi

radical y extremista, hasta el punto de afirmar quien sirve o no. Es a partir de esta situación donde surgen más formas de exclusión de quienes no encajan en la diferenciación adoptada por muchas comunidades en diferentes ámbitos, incluyendo el académico.

De esta manera, la autora lleva a la reflexión de que la vida escolar no debe enfocarse en la diferenciación de los individuos, sino más bien en transformar la manera como se observa y se interpreta al otro sobrepasando los intereses de las políticas educativas, pues ellas solamente ven a cada integrante de la población escolar como un número y con unas exigencias mínimas de reconocimiento individual. Es así como éste trabajo lleva a pensar sobre cómo se percibe a cada ser humano y cómo afecta su aproximación a la escuela y a la sociedad.

Cabe señalar que para la obra de conocimiento que se viene desarrollando, se puede rescatar desde el artículo anterior, la importancia de romper con esos "señalamientos" que crean distancias a nivel comunicativo, cognitivo, cultural, social y que por ende, limitan la potencialidad y singularidad de los seres humanos que llegan a nuestras instituciones y que requieren más que ser analizados y aceptados por sus diferencias, ser comprendidos y acogidos para que así tengan la certeza de ser parte fundamental del escenario educativo y de ésta manera, las diferencias puedan ser vistas como la posibilidad que emerge para vislumbrar otros modos de ser y de ganar en humanidad.

Orrego (2007), escribe un artículo donde hace una mirada desde el punto de vista antropológico, con enfoques tanto de la biología como de la cultura. Inicialmente encamina su disertación en la evolución humana, para luego analizar el aspecto humanizado del individuo y en ella describe la importancia de la socialización, la cual propicia la posibilidad

de la formación educativa, desde un modelo de aprendizaje donde el protagonista sea el ser humano.

En esta reflexión se resalta la necesidad de un docente humanizado, dispuesto a comprender al otro, con capacidad de adaptarse a los diferentes avances de la tecnología y la manera de utilizarlos de forma adecuada en un mundo de constante cambio, que no puede olvidarse del principio básico de humanidad, atravesado por la alteridad como esa posibilidad de crecimiento mutuo entre el docente y los sujetos en formación.

Para nuestra obra de conocimiento se puede retomar la invitación que se extiende al docente con respecto a estar siempre dispuesto a abrirse al mundo, al cambio, a identificar aquellos elementos que crea necesarios para que esa alteridad trascienda los escenarios de lo tecnológico y permita el rescate de la presencia, de la mirada, del contacto físico, del diálogo personal y directo, como experiencias que revitalizan al ser humano.

Arboleda (2014), presenta un artículo en el que pone hincapié a las generalidades de la pedagogía de la alteridad y su incidencia en la educación, para la constitución de procesos formativos atravesados por relaciones desde la ética y la responsabilidad compartida. Donde sea relevante cada individuo desde su propia existencia y en el proceso enseñanza-aprendizaje sea acogido desde la comprensión, el entendimiento y las relaciones de fraternidad, que conduzcan a considerar como primordial el valor del otro y así darle un nuevo sentido a los procesos formativos desde, con y para el otro.

Nuestra obra de conocimiento se pudo enriquecer con los postulados y reflexiones que se generan desde la alteridad en la educación y como ésta convoca a todos los actores, para ser parte activa en la construcción de nuevos y mejores escenarios formativos, donde se

le apueste a una educación integral y como se plantea desde la perspectiva de la comprensión edificadora, seres que puedan aplicar sus conocimientos en contexto, pero con sentido social y humano.

Cabezas (2011), elabora un artículo donde expone que todas aquellas perspectivas pedagógicas que conforman el pensamiento del docente; son los fundamentos desde los cuales asume sentimientos, posturas y acciones dentro del escenario escolar. Es por esto que en el artículo, el autor analiza sobre la pedagogía como una posibilidad reflexiva de los asuntos educativos donde deben equilibrarse la teoría y la praxis, para que el escenario escolar pueda ser un verdadero espacio para el aprendizaje donde se tenga en cuenta que tanto docentes como estudiantes son individuos con caracterísiticas cognitivas, éticas y políticas pertenecientes a una colectividad.

Así mismo, el autor reconoce que todo el cumulo de experiencias y perspectivas teóricas con respecto a la pedagogía de las cuales es poseedor el docente, se relacionan para que éste tenga unas representaciones particulares desde las cuales construya una concepción de su labor educativa que se ve permeada por su subjetividad.

Es un trabajo que da aportes significativos a la obra de conocimiento que se viene desarrollando porque toca un elemento relevante en el proceso educativo y es el pensamiento del maestro y como éste se debe fundamentar desde la parte teórica, retomando elementos epistemológicos que nos remiten necesariamente a un bagaje histórico; el cual repercute directamente en su praxis educativa dándole un toque personal, donde es posible vislumbrar otras comprensiones del asunto educativo desde lo radical instituyente como aquello que el maestro se sueña, proyecta y hace para ver transformada su práctica.

Duque (2012), presenta una investigación cualitativa que propende por una re-significación del escenario escolar como un espacio privilegiado para el fomento de las relaciones de alteridad, donde se cuestionen los parámetros establecidos desde las políticas públicas que en muchas ocasiones se alejan del diario vivir en la escuela. Es así como éste trabajo rescata al docente como un sujeto transformador de la práctica educativa desde la responsabilidad, la mirada y la acogida del otro, dando un viraje a su labor para que emerja una pedagogía de las diferencias, que en última instancia se preocupe por la formación integral de los individuos desde lo individual y lo colectivo.

Está investigación, hace aportes relevantes a nuestra obra de conocimiento, ya que muestra una formación emergente posible que pone en un lugar privilegiado la acogida del estudiante sin ceñirse a los parámetros establecidos, sino que rompe esquemas viendo al sujeto en formación como un ser humano integral.

Patiño (2014), realiza un trabajo investigativo, donde se propone una análisis comparativo entre los sueños e ideales y la realidad vivida en la escuela desde relatos de los docentes y los individuos en formación, constatando que tanto se acercan o se alejan estos dos aspectos y de esta manera comprobar si las practicas escolares cotidianas posibilitan el acercamiento a la realidad próxima del sujeto en formación o por el contrario la minimizan hasta el punto de invisibilizarla.

Desde ésta perspectiva es importante que la escuela vuelque su mirada hacia la humanización, haciendo énfasis en que el individuo en formación siempre está en una constante confrontación entre lo que es y lo que debe ser y en el escenario escolar donde confluyen las diferentes subjetividades, es preciso que encuentre el espacio propicio para

configurarse y transformarse desde las relaciones de alteridad y hacerse consciente que la vida es un ir y venir entre aquello que se sueña y la realidad, pero que estás dos pueden confluir para que desde la interacción y el encuentro llegue al propósito de una formación integral.

Este trabajo investigativo es de gran utilidad en el marco de la presente obra de conocimiento, porque hace énfasis en esas relaciones de alteridad como aquella oportunidad para que los individuos en formación puedan confrontar aquello que sueñan, piensan y proyectan con la realidad y esa conjugación visibilice una escuela renovada y comprometida que asuma al otro como ese que puede soñar, imaginar y crear, logrando aprendizajes significativos de vida y para la vida.

Luna, Garcés y Ardila (2014), realizan una investigación donde muestran el espacio escolar como aquel escenario que se resignifica desde lo instituido para dar paso a la transformación desde las relaciones de alteridad en la perspectiva de lo radical instituyente, donde el otro se asume de manera responsable y decidida en relación con la naturaleza. Es así como la escuela se dibuja como un espacio que rompe barreras y no se limita a un lugar intramuros, para retornar a la sensibilidad del ser que se encuentra tocada por la naturaleza, desde hermosas figuras literarias que se conviertan en el mejor pretexto para habitar un mundo que trasciende lo instituido y llega a lo instituyente, para forjar los más nobles ideales para pensar en un futuro prometedor donde la escuela se convierta en ese espacio propicio para el construccionismo social.

Estos aportes toman gran fuerza en nuestra obra de conocimiento, ya que es desde eso que se proyecta o está por ser, que queremos proponer una escuela capaz de pensar en el

encuentro como una posibilidad de formación con los otros; en otras palabras, pasar de lo instituido a lo radical instituyente, para que sea posible una praxis educativa renovada y se piense en otras comprensiones de la realidad para asumir al otro desde la cordialidad, el encuentro y la mirada.

Jaramillo y Aguirre (2010), presentan un artículo donde reflexionan sobre las relaciones alteridad como aquellas que conducen al individuo hacia el encuentro del otro, que lo interpela y que va más allá de una apariencia física, pero que irrumpe superando el yo, que se muestra y se da para entrar en relación de donación hacia el otro, haciéndose sensible por lo que le acontece y trascendiendo más allá de lo visible a los ojos e invitando a la comprensión sobre el modo en que se percibe y se concibe al otro.

Estas aproximaciones teóricas, brindan un gran abanico de posibilidades en nuestra obra de conocimiento, ya que muestran aportes relevantes relacionados con la alteridad, que se abre en nuestro trabajo investigativo como esa posibilidad de donarse al otro para ganar en humanidad y transformar el espacio escolar en un lugar donde se pueda transitar por el diálogo y la fraternidad, más allá de la apariencia y condición física.

Robles y Robles (2014), realizan un trabajo investigativo donde profundizan en la necesidad de que la relación del maestro con los individuos en formación sea desde un reconocimiento profundo, identificando posibilidades y necesidades del contexto escolar, para incidir de manera significativa en los espacios educativos y llegar al noble propósito de hacer realidad el derecho a la educación, desde la convivencia, el consenso y los acuerdos, para vivir juntos de manera fraterna.

En este trabajo se evidencian rasgos similares a los de nuestra obra de conocimiento, donde la formación se visibiliza como esa oportunidad para encontrase con el otro y desde allí aprender juntos, aprender a vivir juntos; donde el maestro está convocado a cambiar su actitud hacia las búsqueda de otras alternativas que permitan establecer encuentros entre los estudiantes, los cuales hacen parte de la formación integral como seres humanos solidarios, cooperativos y abiertos al diálogo.

Vidal y Aguirre (2013), presentan un artículo como resultado de un trabajo investigativo, donde reflexionan a partir de las relaciones que se establecen dentro del aula cuando se aproximan individuos que se nombran como “diferentes”, por sus condiciones físicas y cognitivas. Es así como entre los principales hallazgos, los autores resaltan como en el escenario educativo deben construirse puentes entre lo que se espera y lo vivido en la cotidianidad, con respecto a las relaciones de alteridad y en este sentido señalan que un escenario educativo permeado por relaciones de alteridad debe buscar que sus integrantes manifiesten su sentir y se acerquen desde su propia intencionalidad, sin que tenga que mediar en ellos el seguimiento de imposiciones.

Desde ésta perspectiva de la vivencia de la alteridad en el aula nuestra obra de conocimiento se inscribe y comienza a visibilizar la posibilidad de que los actores sociales puedan interactuar y relacionarse, convirtiendo las diferencias en oportunidades para pensar en el nosotros en la construcción de una escuela democrática y equitativa, donde los seres humanos se puedan formar desde la acogida, el compromiso y la responsabilidad por el otro.

Ayala, Ayala y Orrego (2014), publican un artículo donde reflexionan sobre la evaluación, como un asunto que debe estar atravesado por la alteridad, desde prácticas

democráticas que pongan en juego la participación de todos los actores educativos como una apuesta que tenga en cuenta los avances tanto individuales como colectivos; permeados por la apertura, el diálogo y la concertación que conduzcan a prácticas evaluativas justas y equitativas.

Desde este artículo se hace una invitación al docente para que ponga en juego toda su creatividad, al proponer y crear nuevas estrategias que le permitan en el ejercicio de su labor, realizar unas prácticas evaluativas que vayan encaminadas hacia la vivencia de principios éticos desde la responsabilidad por el sujeto en formación, que requiere ser mirado integralmente para avanzar en su proceso educativo donde permanentemente tendrá que enfrentarse a la duda, la crítica y la oposición; donde el docente se convierta en promotor de herramientas para llegar al acuerdo y la construcción con el otro, en búsqueda del mejoramiento continuo.

Este trabajo aporta elementos valiosos a nuestra obra de conocimiento relacionados con la evaluación, que debe ser un aspecto inmerso en la formación integral de los seres humanos como elemento humanizador y que lleve a docentes y estudiantes a ser críticos y analíticos del proceso educativo, dándoles la posibilidad de emprender acciones evaluativas basadas en la justicia, el reconocimiento y el diálogo como posibilidad para fortalecer las relaciones humanas desde el acercamiento, la acogida y apertura.

Pérez, Delgadillo y García (2014), elaboran un artículo como resultado de un trabajo investigativo que situó en relación las categorías identidad y alteridad, desde sujetos que se cuestionaron sobre las representaciones sociales que se tejen alrededor de lo indígena, lo que llevó a concluir que no sólo desde los parámetros establecidos socialmente: de lo

contemporáneo y lo antiguo, de lo aceptable y no aceptable; sino también desde los discursos tradicionales en la escuela se hacen clasificaciones y se encasilla a ciertos grupos entre civilizados y no civilizados.

Es por lo expuesto anteriormente que desde su trabajo investigativo, los actores instan por una renovación donde todos los actores educativos sean “tocados” y vean en la diversidad una oportunidad para compartir, convivir y aprender, viendo el gran tesoro que desde sus vivencias individuales cada sujeto puede aportar para construir una colectividad enmarcada en el respeto, la escucha y la solidaridad.

Desde este trabajo se muestra una realidad vivida y sentida a diario en la escuela y que se encuentra inmersa en nuestra obra de conocimiento y es esa capacidad para ir más allá de los estereotipos sociales, culturales y religiosos, para encontrase con el otro en una formación compartida, cooperativa y solidaria; que lleve a los seres humanos a reconocerse, valorarse y hacer posible una escuela transformada que piense en el otro como una posibilidad para crecer en clave de humanidad.

Castañeda (2010), presenta un trabajo de investigación que hace referencia a la disciplina escolar como una oportunidad para humanizar el proceso educativo, donde el docente desde su sapiencia se dé a la tarea de proponer alternativas que piensen en el bienestar del otro. Desde este trabajo se piensa una disciplina que supere las tradicionales formas punitivas de imponer la disciplina y por el contario se resignifique desde la proposición de estrategias que conduzcan a los individuos a reevaluarse constantemente desde la posición que asumen frente al proceso educativo.

Para la presente obra de conocimiento pensar en la humanización de la disciplina es un reto, porque los seres humanos que habitan el territorio escolar permanentemente se encuentran en un estado de tensión entre lo que la normatividad rige y su sentir, lo que en ocasiones riñe generando una serie de situaciones en las que se hace necesario que surja un docente creativo y dispuesto a mostrar otras alternativas que armonicen el clima escolar, generando ambientes propicios que fortalezcan los aspectos académicos y de convivencia.

Martínez y Cano (2012), realizan un trabajo investigativo desde los imaginarios que los actores educativos tejen alrededor de la convivencia escolar, a partir de la interacción y como ella lleva a situaciones donde se hacen visibles diferentes comportamientos de los individuos que en ocasiones se señalan como deseables y en otras como no deseables, generando una tensión ocasionada por las rupturas que se hacen visibles en esa relación con el otro, que desde su subjetividad se nos presenta. Es así como las relaciones de convivencia deben ser un asunto que convoque a los actores educativos hacia renovadas formas de socialización que propendan por una cultura de la sana convivencia donde sea posible habitar mediante el intercambio de ideas, sentimientos y perspectivas a partir de una postura constructiva y edificadora del aprender a vivir juntos.

Para el presente trabajo investigativo, las relaciones con el otro y la manera como ellas son asumidas por el docente, muestran la necesidad vital de proyectar un horizonte donde sea posible trabajar colectivamente en la búsqueda de renovados y mejores encuentros que sin olvidar que el conflicto hace parte de la naturaleza humana, sean artífices de una escuela donde lo instituyente tenga su lugar y esos magnos ideales de sana convivencia, construcción colectiva y aprendizaje mutuo sean loables.

Alavarez, Pelaez, Noreña y Ruíz (2014), realizan una investigación que pone en evidencia los asuntos que transitan de la convivencia en el entorno escolar y las herramientas que son empleadas para optimizarla. En esta perspectiva, los autores manifiestan que son inminentes las dificultades que se suscitan entre los actores sociales al interactuar y que urge la necesidad de intervenirlas utilizando estrategias formativas que redunden en beneficio de unas relaciones asertivas, de cordialidad y resolución pacífica de conflictos.

Por lo planteado anteriormente, los autores proponen que la formación ciudadana puede convertirse en una herramienta vital para la convivencia escolar, ya que en ella se ponen en juego habilidades y competencias que hacen posible que el ser humano aprenda a tramitar los conflictos de una manera efectiva, en las que a través del diálogo y la concertación pueda establecer relaciones de cordialidad.

De este trabajo, se rescata para nuestra obra de conocimiento la importancia que tiene dentro de la formación del ser humano el desarrollo de habilidades para la vida, que le permitan relacionarse de manera asertiva y positiva con los otros, para reconocerlos, valorarlos, aceptarlos y respetarlos.

2.3 LOS ENCUENTROS VECINOS

Los encuentros vecinos, relacionados con el ámbito local revelan muy pocos aportes con respecto a la temática que se aborda en nuestra obra de conocimiento:

Ortega (2012), escribe un artículo titulado Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros, la cual tiene como propósito reflexionar acerca de la relaciones que se dan con el otro y como éstas transforman el ámbito educativo gracias a la acción de la alteridad que

permite establecer ese contacto directo, donde la responsabilidad y la hospitalidad se convierten en una acontecimiento ético, liberador y siempre renovado.

De este modo, las prácticas se constituyen en ese ejercicio siempre abierto en el que es necesario introducir el cuidado del otro como una manera de preservar su existencia y todo lo que ella encierra desde la esfera personal y social hasta la académica y profesional, un ser siempre en relación que revela ante el mundo sus incertidumbres, visiones y acciones.

Es un trabajo que se ajusta a las perspectivas de nuestra obra de conocimiento, porque visibiliza un aspecto fundamental dentro de la pedagogía: pensar en nos-otros como una posibilidad de construir sentidos colectivos donde la presencia del otro nos conmueve, nos interroga y donde nuestra humanidad se fortalezca en la medida en que nos damos y nos entregamos, haciendo de esta manera resistencia a unas prácticas individualistas, que obstaculizan el encuentro e impiden la reflexión crítica y permanente.

Otra de las búsquedas permitió hallar una tesis de Maestría de la Universidad de Antioquia desarrollada por Giraldo (2013), la cual centra su interés en reconocer como los discursos y las prácticas que se instauran en la escuela, son en muchas ocasiones formas de coartar las habilidades y capacidades del otro; por lo tanto, se requiere de ese maestro que estimule, que se inquiete con la presencia del otro, donde el lenguaje sirva de herramienta para dinamizar esos procesos haciéndolos significativos y proponiendo otras formas de ser y hacer y de decir en el contexto educativo.

De esta manera, la pedagogía estaría cumpliendo con su propósito y con aquella tarea ética dejándose tocar por los asuntos humanos, históricos, sociales y políticos, para hacer de este tejido un proceso vital que constantemente necesita ser retroalimentado y nutrido con

nuevas expresiones que convocan a los sujetos para darle un nuevo sentido a lo que en la escuela se nombra y se revela.

Desde este trabajo investigativo, se despliega para nuestra obra de conocimiento una invitación a dejar de ritualizar todos los eventos en la escuela y permitir que emerja el sentimiento, la emoción como estados normales del ser humano y que en última instancia podrán ayudar a mejorar las relaciones con los otros, es una posibilidad de construir desde la sensibilidad como una condición que permita el acercamiento, entrar en contacto con la situación del otro y poder ser un puente por el que transite lo académico y lo afectivo como preludio de una nueva historia que se teje en la escuela.

La Universidad de Antioquia, en su Revista Educación y Pedagogía, publica el artículo titulado: Los sentidos implicados en el estar juntos de la educación de Skliar (2010), donde se ponen en evidencia todas las formas en las que se ha nombrado la convivencia dentro de la escuela y como ese ideal de vivir en común-unión, es solo una proyección que no logra instituirse de manera radical, por todos los sentimentos y prejuicios que se tienen con respecto a interactuar y relacionarse con el otro.

Por lo tanto, aquí no se trata de vivir con el otro, sino de aprender a ser en el encuentro fraterno y generoso de éste, de lo que encarnan en su subjetividad, de esta manera se resignifica el estar juntos en la escuela, más allá de la proximidad , es entrar en contacto con la realidad del otro, para atender a sus llamados, a sus silencios, pero también a las distancias, que requieren ser asumidas como brechas que se superan a partir del reconocimiento del otro.

Es de gran valor para nuestra obra de conocimiento el acercamiento a textos como éstos, porque nos permiten ver la cantidad de discursos en los que estamos inmersos y como

en la mayoría de las veces se quedan plasmados en los textos como algo utópico, porque no se es consciente del otro como una verdadera construcción colectiva, sino que se ocupa más tiempo en mirar las diferencias y ver de qué forma se pueden tolerar, sin disfrutar de la experiencia de implicarse y conmoverse con el otro.

Gallo (2014), presenta un artículo denominado expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica, el cual quiere desentrañar todo aquello que el cuerpo puede generar, para repensar la educación desde la esfera de lo sensible, de aquello que es inspirador y que moviliza al sujeto hacia el reconocimiento de habilidades, destrezas y aptitudes, que fortalezcan su ser de forma integral.

Resulta pertinente para nuestra obra de conocimiento el aporte que se brinda desde la sensibilidad, la pasión y el dejarse con-mover, porque es desde estos tópicos donde el ser humano se da a la tarea de soñar, de crear y de creer que puede llegar más allá de sus propias limitaciones, rompiendo con esas “estructuras educativas” donde prevalece lo intelectivo por encima de lo sensible. Mostrando así esa esfera en la que el cuerpo desde lo radical instituyente, se vuelve posibilidad para elevar el potencial del otro, descubriendo esa capacidad creadora que lo lleva a re-novarse cada día, a transformar su realidad en algo significativo y valioso.

Martínez y Mena (2012), abordan un trabajo investigativo desde las didácticas liberadoras del pedagogo brasilero Paulo Freire, para mostrar la pertinencia en el manejo de prácticas renovadas que exigen al maestro constante reevaluación de su ejercicio docente, ajustándose al modelo pedagógico institucional y a las necesidades sociales que son imperantes y donde lo instituyente emerja para dar un nuevo sentido al proceso formativo,

donde el individuo en formación adquiera pautas y sea participe activo de su proceso; en consecuencia, se podrá hablar de una pedagogía liberadora en la que los sujetos de la educación se “revelen” ante esa realidad y juntos hagan una construcción de sentido.

Esta obra de conocimiento se aproxima a la nuestra, ya que sustenta que desde otras disciplinas, miradas y perspectivas educativas se puede concebir el acto formativo, donde el estudiante como protagonista de su proceso educativo debe ser partícipe de acciones que lo lleven a encontrarse con los otros en una escuela que sea humanizante y artífice de los más nobles sentimientos de hospitalidad, acogida y comprensión.

Viveros (2015), presenta un texto como resultado de una investigación centrada en la alteridad vista desde lo familiar, social y comunitario, para adentrarse en una dimensión más íntima y personal, donde las relaciones entre los sujetos se nombran, desde la responsabilidad, los acuerdos y las vivencias cotidianas, como un asunto siempre vigente que hace un llamado constante a estar para el otro y con el otro, vislumbrando ese sentido mutuo de humanizar para garantizar una convivencia fraterna.

Este trabajo se inscribe a nuestra obra de conocimiento y se hace útil, ya que proporciona elementos claves relacionados con la concepción de alteridad desde Lévinas, haciendo énfasis en asuntos como la ética percibida como salida de sí en dirección a la alteridad del Otro y la familia como escenario particularmente propicio para fortalecer los vínculos afectivos.

Madroñero (2011), presenta un artículo donde reflexiona sobre el don, la ofrenda y el perdón desde esa reciprocidad que se instaura al relacionarse con el otro, donde es posible ser responsable por él desde la alteridad que implica hospitalidad, entendiendo el encuentro

como ese donarse, para salir de sí e ir al recibimiento del otro sin medida. Es así como se recuperan los aportes de Lévinas, en lo relacionado a esa alteridad que se desborda hacia esa entrega inusitada de una responsabilidad sin reservas.

Desde el artículo citado, se pueden extraer elementos que pasan por la filosofía y llegan al ámbito educativo, para mostrarle al docente que su labor desde la responsabilidad debe estar enmarcada en el donarse al otro que lo interpela y reclama de él esa proximidad, para que el espacio se vea permeado por esas manifestaciones que le imprimen al docente ese sello de ser al recibir al otro.

Giménez (2011), escribe un artículo que expone como se visualiza al ser humano desde la filosofía de Lévinas, quien según el autor es detractor del humanismo occidental y propone un humanismo del otro, centrado en esa responsabilidad radical por él, donde se instaura una identidad desde esa donación por el otro.

Este trabajo permite identificar como la configuración del propio ser (identidad) se forja en las relaciones con los demás. En nuestra obra de conocimiento el encuentro responsable, la bondad y el contacto con el otro son fundamentales, porque permiten establecer vínculos que conducen hacia la comprensión de esa responsabilidad innegable por el otro para que se sienta acogido, comprendido, valorado, apreciado y de esta manera, logre desplegar todo su potencial en las diferentes esferas del desarrollo humano.

Vallejo (2014), presenta un artículo desde la perspectiva de la pedagogía de la alteridad, donde resalta la oportunidad que poseen los sujetos en formación para avanzar decididamente en su proceso de aprendizaje y al mismo tiempo, la posibilidad de reconocer sus habilidades, a partir de experiencias pedagógicas que nutran los encuentros que se

suscitan en el aula de clase y que favorecen la comunicación de sentires, pensamientos e ideas que promuevan el mejoramiento, desde un espacio educativo que le da valor a cada uno de sus integrantes, los cuales tienen la posibilidad de interactuar en aras de lograr procesos educativos recíprocos.

Este artículo presenta aportes muy significativos a nuestra obra desde lo teórico, ya que describe esa renovación de los componentes que hacen posible la formación: modelos pedagógicos, currículo y pedagogía, los cuales permiten volver a reconfigurar la realidad, narrarla y experimentarla de múltiples maneras para hacer de la escuela un espacio vital de encuentro, que posibilite la formación con el otro.

Durango (2013), realiza un estudio investigativo desde la comprensión de los procesos formativos que los docentes emprenden para que los individuos interioricen la norma, exponiendo que la formación en valores es una poderosa herramienta para que los individuos aprendan a interactuar en el aula. Así mismo, pone énfasis en la disciplina como aquel dispositivo que además de facilitar el acercamiento a los aprendizajes, permite el establecimiento de relaciones cordiales entre los sujetos que habitan el espacio escolar.

Desde este trabajo se toma la categoría disciplina, como una posibilidad para que los individuos desde el fortalecimiento de valores, puedan habitar el escenario escolar en un clima de entendimiento mutuo, para hacer de los encuentros experiencias significativas enmarcadas en la hospitalidad, el respeto y la relación con el otro. En este sentido, la presente obra de conocimiento enmarcada en los encuentros que se dan en la escuela asumió una lógica desde los imaginarios sociales de los maestros, donde la institución no se reduce sólo a aquello instituido, sino que toma nuevos sentidos desde lo radical instituyente y avanza en

procesos de autodeterminación que les permitan ser responsables de su accionar y cómo este incide en su proyección social.

Al realizar los estados se vislumbra un panorama esperanzador y abierto a nuevas reflexiones y fundamentos teóricos sólidos, que se instauran en alternativas relacionadas con la convivencia y la relación con el otro, la potencialización de los procesos cognitivos, el que hacer del docente y las practicas innovadoras; estos aspectos llevan al acercamiento hacia una lógica de la comprensión de lo instituido y lo instituyente, desde los imaginarios sociales y es desde allí, que se quiere hacer una apuesta por lo radical instituyente desde la comprensión de las formas de relacionarse y asumir en la escuela que revitalizan el quehacer docente desde la perspectiva del construccionismo social.

Es ésta la oportunidad propicia para avanzar hacia investigaciones de campo en el ámbito local (Antioquia), ya que desde el estado del arte se hizo visible que los trabajos académicos relacionados con los asuntos de los imaginarios sociales, en clave de las relaciones y encuentros que se suscitan en la escuela centran sus esfuerzos en reflexiones, haciéndose necesaria esa apuesta por un trabajo comprometido con una praxis que reclama la presencia del otro y de los otros como cimiento para una educación más humana, para una formación que eleve la condición misma del ser humano.

Es por ello que con este trabajo queremos trascender en el espacio formativo para lograr adentrarnos desde los imaginarios sociales en ese espacio donde los actores educativos (en este caso los docentes) puedan ser visibilizados desde sus voces, sus relatos, sus preocupaciones, sus creencias, sus certezas y sus dudas, las cuales ayuden a configurar esa apuesta por el escenario escolar que se revitaliza desde el encuentro y para que la ética sea el

fundamento que ayude a instaurar esa responsabilidad por el otro, aproximándose a unas dimensiones mucho más radicales e instituyentes, mucho más creativas y proyectivas, para que la labor del docente siga siendo permeada por la capacidad de asombro, la cual le permitirá caminar con determinación y constancia ante las dificultades y los avatares del mundo.

3 OBJETIVOS

3.3 GENERAL

Comprender los imaginarios sociales de los docentes acerca de la formación y las relaciones existentes entre ésta y el encuentro con el otro en la Escuela.

3.2 ESPECÍFICOS

- Identificar los esquemas de inteligibilidad desde donde los docentes organizan sus prácticas de formación y de relación con el otro.
- Establecer los motivos por qué y para qué de la representación que hace que los docentes asuman la formación y la relación con el otro de una forma y no de otra.
- Trazar una propuesta de formación que apunte en la construcción de una pedagogía del encuentro que tome en consideración los imaginarios sociales instituidos y radicalmente instituyentes.

4 METODOLOGÍA

La presente obra de conocimiento es de tipo cualitativo, apoyada bajo el enfoque metodológico de la complementariedad planteada por Murcia y Jaramillo (2008); dado que el propósito es interpretar y profundizar en las contextos sociales de los sujetos, en este caso particular se busca comprenderlos imaginarios sociales de los docentes acerca de la formación e identificarlas relaciones que se establecen con el otro. Esta perspectiva de investigación educativa emergente permite la articulación de esa realidad que se presenta, parcelada, dividida y fraccionada para ofrecer una visión holística en la que el ser humano como ese "todo" pueda ser reconocido.

Por consiguiente, la complementariedad hace posible que se asuman elementos de los diferentes métodos para hacer un análisis comprensivo de la realidad, no para ser intervenida sino por el contrario para generar procesos de transformación donde la voz del otro pueda ser escuchada desde sus experiencias, sus historias y sus vivencias; en este caso específicamente se acudió a la fenomenología, a la etnografía y a la teoría fundada. Es por ello que se hace relevante lo que afirman los autores con respecto a las posibilidades que ofrece la investigación vista desde este enfoque Murcia y Jaramillo (2008)

> En un proceso de investigación social, lo que se busca es comprender el fenómeno, lo más cerca posible a la realidad que viven los sujetos inmersos en este, y esa comprensión no se logra en su totalidad si se percibe desde pequeñas miradas del investigador (p 65).

La complementariedad se apoya en un diseño que comprende tres momentos fundamentales: **la preconfiguración**, **la configuración** y **la reconfiguración**, a través de los cuales se empiezan a estructurar todo un entramado en el que la esfera sociocultural se ve

permeada por todas las actuaciones, experiencias y acontecimientos de los seres humanos; por lo tanto se hace necesario que el investigador “habite la investigación”, es decir, agudice cada uno de los sentidos para no perder ningún detalle y de esta forma lograr ese diálogo, ese vínculo vivencial y asertivo que le permita “ir y venir” entre los diferentes momentos que se plantean el ejercicio investigativo.

4.1 LA PRE-CONFIGURACIÓN: APROXIMÁNDONOS AL CONTEXTO:

Esa aproximación al contexto se hizo mediante la técnica de la observación no participante y utilizando como instrumentos los diarios de campo, en los cuales se registraron los acontecimientos y las vivencias del quehacer docente, desde los componentes descriptivo e interpretativo, a partir de los cuales se vislumbraron situaciones relacionadas con la formación en la escuela generando así ese diálogo y relación introspectiva y vivencial (Padrón, 2007) para empezar a construir la teoría sustantiva desde la cual, se concibieron los esquemas de acuerdo social o esquemas de inteligibilidad y unas categorías iniciales (alteridad, disciplina, pedagogía y educación) las cuales llevaron a la búsqueda y la indagación de diferentes autores, que dieron una perspectiva teórica de apoyo

Por consiguiente, se inicia el proceso para la construcción de la teoría formal, que partió del esquema encontrado en las realidades sociales de la escuela, es decir, la búsqueda se hizo tomando como base las categorías halladas mediante las observaciones y a través de la indagación de antecedentes se nutrieron las categorías mencionadas, desde los ámbitos: Internacional, Nacional, Regional y local, acudiendo a una matriz en la que se registraron aspectos concernientes al autor, el nombre de la obra, los propósitos, las perspectivas teóricas de abordaje, las opciones metodológicas y los hallazgos.

Este primer momento de acercamiento a la realidad permitió entrever acontecimientos (desde lo sustantivo) y teorías (desde lo formal) que fueron generando conexiones que nos aproximaron como investigadoras a una primera comprensión de esa realidad, tal como lo afirman Murcia y Jaramillo (2008) "es precisamente desde esa confrontación entre la teoría formal y la teoría sustantiva, que el autor genera su primera impresión de la realidad representada en una pre-estructura" (p. 102).

Es así como se generaron esas primeras provocaciones que permitieron dar sentido a una realidad que se abría con múltiples posibilidades y subjetividades en un contexto real donde las investigadoras hacíamos parte de la comunidad educativa y que por lo tanto nos exigía, "una nueva mirada" que nos llevara a descubrir la realidad tal como ella misma se presentaba, para reconocer esa problemática que estaba latente y que requería ser escuchada y por ende comprendida.

4.2 LA CONFIGURACIÓN: PROCESO DE BÚSQUEDA Y COMPRENSIÓN PROFUNDA DEL FENÓMENO SOCIOCULTURAL:

Es un segundo momento se hace un trabajo de campo en profundidad, a partir del cual se seleccionaron ocho actores sociales (docentes de las instituciones educativas, donde se desarrolló la investigación: Municipios de Medellín y Yarumal en departamento de Antioquia) para aplicarles una entrevista en profundidad, la cual, además de los relatos que fueron grabados con previa autorización, se apoyaron en imágenes, dibujos y esquemas que ayudaron a complementar sus explicaciones, respondiendo a un protocolo de preguntas abiertas que generaron un diálogo entre los actores, que se caracterizó por el respeto y la escucha atenta y cuyo discurso se orientó desde cada una de sus dimensiones; referencial:

buscando identificar aquellos acontecimientos y/o actividades que están asociadas con esas prácticas sociales instituidas, o sea, prácticas naturalizadas en el ámbito educativo; una segunda dimensión: la expresiva que permite reconocer el sentir del actor social con respecto al encuentro, a la formación y a las relaciones que establece en la escuela y como éste se piensa con respecto a estas realidades; finalmente una dimensión pragmática que preguntó por las proyecciones, es decir, lo que está por ser desde cada una de las vivencias y acontecimientos de los actores sociales.

Posteriormente se hizo el respectivo análisis de las entrevistas, mediante el método de procesamiento categorial simple, axial y sustantivo propuesto por Murcia y Jaramillo (2008) soportados en la teoría fundada de Glaser y Strauss (1967). La categorización simple, se relaciona con lo que el actor social expresa en su diálogo cuando narra acontecimientos de su labor, la axial es esa adjetivación o interpretación del relato del actor social, que debe ser expresada en un lenguaje técnico. Y por último, la selectiva, que se constituye en el producto de la saturación que concentra lo expresado por los actores sociales a manera de categoría macro. En esta perspectiva, el apoyo en los elementos de la teoría fundada recuperó dos características centrales; por un lado, la saturación, que permitió buscar las recurrencias en los relatos y las fuerzas discursivas en las categorías emergentes; por otro lado, la comparación constante que ayudó en la categorización, en su organización y en la definición de categorías con peso social y relevancia social.

En la interpretación de entrevistas también se reconocieron las relevancias y opacidades de Pintos (2001), las relevancia son esos discursos o prácticas con peso social, mientras que las opacidades tienen que ver con eso que apenas se proyecta como posibilidad.

4.3 LA RE-CONFIGURACIÓN: MOMENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

En este tercer momento se realiza un trabajo de triangulación de la información aprovechando los elementos que brindaron los actores desde la teoría sustantiva y los aportes dados por los diferentes autores en sus investigaciones que se constituye en la teoría formal, se conjugan haciendo una construcción de sentido que permite la redimensión, comprensión y explicación de la estructura sociocultural, tal como lo afirman los autores Murcia y Jaramillo (2008):

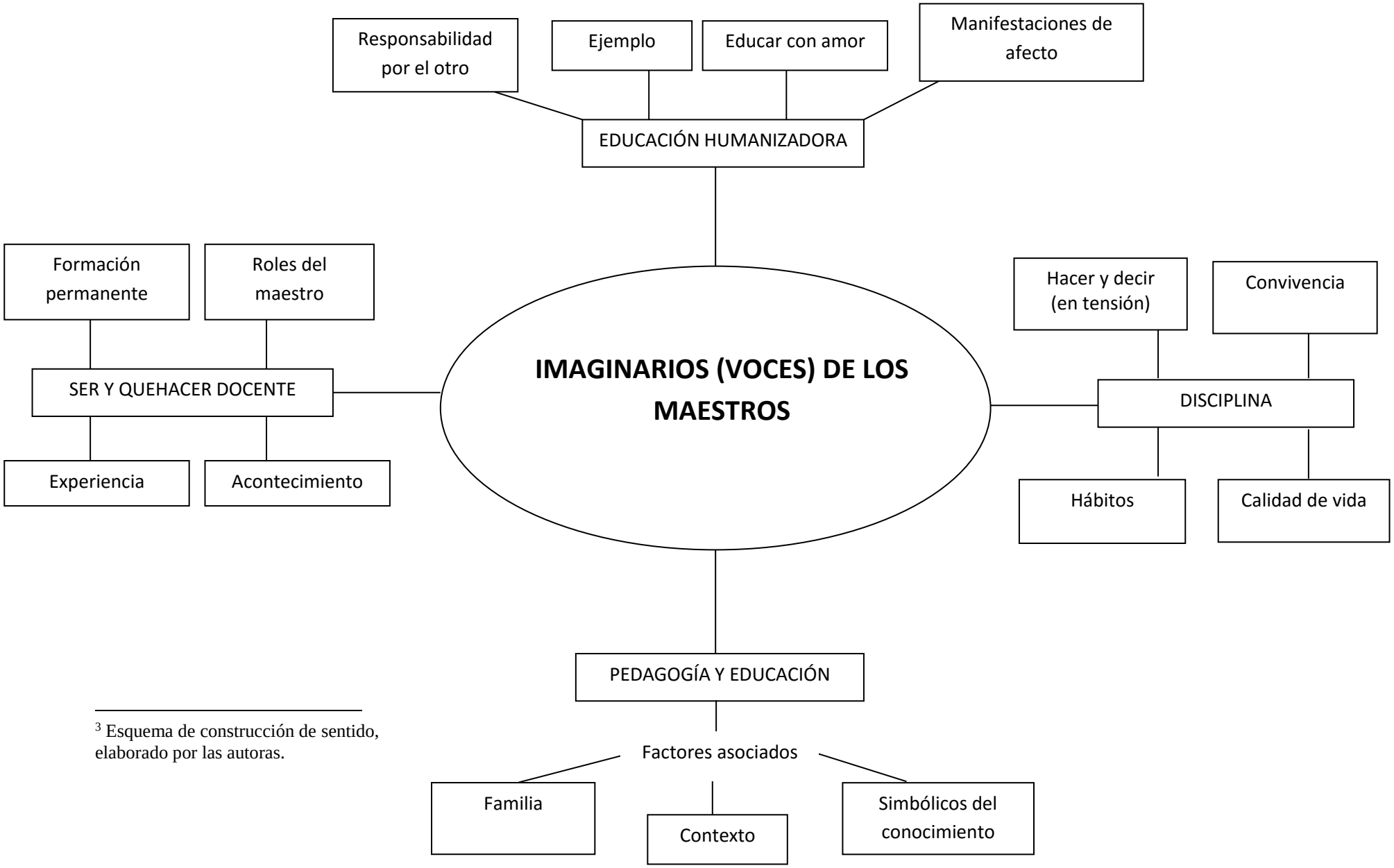
> Es importante aclarar que tanto la teoría formal, la sustantiva y la explicación en la representación de los hallazgos, se mimetiza en un todo; pues así como los datos culturales se interpretan, la teoría formal también se debe interpretar en la ayuda comprensiva del fenómeno estudiado (p. 157).

Esto permite identificar que al realizar la investigación desde el enfoque de la complementariedad se asume desde una perspectiva reflexiva, un análisis crítico de la estructura en su totalidad, desde la confrontación entre el sujeto protagonista del fenómeno, la interpretación del investigador (teoría sustantiva) y las teorías formales desarrolladas sobre el fenómeno, se establecen redes de relaciones a partir de las cuales se encuentra el sentido y significado de las realidades que transitan en los diferentes escenarios. La complementariedad apoyándose en la hermenéutica como base de los procesos de comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales y de los sujetos que intervienen en ellos, permite que las voces y sentires que resuenan desde las teorías sustanciales, sean el elemento vital para que emerja una investigación que reconstruya, que transforme y que forje espacios de compromiso y cambio.

Es preciso reconocer que esta investigación se direcciona en la comprensión de los imaginarios de los actores sociales (docentes), cuya influencia con respecto al mundo permite desentrañar la realidad sociocultural, identificar aquellas representaciones sociales que están cargadas de simbolismos, de significado y que constituyen una categoría clave para comprender el contexto y sus dinámicas en función de lo deseable, lo imaginable y lo pensable o como lo diría Castoriadis (1993): Una sociedad existe "en tanto plantea la exigencia de la significación como universal y total, y en tanto postula su mundo de las significaciones como aquello que permite satisfacer esta exigencia" (p. 312). De manera que toda sociedad, para existir, necesita su mundo de significaciones que se materializan en esas experiencias, acontecimientos, encuentros, costumbres, pero que se van transformando que cambian para instituir otras posibilidades y crear así algo nuevo.

Finalmente, se reconoce en la complementariedad, la posibilidad que tiene para acoger el aporte de otras metodologías y enfoques de tipo cualitativo e incluso tomando orientaciones explicativas o cuantitativas haciendo de la investigación un evento transformador, dinámico, donde se conjugan las subjetividades, las intersubjetividades y el mundo de la vida de los sujetos que se encuentran en las escuelas concebidas como instituciones sociales.

5 HALLAZGOS-EMERGENCIAS[3]



[3] Esquema de construcción de sentido, elaborado por las autoras.

Recuperada https://psicoanalisisalmargen.files.wordpress.com/2015/07/surrealismo4.jpg. 14 de agosto de 2016

En la medida en la que todos participamos (cada uno a su manera), “nosotros” podemos ser los autores no solamente de nuestras “realidades” sino también de nuestro propio “yo”

(Shotter, J. 2001, p. 67.)

IMAGINARIOS (VOCES) DE LOS MAESTROS

A partir de los imaginarios (voces) de los maestros, se vislumbran todos aquellos aspectos que hacen de la escuela ese escenario donde confluyen sueños, ideales e historias, que se constituyen en el marco a partir del cual, el docente orienta su praxis educativa. Al respecto Murcia (2011), plantea que:

> Los imaginarios son ese conjunto de ***creencias y convicciones*** que al proyectarse como fuerzas de realización social, ***permiten formas de representación*** desde las cuales las personas organizan sus acciones e interacciones. Por tanto, son esas entidades políticas, las que posibilitan realidades y realizaciones en el mundo social. Desde ellas, ***se configura*** la realidad de las instituciones y de las personas en particular (p. 85).

Desde ésta apuesta teórica se identifica la formación del maestro como un elemento de gran importancia en el ámbito educativo, que le permite organizar y proyectar su práctica, asumiendo primero que debe ser un ser humano responsable consigo mismo en cuanto al manejo y apropiación teórica de los conceptos propios de su disciplina de enseñanza, toda vez que es incorporado lo puede llevar a cabo de manera práctica al contexto, a las realidades que la escuela le ofrece cada día. En este orden de ideas, es fundamental que el maestro desde las relaciones y los encuentros reconozca su responsabilidad para apostarle a una formación en la que su ejercicio pedagógico esté permeado por lo humano, por lo sensible, por exaltar el valor del otro que lo excede, lo expande, lo altera con su presencia y así se estaría en estrecha concordancia con el propósito que tiene la formación. Al respecto Flórez y Vivas (2007), afirman:

> Reconocer que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde el interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, con la filosofía, las

> ciencias, el arte y el lenguaje. La formación es lo que queda, y los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser humano (p.165).

De acuerdo con lo anterior, es una ardua tarea la que tiene el maestro como formador, porque está llamado a ser un investigador permanente de su propia práctica y, por lo tanto, a ser reflexivo, cuestionándose constantemente con miras al mejoramiento, a la renovación y fortalecimiento de su ser y quehacer como responsable de la formación. En esta misma perspectiva María Zambrano, (citado por Sánchez, 2014) afirma que:

> El maestro, antes que alguien que enseña algo, es un alguien ante el cual nos hemos sentido vivir en esa específica relación que no proviene tan solo del valor intelectual. La acción del maestro trasciende el pensamiento y lo envuelve, sus silencios valen a veces tanto como sus palabras y lo que insinúa puede ser más eficaz que lo que expone a las claras (p. 90).

Desde estos planteamientos se abre un panorama donde el maestro se puede reconocer no solo por su valor intelectual-académico, sino por su capacidad ética, esa que lo muestra como un ser humano abierto a un mundo cambiante, capaz de inquietarse por la mirada de otro, respetando y comprendiendo sus silencios. Aquí es posible pensar que en la apertura a lo inesperado, el docente debe estar diariamente en capacidad para afrontar los acontecimientos que se suscitan cotidianamente en la escuela, aprehendiendo de cada uno de ellos elementos que le permitan propender por una formación donde el ser humano desde su integralidad pueda ser acogido, mirado, escuchado y en el encuentro fraterno, tenga la posibilidad de ser con el otro y para el otro.

A continuación, se dará paso a la relación entre lo expresado por los actores sociales, los conocimientos construidos a partir de los estados del arte y la teoría formal, desde cuatro categorías: Educación Humanizadora, Ser y Quehacer Docente, Pedagogía y Educación y

Disciplina, con sus respectivas sub categorías; que nos ubicarán en el plano de la formación como aquella apuesta firme y decidida por reconocer aquellos imaginarios sociales, a partir de los cuales, los maestros puedan hacerse conscientes de ese llamado que el otro les hace, que convoca y da vida al escenario educativo, constituyéndolo en un lugar donde el estar juntos más que una imposición y una obligación, se convierta en una sed incansable por el otro.

5.1 EDUCACIÓN HUMANIZADORA

La educación por excelencia debe buscar la formación de seres humanos íntegros, en armonía consigo mismos y con los demás en una perspectiva humanizadora que conduzca a la vivencia de la solidaridad, el desarrollo de un pensamiento crítico y el ejercicio de la libertad. Como lo afirma Freire, (en Macedo, 2012):

> Una educación humanizadora es el camino a través del cual hombres y mujeres pueden tomar conciencia de su presencia en el mundo, de la manera en que ellos y ellas actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, teniendo en cuenta sus necesidades pero también las necesidades y aspiraciones de los demás (p.3)

Desde esta óptica es posible vislumbrar como la educación humanizadora conduce a los individuos a darse cuenta de su modo de ser y estar en el mundo, para pensar y actuar de manera tal que puedan ser conscientes de su propia humanidad, pero también de la humanidad del otro que los inquiete, los movilice y los haga responsables.

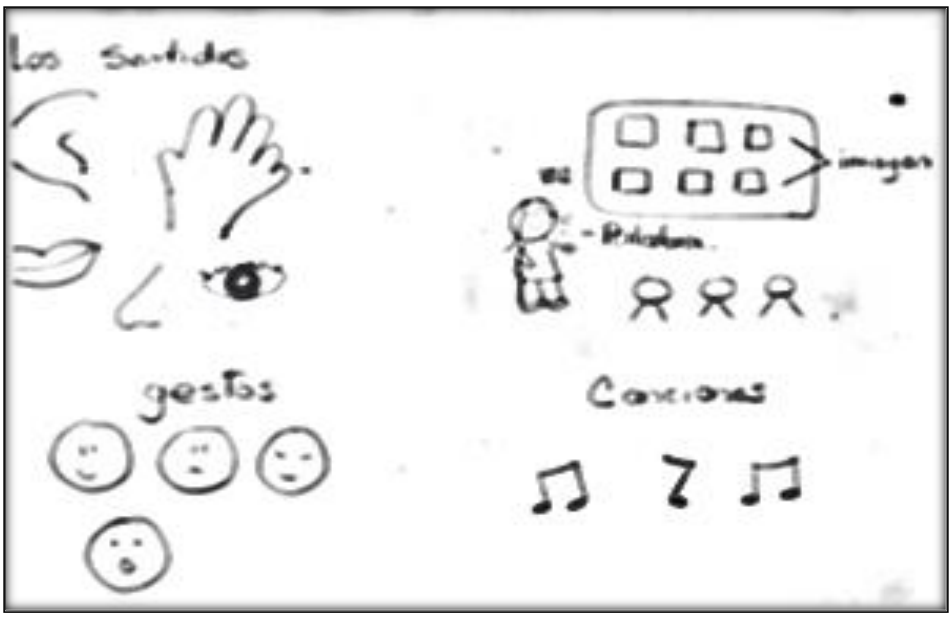
Emergen unas subcategorías asociadas con esta categoría macro, las cuales se agrupan dentro de la educación humanizadora y que de uno u otro modo quieren hacer resonancia sobre ella, para comprender como desde su ejercicio se puede a la comprensión de los

imaginarios sociales, desde las relaciones y los encuentros, logrando entrar en sintonía con el otro pueda y así poder aportar en una construcción recíproca que finalmente busca la configuración de una sociedad colectiva, donde el rescate, la búsqueda inquietante y la entrega hacia el otro se conviertan en elementos fundamentales.

5.1.1 Responsabilidad por El Otro:

Sentirse responsable por el otro es ir más allá de sí mismo y darse cuenta que la mirada, el gesto, la sola presencia del otro, son indicadores para inquietarse e ir a su encuentro, un encuentro que rompa la indiferencia y aproxime, como lo expresa en su relato uno de los actores sociales:

> Siempre el encuentro, es integral porque uno utiliza todos los sentidos para darles una comunicación a los estudiantes. Entonces yo dibujé los sentidos, porque me comunico a través de la visión, a través del olfato; porque cada niño qué olor tiene, a través del tacto; porque yo tengo mucho contacto con ellos los abrazo, los toco, los estimulo, con una palmadita en el hombro, a través del oído; porque los escucho, a través de todo el ser, de todo el cuerpo nos comunicamos, ahí en esa comunicación entre ellos y la profesora también está. (MF)



Aquí puede verse reflejado como la presencia del otro en la escuela es fundamental e invita a construir puentes que acerquen a una formación que no sólo piense en lo disciplinar, sino que desde el encuentro y la acogida se convierta en una oportunidad para ver en cada uno lo mejor y exteriorizarlo en una construcción colectiva; al respecto Meirieu (en Ardiles, 2009), afirma que no es suficiente para el maestro poseer un dominio disciplinar, puesto que es necesario que en el ejercicio de su práctica tome en consideración elementos de la didáctica y las necesidades del contexto.

Desde el planteamiento anterior es posible reflexionar en torno a una formación que más allá de lo academicista se comprometa en una firme responsabilidad por el otro, brindando los espacios adecuados para que se dé una verdadera interacción, donde el goce por aprender juntos sea una realidad.

En esta visión, se hace gran énfasis en la importancia del cuerpo como posibilitador de la comprensión de la realidad en el proceso educativo, a partir del uso de los sentidos, como lo afirman Jaramillo y Murcia (2014):

> Aproximarse a una pedagogía del encuentro, implica reconocer el papel del cuerpo en dicho acontecimiento, desprenderse de las hegemonías y los discursos tradicionales y dogmáticos que asumen al cuerpo del otro como objeto, cosa o materia desde una perspectiva instrumental, para dar paso al reconocimiento de la piel, la valoración de la humanidad del otro que es presencia viva y vivida del cuerpo, al igual que imaginada y proyectada de su corporeidad/motricidad, esa que permite construirse como sujeto y construir al otro en la relación, en el diálogo, en el encuentro (p. 146).

Desde lo anterior, se hace notoria la importancia que se le da al cuerpo como humanidad misma, que hace posible los encuentros y nos recuerdan que el otro está ahí esperando una mirada, un gesto, una palabra que lo reivindiquen y le muestren que es un ser humano que tiene mucho por ofrecer, desde una educación dialogal, transformada y transformadora.

5.1.2. Educar con amor

Según Freire, (en Murcia y Jaramillo, 2014), la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor, ese amor como fuente primaria de todo proceso educativo, que lleva a formar vínculos de unidad, fuerza, solidaridad y humanismo en la construcción de más y mejores oportunidades desde una formación humana que ponga en relieve al sujeto como un ser que reflexiona, analiza y se cuestiona, pero que también vibra, se emociona y quiere exteriorizar a través de su piel, sus sentidos, lo que es y quisiera llegar a ser. Así como lo expresa un actor social en su relato:

> "Yo siempre pienso que el amor es la parte más importante dentro de este cuento, estar enamorado de lo que hacemos y yo sí soy una enamorada de mi trabajo, sin dejar de un lado la enseñanza, pero también el aprendizaje mutuo, yo como docente te enseño a vos pero vos como estudiante me enseñas a mí"(SA)

En ese acto de mutuo amor donde tanto el docente como el estudiante tienen la posibilidad de aprender, es donde se pueden configurar nuevas concepciones del espacio escolar como ese lugar en el que a partir del amor como aspecto fundante, se dan una serie de acontecimientos desde los cuales en compañía del otro se forman seres humanos con ideas y pensamientos renovados que le quieren apostar a una nueva escuela transformada y transformadora, que se sueña, que se piensa y se ve diferente en su forma de concebir el proceso educativo, como aquella posibilidad de nuevos y mejores horizontes, donde ese acto de amor sea capaz de movilizar los pensamientos y las acciones en la construcción de espacios más humanos, desde los cuales se pueda participar, tener acuerdos, desacuerdos,

encuentros, desencuentros, expresar alegrías, tristezas; los cuales confluyan en una nueva perspectiva de concebir el acto educativo.

En este sentido como lo menciona Skliar (2011), hacer un cumplido, descubrirse, asistir, admitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar; aspectos que acompañan a una educación basada en el amor que busca la formación de los individuos y siguiendo a Skliar (2011): “educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno, a cualquier otro, sin imponerle ningún tipo de condiciones” (p.18). Desde esa educación con amor, que implica mirarse y mirar el acto educativo más allá de las esferas de lo cuantitativo y reduccionista, como lo expresa uno de los actores sociales:

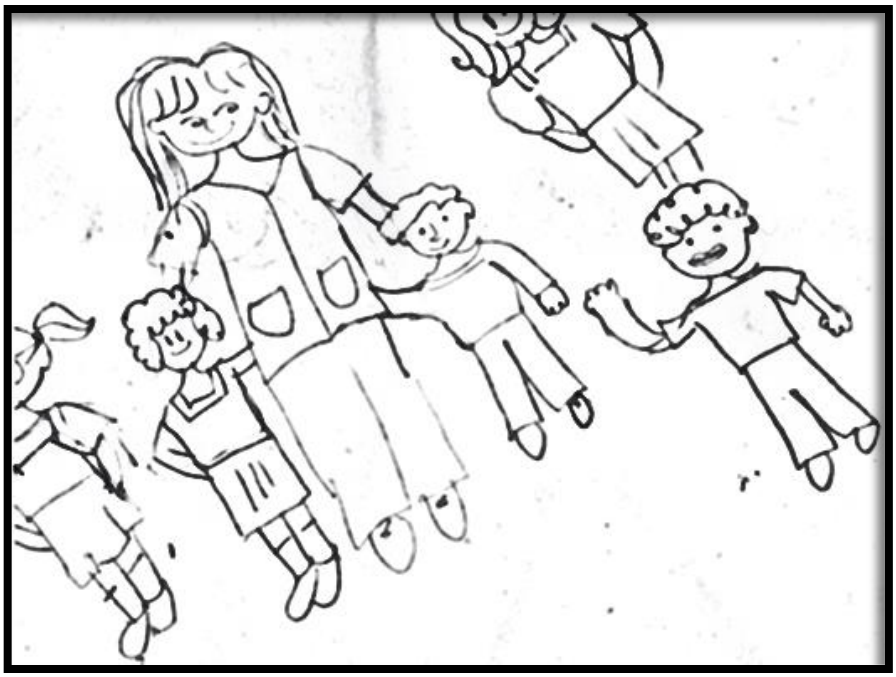
> ¿Cómo me encantaría educar? sin calificar, sería ideal yo de estar con mis estudiantes poder estar con ellos en ese proceso de formación y hacerles una valoración cualitativa, decir que te falta para lograr lo que quieres alcanzar; pero sin decirle eres un tres, eres un dos o un cinco me encantaría cero calificación mucho, mucho desde la autonomía, llevarlo a él a decir si esto me falta y por aquí lo voy a conseguir (EA).

Como se ve reflejado en el testimonio del actor social, es imperativo que la escuela dirija su mirada hacia los asuntos cualitativos y permita que el estudiante a través del ejercicio de la autonomía y la heteronomía, reconozca aquellas fortalezas que posee y busque la solución a aquellos aspectos que son susceptibles del cambio y mejora, poniéndose en sintonía con la formación de ese ser humano crítico, analítico y sensible que es capaz de ver en el otro una posibilidad para crecer junto a él, más allá de estándares numéricos y reduccionistas.

5.1.3. Manifestaciones de afecto

Dentro del proceso educativo se hace inevitable el contacto, tanto corporal como psicológico y cognoscitivo entre los individuos, y como resultado pueden surgir manifestaciones de afecto que propician encuentros cercanos, donde se puede expresar de manera más precisa y espontánea lo que se siente, se piensa o se espera del otro, así lo relata uno de los actores sociales:

> Siempre que uno se encuentra con los alumnos de primero cuatro ellos son encima de uno, uno te coge el delantal, el otro te abraza, el otro se enoja porque no fue el primero que te saludo; ellos siempre son demasiado afectivos y son muy cercanos a estar tocando y estar abrazando la profesora (AS).



Desde este relato, se evidencia como los seres humanos a lo largo de su existencia, hacen parte de un grupo, llámese familia, comunidad o sociedad, manifestando la necesidad

de ser reconocidos como importantes y notorios en el espacio que ocupan. Dicha situación también se visibiliza en la escuela, donde el docente más que un mentor se convierte en una figura de referencia para moldear su ser y lo reconocerá desde el afecto, exteriorizado en los sentidos, de allí el tocar y que me toquen, el que me escuchen y el escuchar, en el ver y que me vean; configurando lazos afectivos tan importantes para la convivencia humana.

En tal sentido, Skliar (2010), afirma: “Hay convivencia porque hay un afecto que supone al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, es estar juntos, es estar entre varios”(p.105), desde este postulado, la convivencia supone necesariamente el contacto, el agruparse y es precisamente en la escuela en donde se vivencia en esa dinámica cotidiana que se da al interior de las aulas de clase y los espacios que se comparten para desarrollar las actividades propias de la vida escolar. En este mismo sentido, Nancy (en Skliar, 2007) plantea que “Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’, la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión es la modalidad fundamental del afecto” (p.51) y este hecho debe ser placentero al individuo, siendo afectado de manera positiva, generando la confianza tan necesaria en el acto de aprender.

5.1.4. Ejemplo

A través del devenir histórico de la humanidad el ejemplo ha tenido gran importancia en el proceso educativo, siendo considerado como unas de las principales herramientas que muestra al individuo pautas básicas desde el actuar, el decir, el estar, el reaccionar; partir del adecuado comportamiento de quien es observado de manera crítica por los sujetos en el proceso de aprendizaje, como lo expresa uno de los actores sociales desde su relato:

> Yo pienso que desde mi mismo ejemplo yo les enseño a convivir, a respetar, a estar en paz con el otro, consigo mismo, porque yo pienso que tengo muy buenas relaciones con los compañeros, aparte de todas las diferencias y dificultades que se presenten, yo siempre trato de estar muy bien dentro de la escuela y de no reflejar ni los problemas ni nada, antes yo siempre trato de estar alegre, por las dificultades que tenga, yo creo que eso se les contagia a los niños, definitivamente (SA).

El ejemplo no debe implicar la imposición de pautas de comportamiento, más bien debe ser percibido como ese modelo a seguir o imitar, a través del cual se puedan obtener resultados positivos, desde esa responsabilidad que implica ser para el otro en una entrega desmedida y desinteresada; como lo afirma Lévinas (en Giménez, 2011), donde expresa que las relaciones con el otro se deben configurar desde el respeto y no desde el autoritarismo, donde lo más importante es quien sale a nuestro encuentro.

Desde lo anterior se puede entender que cuando existe entrega hacia el otro, no hay dominación sino respeto por el otro, el cual conduce a dar lo mejor de sí, para que en ese sentirse responsable por él se le guíe, se le acompañe y ante todo se atienda a su llamado, que espera un gesto, una palabra, una mirada para sentirse valorado y reconocido, lo que le permitirá tener criterio para aprehender todo aquello que desde el ejemplo considere le sea beneficioso tanto individual como colectivamente.

5.2 SER Y QUEHACER DOCENTE.

En su trasegar por el campo educativo el maestro descubre otras realidades que pueden estar cerca o lejos de la suya, pero que son situaciones que rememoran el sentido de existencia, que tocan su humanidad, que lo sensibilizan y le permiten hacer constantemente reflexiones para repensar su papel como maestro y así poder re-direccionar sus prácticas

pedagógicas fundamentándolas en teorías, para reconocer nuevos discursos y paradigmas que le ayudan a trascender así la esfera de lo académico, logrando que el saber y el hacer generen de este modo que la escuela se constituya en un territorio de humanidad, donde lo profesional y lo personal se fusionan, se conectan o como lo diría Novoa (en Marín, 2014): "El profesor es la persona, es imposible separar las dimensiones personales y profesionales, porque enseñamos aquello que somos y en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos"(p. 123).

Por lo tanto, las subjetividades serán el mejor motivo para el encuentro con el otro, para la construcción conjunta del saber, para el reconocimiento del "ser", de un ser que se potencializa desde lo cognitivo, lo social, lo político, lo económico, lo afectivo, lo religioso y en fin, un sinnúmero de dimensiones las cuales deben estar permeadas por lo ético, porque es desde allí que cobra valor el sentido de la responsabilidad por el otro, de sentir que me debo al otro y que el otro requiere de un maestro que desde su ser y hacer este abierto, atento a los nuevos retos y necesidades que los actores sociales presentan.

El ser y el quehacer, se renuevan constantemente para que el docente vislumbre su labor más allá de las rutinas, los formatos y todas aquellas acciones a las cuales debe dar cumplimiento, porque le permite sentir su profesión como vocación, tal como lo expresa uno de los actores sociales:

> Como profesora yo me siento muy bien porque es lo que quise hacer, pues a mí no me obligó nadie a estar aquí, de hecho lo hago por vocación y sabe que todos los días me tengo que pulir, pero trato de ser mejor cada día, yo me siento bien, creo que hago las cosas bien, yo lo veo en los resultados de mis estudiantes (GG).

Dentro de ese ser y quehacer de la labor docente se encierran unas subcategorías denominadas: la formación permanente, los roles del maestro, la experiencia y el acontecimiento, las cuales se entretejen mostrando el sentido pedagógico como eje fundamental, para hacer de la educación una posibilidad donde emerjan esas realidades y donde se vale soñar, expresar, sentir, anhelar y disfrutar del placer de aprender y enseñar al lado del otro.

5.2.1 Formación permanente

La formación permanente del docente se constituye en una exigencia, en una necesidad, es una forma de abrirse al mundo, de verse a sí mismo y asumir una actitud crítica, más que un requerimiento que se cumple para lograr escalonar un peldaño más en la docencia, es darse la oportunidad de reivindicar su labor docente en aras del crecimiento pedagógico, social, intelectual y humano, es una manera de trascender ese "ser" docente, para reconocer que nunca estaremos completos con lo poco o mucho que se conoce, como lo afirma uno de los actores sociales: "siento que como docentes nunca estamos hechos siempre tenemos que buscar y hacer más a cada rato, hay que ir perfeccionando muchas cosas" (BA).

El formarse es una necesidad siempre implícita que se encuentra en el interior del ser humano y en este caso del maestro, la cual debe sentirse como una exigencia latente que lo lleve a la búsqueda permanente de nuevas alternativas, que le posibiliten aprendizajes teóricos-prácticos para que su quehacer pedagógico se constituya en un gran baluarte del cual podrá tomar todos aquellos elementos y herramientas que requiere para su desempeño y además fortalecerlas y ajustarlas al contexto educativo en el que se desenvuelve. En esta perspectiva Flórez (1996), plantea:

> Hoy día, el buen maestro, además de sus cualidades humanas naturales, necesita prepararse intelectualmente no sólo en el dominio del conocimiento que va a enseñar, como pueden ser: conocimientos técnicos, científicos, socio-humanísticos; sino también en las corrientes, modelos, estrategias y conceptos didácticos que necesita implementar para poder generar una enseñanza que asegure el aprendizaje creativo de los estudiante (p.13).

Existe un elemento de gran relevancia en la formación, el cual se constituye desde la reciprocidad donde el docente se forma, para formar, para dejar algo de él en el otro, es un acto de donarse y al mismo tiempo de solidaridad y de respeto por el otro, por los otros que caminan al lado de un ser humano que tiene en sus manos la gran responsabilidad de proyectar esa confianza, ese optimismo en medio de unas realidades adversas, que reclaman un maestro formado en una determinada disciplina de conocimiento, pero además grande en humanidad para que logre recuperar esa voz, ese rostro, esa presencia que se desvanece en medio de tantas subjetividades.

En tal sentido, la formación permanente del maestro, se ve permeada y se potencializa desde las vivencias y las realidades de los otros, reconfigurando así el escenario educativo, es así como Ardiles (2009) expresa: "El docente se va formando en la experiencia en su propia escena, jugando con los otros, respetando sus huellas entre el asombro y el resplandor de la teatralización, en un territorio donde ya casi todo había sorteado la pura costumbre" (p.305).

En resonancia con lo anterior puede expresarse que la labor docente se convierte en una construcción que se teje día a día, a partir de los desafíos diarios que emergen en el escenario escolar y que muchas veces no están contemplados dentro de una planeación curricular, pero que implícitamente hacen parte de esas vivencias y situaciones que el docente

debe asumir para cualificarse y dar lo mejor de sí para los otros en esa entrega y ofrecimiento constantes, permitiendo que el acto formativo sea una experiencia recíproca.

5.2.2 Roles del maestro

La función del maestro esta direccionada en diferentes sentidos, diversas facetas en las cuales se mueve y actúa, para llegar a los otros, comprenderlos, y hacer que de este modo aflore todo aquello que está guardado en el interior de los seres humanos (que en este caso serían sus estudiantes), es por ello que el maestro en ocasiones se muestra como aquel consejero, que atiende, que escucha y ayuda a visualizar el camino, en otras ocasiones se ve un maestro facilitador, que hace todo lo posible para que los demás accedan a todas las oportunidades de conocer y relacionarse con los demás, en fin el rol docente mueve sentimientos, evoca recuerdos, genera posibilidades, irradia compromiso y hace que le maestro se convierta en un ser ingeniosos, creativo que sin perder su esencia sabe cómo actuar en cada momento, como lo diría Vásquez (1999):"Creo que no hay una única manera de ser maestro. Y ni siquiera, en un mismo educador, se puede concebir una única encarnación, una sola manifestación. La piel del maestro está en constante transformación" (p. 117).

Esta transformación del maestro esta carga de sentimientos, necesidades del contexto, ideales que en muchas ocasiones va más allá de trasmitir conocimientos como en el caso del actor social (GG) quien expresa así su sentir: "Yo diría que tengo un rol de mediadora y orientadora, uno aprende mucho de los niños, ya que uno no tiene todo el conocimiento". De esta manera el saber del otro tiene sentido y se reviste de gran importancia en el ámbito educativo, porque cuando un docente es capaz de reconocer el potencial del otro, es porque

se deja interpelar por él y genera esa confianza necesaria para hacer de los espacios educativos verdaderos lugares en los que se geste la palabra, el diálogo y el cara a cara donde se puede ver al otro como posibilidad para ser, hacer, conocer y crecer mutuamente.

En esta misma perspectiva del rol docente se orienta hacia el liderazgo, tal como lo expresa otro de los actores:

> Yo siento que yo soy líder, yo tengo como esa capacidad de proponer cosas que se pueden hacer, mi rol dentro de la escuela me permite compartir lo que sé y aceptar lo que el otro sabe, de animar procesos de aprendizajes, de proponer, de enseñar, de aprender, ese es mi rol" (EHV)

Es necesario reconocer que así como el maestro se transforma y se renueva, así mismo su rol se modifica para demostrar que debe ayudar a direccionar, a organizar y que debe ser alguien propositivo como ese puente que se tiende ante el ancho río para facilitar el paso de los otros, para acortar esas distancias y acercarlos.

5.23 Experiencia

Dentro de la labor docente la experiencia es aquella que posibilita hacer una verdadera praxis, es la que me permite conectarme con las situaciones del otro, para tratar de encontrar respuestas a sus actuaciones. Es la experiencia la que da un cierto dominio sobre un determinado saber, pero también es aquella que muestra las fragilidades y las fortalezas para actuar de una u otra forma, es decir que se va alimentando con encuentros y desencuentros, satisfacciones e insatisfacciones, alegrías y tristezas, aciertos y desaciertos, afloran ante determinadas situaciones a las que se le deba hacer frente, porque cada circunstancia por más adversa que se vea deja lecciones que será necesario considerar y le dejarán al maestro un

bagaje de múltiples experiencias que ayudan a materializar los bellos discursos aprendidos en las instituciones, así como lo relata uno de los actores sociales en una entrevista:

> "Pues yo pienso que la formación que tuve si me dio muchas herramientas, pero son muchas más las que se adquieren con la experiencia, del transcurso de los años; esas herramientas son las que más ahora creo que aplica uno, que es desde el contacto con los niños en el aula de clase, con los compañeros, con las capacitaciones porque, ya en el ejercicio de la docencia es que verdaderamente identifica esas herramientas para poder trabajar en la formación de los estudiantes" (MF).

La experiencia se compone a partir de aquellos acontecimientos que logran atravesar al ser humano, que lo mueven y lo inquietan, es una situación intima-personal por que como lo diría Mélich (2002): "nadie puede hacer una experiencia en lugar de otro, es unipersonal (…) en toda experiencia hay recuerdo del pasado, pero también hay futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambiar e innovar" (p.76). La experiencia permite ser con el otro, en un encuentro mutuo donde las subjetividades se entrelazan y sin hacer distinciones se va creando así una verdadera fuente de aprendizajes, cargada de historias, sueños y vivencias que para cada uno encierra un valor único y diferente, tal como relata un actor social su experiencia de aprendizaje en la escuela:

> Uno compara la educación que le toco y la educación que ahora reciben los muchachos y se ve que la educación que reciben ahora es más motivadora, porque deja ser al alumno, mientras que la que le toco a uno, todo estaba como impuesto planeado, planificado y lo llevaban a que uno tenía que actuar así" (AS).

Como se ve en el relato anterior la experiencia vivida y creada genera nuevas posibilidades que permiten hacer un ejercicio reflexivo frente a un acontecimiento que en su

momento fue “valido” y que hoy permite ser retomado para mostrar que los seres humanos se constituyen en viajeros llenos de recuerdos, sentimientos y profundas huellas, como lo diría metafóricamente Quignard (en Bárcena, Larrosa y Mélich, 2006):

> La experiencia es un viaje y, por eso, pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse. Se trata de un viaje en el que se hace una experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables, desligarse, en fin, de los lazos que “fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años” El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo (p.237).

El ejercicio educativo se torna en una experiencia en la medida en que los seres humanos que allí se encuentran se dejan tocar por el asombro de lo que acontece y de manera libre logran hacer rupturas que apuntan a un nuevo comienzo, a un renacimiento, el cual es siempre inquietante, porque allí está el otro con su piel, con sus expresiones, con sus sentimientos, con su pasado, pero también con lo que vive hoy, que es una humanidad

5.2.3 Acontecimiento

Lo que acontece en el escenario educativo está enmarcado por los encuentros, por las interacciones, por el sentir de las subjetividades que encarnan una vida, un pasado, pero también un presente que está sujeto a las incertidumbres, a todo aquello que deviene en los diferentes contextos y donde los seres humanos experimentan la posibilidad de ser y de crecer al lado del otro, porque como lo sugiere Morales (2010):

> Pensar la educación como acontecimiento ético significa asumirla como una relación con el otro desde la alteridad, más allá de los discursos técnico-especializados o en términos económicos. Es la práctica de la hospitalidad y el acogimiento al recién llegado; es la educación como acción constitutivamente ética de una pedagogía de la radical novedad, en el que el ser humano se convierte en el epicentro de todo el proceso de aprendizaje (p.196).

En esta perspectiva, el acontecimiento hace que esa cotidianidad que se vive en el espacio educativo se transforme en sucesos que interpelan, en algo que se añora y que alimenta la posibilidad del encuentro, es entender al otro más que un simple ser destinado a adquirir unos conocimientos programados dentro de un currículo, es mirarlo más allá, entender que es un individuo que se enfrenta diariamente a experiencias significativas, tal como lo expresa un actor social:

> Estoy en la escuela a las 6:30, llego a la sala de profesores, espero a los niños, ellos van llegando y van saludando, los niños siempre llegan a la sala de profesores, me saludan, llegan todos fríos, luego tocan el timbre faltando un cuarto para las siete, a veces hacemos fila, si no vamos al salón, entonces en el salón rezamos, hacemos pues la oración, llamamos a lista, yo saludo a los niños, y ellos vuelven a saludar y los que no la habían hecho lo hacen, cuentan la anécdota del día anterior (GG).

De esta forma se puede ver el acontecimiento como esa espera paciente en la que el otro anuncia su llegada desde la sensibilidad, la caricia, la palabra y el silencio, como vaticinando una “buena nueva”, como un nuevo comienzo que llena de expectativas y humaniza todos los espacios y esferas del ser humano, tal como lo plantean Bárcena y Mélich, (en Ortega, 2013)

> La educación es un "encuentro" entre dos, del que busca y del que ofrece o propone, desde la propia experiencia, modelos éticos de conducta; es un acontecimiento ético por el que el educando es re-conocido y acogido en la singularidad de su existencia (p.15).

Desde este enfoque el acto educativo debe ser mirado como un momento especial en los individuos tienen la oportunidad de crecer en su experiencia de vida de forma recíproca y de comprensión por la existencia del otro, que a su vez debe ser entendido como un ser único, y por lo tanto se le debe dar el valor de ser humano con la posibilidad de ofrecer momentos irrepetibles en el encuentro formativo.

5.3 DISCIPLINA

Foucault (1999) nombró a los escenarios escolares, las fabricas, los centros de atención médica y reclución, como lugares de retención forzosa, donde la disiciplina es considerada un factor primordial, aduciendo que en ellas se ejerce el autoritarismo, el cual se premia o se castiga, bajo prácticas punitivas. Desde este enfoque se podría pensar a la disciplina como un acto negativo en las relaciones humanas. Sin embargo, el autor manifiesta la importancia de la disciplina para el funcionamiento de cualquier organización social, incluyendo la escuela. Allí también el autor hace alusión a las reglas institucionales, que ya sea de manera afortunada o desafortunada para el observador, permiten premios o castigos e incluso aún califican, si un individuo, a partir de su comportamiento puede ser parte de una institución o no. Como lo expresa uno de los actores sociales quien considera: "Hacer lo que debo hacer en el momento en que se debe hacer, decir lo que debo decir en el momento en que lo debo decir, eso es disciplina para mí" (EHV).

Este relato da a entender la gran importancia que recibe la norma como el elemento fundamental que moldea al individuo para ser aceptado en un grupo social determinado y

obediente al sistema establecido. Sin embargo, se debe hacer alusión de que la disciplina más que un elemento coercitivo, debe ser un constructo que se fortalezca desde la interiorización y práctica de ciertas conductas, que permitan alcanzar logros personales e institucionales y esto se puede lograr con prácticas que no limiten de manera total al individuo y quitándole ese carácter de institución secuestradora a la escuela planteada por Foucault (1999) y manifestada por el actor social, quien expresa:

> Para mí disciplina es un concepto que a veces nos orienta por un lado muy diferente, creemos que la disciplina es tener niños sentados ahí en la silla, que no se muevan, yo por decir, no soy capaz de trabajar con la puerta cerrada, me limita, porque el hecho de que yo tenga la puerta cerrada como que siento que ya me estoy encerrando con los niños y que no permito que ellos respiren o que no los vean, como que nos tenemos que esconder, entonces lo de disciplina es muy relativo porque si yo tengo mis niños sentados en el salón, pero creo que me están escuchando y no me escuchan, entonces qué disciplina va a ser esa, qué ambiente de aula voy a tener yo ahí agradable, porque igual yo simplemente les estoy dando un saber, que para mí yo ya lo tengo pero que ellos ni siquiera lo están interiorizando (GG).

Se hace necesario resaltar que los individuos tienen características de personalidad diferentes y por lo tanto es casi utópico pretender encasillar a todas los seres humanos en unos parámetros de comportamiento completamente iguales. Pero, sí se pueden presentar unos acuerdos que permitan mantener un adecuado ambiente escolar y social, sin necesidad de agredir al individuo en su forma de ser. Dichos acuerdos en el aula tienen como objetivo generar un adecuado clima escolar, solventado en la concienciación del individuo de la importancia del acto educativo como aquella experiencia que va más allá de enseñar unos contenidos curriculares y es una oportunidad que permite la adquisición de enseñanzas para la vida como lo afirma Dérrida (2005):

> Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: “Te voy a enseñar a vivir”, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a en-derezarte [...] ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida? (p.21-22).

Estos interrogantes conducen a reflexionar sobre el real papel de la disciplina en el acto educativo. Y entonces se puede decir que la misma, aunque hace parte de la actividad académica, no es la única protagonista de la enseñanza, pues una adecuada instrucción que genere experiencias significativas, logrará que el individuo desarrolle un comportamiento y unas actitudes, emanadas desde su propia reflexión que lo llevarán a una madurez personal y por consiguiente a un buen clima escolar. Tal reflexión, sobre el papel de la disciplina, como un componente más del proceso educativo se puede visualizar de forma clara en el dibujo que el actor social elaboró:

> El encuentro con los estudiantes es desde varias ramas: desde la disciplina, entonces me gustan muy claras las normas desde el principio, hablar como muy claro; que ellos también expongan sus ideas. Me fascina desde la lúdica, el baile, las expresiones artísticas, poder explotarles cada uno de sus talentos, sus potencialidades y poder proyectarlas a la comunidad. Me encanta desde la indagación, trabajo mucho desde la pregunta de ellos, la pregunta de saber. Expreso cada que se va a iniciar un tema tratar de:¿Qué crees?¿Qué es?¿A dónde te puede llevar? y ¿Qué pueden saber de eso? .La lúdica tiene que ver con el juego, me encanta la libre expresión de los muchachos soy como abierta a que pueden expresarse, como son puede ser, dicharacheros en su momento, pueden ser conversadores cuando lo ameriten, si quieren acercarse a contarme sus problemas les abro como esa oportunidad y me fascina ese trabajo en equipo con ellos hago mucho trabajo en equipos esa es otra de las bifurcaciones del camino (EA).

Según el actor social no se puede entender a las experiencias de aprendizaje, en el aspecto disciplinario como un proceso rígido con unas actividades tanto del docente como de los estudiantes que se dan de forma sistemática y rigurosa en su orden; sino que por el contrario, se pueden generar situaciones en las que el estudiante interactúa con su docente de forma espontánea en un proceso de crecimiento integral. Aunque estas situaciones no sean parte de una planificación de las actividades de clases, no deben ser vistas como actos de indisciplina, pues de alguna manera son de gran importancia en el proceso educativo, ya que permiten crear lazos de confianza de los estudiantes a sus docentes, haciendo del acto formativo una oportunidad para el encuentro con el otro desde el juego, la lúdica y el diálogo.

A continuación se presentan unas sub-categorías que pretenden mostrar acciones humanas relacionadas estrechamente con la disciplina.

5.3.1 Hacer y decir (en tensión)

Conjugar de forma asertiva lo que se dice con lo que se hace, es de las mayores dificultades que presentan en términos generales los seres humanos. En muchas ocasiones no es la naturaleza propia del individuo, sino que puede ser un acto circunstancial donde chocan el deseo platónico del individuo con la realidad que presenta el quehacer diario, como lo vemos en el siguiente actor social, que plantea:

> La disciplina de cierta forma tiene que ver con la autoridad, pero es una autoridad como bien ganada con respeto, no una autoridad de gritos de imposiciones y eso es, lo que cuando uno comparte con ellos estos momentos de cercanía, uno va ganando autoridad con ellos sin necesidad de estar imponiendo, de estar agrediendo, de estar castigando (AS).
>
> A veces me siento en una contradicción, porque muchos de los niños no traen normas ni reglas de la casa entonces, ya cuando uno quiere poner, cuando uno quiere socializar reglas y normas para ellos es muy difícil (AS).

Como se puede observar en el relato se habla de una disciplina surgida a partir de unas actitudes, por parte del profesor que llevarán a la emanación de unas conductas positivas sin necesidad de imposiciones disciplinarias contundentes. Pero la contradicción se da cuando en la narración el actor social expresa de forma categórica que cuando quiere impone reglas y normas, ya allí se genera tensión con sus afirmaciones iniciales.

Dicha situación ha sido objeto de estudio como se pudo evidenciar en el artículo elaborado por Sús (2005), rastreado en el estado del arte, donde se analiza la convivencia escolar, desde las reformas educativas que proponen cambiar los parámetros tradicionales de

aconductamiento, por acciones basadas en la convivencia democrática, el cual presenta como conclusión principal Sús (2005):

> Los problemas para construir una cultura basada en la convivencia democrática centrada en la responsabilidad personal y grupal, podría tener su origen la imposibilidad de cambiar los esquemas de acción, porque se habla de convivencia y se actúa como vigilante, faltan consensos institucionales, persisten las prácticas autoritarias, y se carece de correctivos formativos" (p.999).

Aquí se ve reflejada la gran dificultad que se presenta entre el decir y el hacer, ya que para los individuos es difícil abandonar las viejas costumbres de esquemas autoritarios y de vigilancia, para pasar a nuevas y renovadas maneras de percibir las diferentes situaciones suscitadas en contexto escolar, en este caso la experiencia de una convivencia democrática instituida a partir de acuerdos sociales.

Así mismo, la esfera de la disciplina se refleja en esa capacidad para actuar con autonomía, partiendo de un juicio racional, que le permite al individuo discernir de los comportamientos y conductas que lo llevarán al auto cuidado y al cumplimiento de las responsabilidades adquiridas como ser humano, esta situación es reflejo de las personas que van más allá del decir y actúan en concordancia con lo que expresan, así lo relata uno de los actores sociales:

> Lo que pasa es que lo de la disciplina es muy complicado, yo esta semana me cuestionaba con esto de las bases, porque si los maestros no tenemos disciplina cómo queremos aplicar la disciplina en nuestros estudiantes, si nosotros rompemos los paradigmas y las normas, cómo venimos acá a creer que nuestros estudiantes no rompan las reglas y los paradigmas, entonces es muy complicado eso, para mí la disciplina es hacer lo que tengo que hacer en el momento que hay que hacerlo (SA).

En conclusión la disciplina escolar es un acto recíproco en el cual toda la comunidad educativa debe reflejarla en el día a día en sus actos, para que no solamente quede en la tensión entre decir y hacer.

5.3.2 Convivencia

La convivencia es un elemento relevante dentro de la dinámica educativa, ya que mediante su ejercicio se aprende a entender al otro y de forma recíproca ser entendido, pues ésta es la base que permite la formación de la sociedad y de algún modo la misma vida del individuo. Es así como en 1991, se presenta el informe de la Unesco, la Educación Encierra un Tesoro, donde Delors (1996) en uno de sus apartados se expresa: "Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz" (p.34).

Por consiguiente, el aprender a vivir juntos se refleja en la convivencia humana, que conduce a la comprensión del otro manifestada en la aceptación, la escucha y la socialización, sin desconocer que el conflicto estará presente en todas las etapas y escenarios en los que interactúa el ser humano, como oportunidad para crecer en humanidad, así como lo expresa en su relato uno de los actores sociales:

> Pretender que todo sea perfecto y también sería perjudicial de pronto educar los niños en entornos totalmente perfectos porque el mundo no es perfecto, entonces el día que se encuentren con esa imperfección no van a saber qué hacer, igual con el equipo de trabajo, con esas personas con las que a veces uno tiene algún desencuentro, aprende también que así es el mundo y que así somos todos si somos diferentes, pero iguales en muchas cosas (EHV).

Se puede decir que el valor de la convivencia se encuentra en la divergencia del ser humano expresada en ideas, gustos, pensamientos, entre otros, lo genera desencuentros desencadenando el conflicto, pero gracias a ésta, se encuentra la convergencia de la racionalidad humana que permite construir acuerdos, que son oportunidades para establecer una serie de parámetros encaminados a conformar un orden social tan necesario para poder hablar de una sana convivencia, tal situación se ve expresada en la cotidianidad del aula como lo expresa el actor social:

> Entonces debemos tratar de tener acuerdos, vamos a tener una hora para tal cosa, vamos a tener otra para tal cosa, organizarnos porque si no nos organizamos el aula de clase va a ser un descontrol y no vamos a poder trabajar así (GG).

En el espacio escolar se hace evidente la prioridad de enseñar al individuo las bases que permiten el desarrollo de la sana convivencia recalcando la importancia de establecer y acatar los acuerdos que facilitan un buen clima de aula.

5.3.3 Hábitos

De acuerdo con Vernieri (2010) la disciplina tendría que entenderse, como la interiorización de hábitos que faciliten en cada uno el cumplimiento de sus obligaciones, contribuyendo así con el bien común y con la construcción de un clima institucional fértil para el proceso enseñanza-aprendizaje. Es así como la escuela debe promover el autodominio y la capacidad de actuar libremente, así como la responsabilidad y la preocupación por el otro trabajando la superación de los condicionamientos internos que obstaculizan la convivencia. Desde estos planteamientos se le da gran importancia a los hábitos positivos, como tópico primordial en la práctica de una sana disciplina personal.

En este sentido, el individuo que interioriza ciertas actitudes, entre las que se encuentra la responsabilidad con sus deberes cotidianos, por lo general es un ser humano que contribuye al adecuado ambiente para el aprendizaje en el aula y por lo tanto es referente de una apropiada disciplina y ésta reflejada en hábitos se construye en el individuo desde la escuela, como lo afirma el actor social:

> Pues yo creo que la disciplina es lo que se adquiere a medida de lo que se va practicando, yo lo relaciono y para mí son un sinónimo los hábitos, cuando uno adquiere el hábito de levantarse a determinada hora es porque ya tiene esa disciplina y yo creo que la disciplina se adquiere a medida que se nos exige. En el aula de clase hay que establecer necesariamente rutinas para que los niños adquieran disciplina, por eso es importante tener un horario y también es muy importante decirles a ellos desde el principio de día que se va a trabajar, cuál es el orden de las materias para que ellos sepan a dónde se dirigen y tengan una disciplina y sepan que hay un determinado tiempo para cada actividad, no digamos que para cada clase porque cada tiempo que esta la profesora en el aula puede manejar sus tiempos; pero que si hay un tiempo para cada actividad y yo creo que desde ahí se está trabajando la disciplina de tal manera que ellos puedan dar una respuesta a cada actividad en un tiempo determinado, porque están cumpliendo rutinas que hacen que se manejen y se manifieste ese orden en la clase (MF).

En este relato se hace énfasis en la necesidad de exigir al individuo ciertas actitudes y comportamientos con el propósito de que se conviertan en hábitos que finalmente determinarán la estructuración de seres humanos caracterizados por manifestarse desde la autonomía, la responsabilidad y la libertad en la toma de decisiones que necesariamente se verá reflejada en las interacciones e interrelaciones con los otros.

5.3.4 Calidad de Vida

La Organización Mundial de la Salud en 1994 propuso una definición para la calidad de vida: “Percepción del individuo sobre su posición en la vida, en el contexto de la cultura y sistema de valores en el cual él vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares e intereses”, citado en (Guevara, 2010, p.358), según este planteamiento la calidad de vida está estrechamente ligada a la percepción de bienestar que experimenta cada individuo con relación a cómo se asume en un contexto o cultura determinados, desde las condiciones y posibilidades que el entorno le brinda para su crecimiento personal.

Desde ésta perspectiva, la disciplina escolar vista como calidad de vida, se relaciona directamente con “el buen vivir” expresado como lo explica Sandoval (2014) en:

> Una convivencia escolar sana, armónica, sin violencia, que incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el mejoramiento de la calidad de la educación (p.161).

En ésta perspectiva, se resalta que en los escenarios escolares donde se viven los valores y principios de convivencia son terrenos propicios para que se generen aprendizajes significativos que incidan de manera positiva en la calidad educativa. De igual manera para que este planteamiento sea una realidad es necesario que todos los miembros educativos asuman la tarea formativa como una responsabilidad compartida. En este sentido uno de los actores sociales expresa:

> La disciplina es calidad de vida, cuando yo hago lo que debo hacer en el momento que debo hacerlo, cuando digo lo que debo decir en el momento que debo decirlo, la vida se nos va bien, es que la vida es bonita, nosotros la complicamos y pensamos lo contrario, la vida es hacer lo que debemos hacer (EHV).

Desde este relato, se puede ver como el actor social se fundamenta en la autorregulación y la comunicación asertiva, para que la disciplina pueda ser un factor que ayude a crecer en humanidad, no como un asunto de imposición sino como una construcción social de mutuo acuerdo, con el fin de generar una serie de normas de convivencia que regulen los encuentros en un propicio ambiente escolar.

Al hablar de calidad de vida en el ámbito escolar, es preciso hacer referencia a la importancia de la norma como reguladora de las relaciones entre los individuos, ya que en el aula de clase se encuentra un universo de personalidades, intereses e ideologías que fácilmente podrían llevar al caos siendo éste uno de los principales factores de deterioro de la calidad de vida de todos los actores escolares, respecto a este planteamiento Landeros y Chavez (2015) expresan que las normas están basadas en valores e ideas sobre la buena vida que un colectivo social concibe primordiales y que además permiten establecer los mínimos parámetros, para que el estar juntos se convierta en un asunto permeado por el respeto, la cordialidad, la construcción de acuerdos y la resolución pacífica de conflictos. Por lo tanto se puede entender a la norma como una construcción democrática de los individuos que buscan vivir en armonía y crecimiento permanente.

5.4 PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

Pensar la educación remite fundamentalmente al ser humano con todas sus posibilidades, es apostarle al reconocimiento del otro, es un renacer mutuo con el otro, que se nutre de experiencias, así lo reconoce Gadamer citado por Aguilar (2003), cuando afirma que: “Uno se educa al educar no, tanto por lo que logra en los otros sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos” (p.12). Por lo tanto ver la educación

desde esta perspectiva es asumir su carácter ético de apertura, de inquietud constante, de búsqueda, para dejarse conmover por la llegada del otro.

La educación, además del ejercicio práctico que sugiere, también requiere de su teorización, de esa reflexión que se genera desde la pedagogía que le permite al ser humano encontrar el sentido del ser y del quehacer en el campo de la formación, la pedagogía, es por lo tanto, el campo de conocimiento por el que circulan los intereses, las expectativas y las incertidumbres, donde se vinculan los asuntos que le dan significado a la educación, es decir, donde lo humano emerge como una condición para que los propósitos de la educación se lleven a cabo.

La educación será la encargada de generar acciones encaminadas al crecimiento y desarrollo de los seres humanos, es la que proporciona el surgimiento de un ser que se abre paso en un mundo común, que irrumpe de forma inesperada, porque como lo afirma Hannah Arendt citada por Bárcena (2002): “es tarea indiscutible de la educación formar hombres capaces, mediante la acción y la palabra, de inaugurar un nuevo comienzo en un mundo que ya estaba antes de su llegada y permanecerá tras su partida” (p.501).

A partir de la pedagogía, la educación logra esa reflexión que hace posible la comprensión de las diferentes acciones que se llevan a cabo en el ámbito educativo, generando de esta forma espacios dialógicos, donde la experiencia y el saber del otro sea valorado y tenido en cuenta para enriquecer las prácticas pedagógicas, con un sentido social, político, cultural y ético, que permita a los seres humanos trascender la esfera de lo individual para posibilitar la llegada del otro, es decir para abrirse a otros, para ser con los otros y por lo otros, tal como lo expresa uno de los actores sociales:

> Cuando me mencionan la palabra pedagogía y educación pienso en el amor, es que yo no encuentro otro término para describir lo que uno hace con los niños, es la relación entre profe y estudiante, la relación entre el conocimiento y lo afectivo, entre lo que soy y lo que quiero ser, todo eso no se consigue si no con amor (EHV).

El amor se constituye en esa herramienta que permite humanizar el acto educativo, que hace posible pensar esa pedagogía como lo enfatizan Jaramillo y Murcia (2014a) "centrada en el hombre y su condición, debe atender no solo privilegiando algunas dimensiones humanas sino la totalidad del sujeto propio y extraño, o sea, a la relación del sí mismo como persona con el otro y lo otro" (p.145), de modo que el acto pedagógico debe constituirse en el eje que logre integrar desde la condición humana de los sujeto, todo el proceso de formación para hacer que la función educativa se convierta en esa apuesta ética de compromiso y responsabilidad permanente por el otro y con el otro.

De esta manera se podría comprender la educación y la pedagogía como una unión estrecha y mediada por el amor, de la cual resultan vínculos entre los profesores y los estudiantes y entre el conocimiento y la afectividad, es por esto, que la educación no se puede concebir por fuera de la relación con el otro y con los otros, de ahí entonces que es necesario reconocer algunos factores asociados, familia, contexto y simbólicos del conocimiento.

5.4.1 Familia

La familia se constituye en ese grupo primario que da acogida inicial a los seres humanos, es la comunidad donde las personas aprenden valores, normas, hábitos, costumbres, pautas de comportamiento y las formas de relacionarse con los otros, de ahí que se considera a la familia como la primera escuela que tienen los seres humanos, porque es

allí donde se entretejen esas primeras relaciones, donde emergen acontecimientos que alimentan y fortalecen aquellas experiencias que le servirán al ser humano para comprender ese mundo que lo rodea y del cual le llegan una serie de realidades, de particularidades que encarnan diversas situaciones que pueden llegar a ser muy parecidas a las que él vive y siente en su familia.

Por consiguiente, es necesario en el ámbito educativo el reconocimiento de la familia como primer escenario de formación, de esta forma se podrá comprender al ser humano, al estudiante que llega a la escuela, en todas y cada una de sus particularidades y, potencialidades, el papel educativo se conjuga con lo social, para mostrar que su tarea va más allá del aula, es decir, una educación que, en palabras de Habermas, citado por Rodríguez (2008) promueva un diálogo interactivo que "apunte a producir un tipo de acuerdo basado en normas compartidas antes que una mera agregación de preferencias autointeresadas, incorporando así ideas de solidaridad, lealtad, respeto mutuo y entendimiento social compartido"(p. 318).

De esta manera la educación logra trascender llegando así a la esfera de lo familiar, de los otros que son parte del andamiaje educativo, así como lo expresa uno de los actores sociales en una entrevista: "La familia, un componente supremamente importante, no se puede seguir sacando las familias de las escuelas, las familias no nos estorban, las familias son la principal herramienta que tenemos" (EHV).

Así mismo, es válido afirmar que el maestro debe vincular las familias a la escuela como una manera de hacer más dinámico el proceso de enseñanza aprendizaje y así todo aquello que se trabaje en el aula tenga de alguna manera repercusión en el hogar, la relación

entre estos dos agentes cree posibilidades para el crecimiento del estudiante en todas sus dimensiones de desarrollo, pero también hay que reconocer que no siempre es posible tener esa cercanía o proximidad con las familias, porque el maestro tiene otras perspectivas que lo llevan a realizar su trabajo tomando ciertos límites o distancias, tal es el caso del actor social cuando dice: "Yo sí miro mucho la familia, pero no me meto en la familia, yo pregunto, indago, pero sin ir más allá para no encontrar de pronto cosas que a mí no me gusten, entonces yo sí trabajo con la familia"(SA).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede evidenciar que para el maestro la familia hace parte del ámbito educativo y que además se constituye en un elemento importante para el desarrollo de su tarea formativa, pero que de algún modo comprende que su labor está limitada, porque al interior de la familia acontecen situaciones que solo allí se pueden resolver, pero lo que no se puede desconocer cómo lo afirman los autores Mélich y Duch (2009):

> En el marco de la vida cotidiana, tanto desde el punto de vista del amor (erotismo) como de la hospitalidad (acogida del recién nacido) y de la amistad (intercambio «dentro-fuera» en la familia), lo que es esencial en la relación familiar es la responsabilidad ética (p.171).

La familia como fuente primaria de socialización de los seres humanos, tiene una tarea fundamental y es la *responsabilidad ética* que alude, según Mélich y Duch (2009) "al cuidado, a la preocupación por el otro, la cual incluye la sensibilidad, el tacto, el dolor, la felicidad, el placer" (p178), ese ser humano que llega al ámbito educativo viene provisto de una carga afectiva y social que el maestro debe asumir para comprender y tratar de encaminar, en aras de la construcción de mejores ambientes educativos, tal como lo manifiesta uno de

los actores sociales: “hay niños que llegan con muchas dificultades; empezando que hay unos que llegan que tienen hambre, que tienen tristeza o que tienen problemas en su familia” (MF).

Tanto las relaciones familiares como las educativas, deben garantizar al ser humano que estarán con él, que a pesar de las circunstancias, encontrarán en el otro la calidez de su mirada, de sus palabras, que harán latente esa fragilidad propia de la naturaleza humana, pero que será la oportunidad para repensar, reflexionar y replantear dándole un nuevo sentido a la existencia por lo tanto serán fundamentales lo que cuenten los padres o madres o maestros, pues la experiencia vivida puede ayudar y ser la pauta para que los niños, niñas y jóvenes empiecen a construir su propio proyecto de vida.

5.4.2 Contexto

El contexto se constituye en esa realidad inmediata en la cual los seres humanos se interrelacionan, en la que establecen vínculos, se tejen sueños, esperanzas y emergen una cantidad de situaciones que hacen posible el trasegar de los sujetos, que con cada paso, con cada mirada, con cada gesto, con cada palabra imprimen un nuevo sentido a ese espacio vital, a ese escenario que se renueva a medida que los seres humanos que lo conforman ejercen diferentes acciones y roles.

No en vano se le exige al maestro que su labor sea contextualizada, para que de ésta manera responda a una realidad, a un acontecimiento o a una necesidad, logrando así cautivar a los otros, para que se revelen ante esa cotidianidad y trasciendan ese espacio común que invita a congregar fuerzas, para vivir en común-unión, tal como lo expresan los autores Berger y Luckmann (1995) “La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros” (p.40).

El contexto educativo está enmarcado por una cotidianidad en la que circulan eventos, situaciones y momentos que se constituyen en ese andamiaje que le da significado a esa realidad que allí se presenta, tal como lo expresa uno de los actores sociales cuando narra un día:

> Llego a las 6:20, me preparo para recibir los niños, faltando un cuarto para las siete los estoy recibiendo, empiezan a llegar los saludo los voy organizando en la entrada, a las 7:05 entramos al salón, organizan en su escritorio el maletín, hacemos el abc, nos saludamos hacemos la oración, miramos qué amiguitos faltaron, algunos comentarios de qué hicieron el día anterior o el fin de semana, se les deja que se expresen un rato libre lo que ellos quieran expresar de sus hogares, de lo que hicieron, se ubican en la fecha, se les dice qué vamos a trabajar en el día y empezamos a desarrollar las actividades (BA).

En este relato se evidencia un evento rutinario que ya está instaurado en este espacio, que hace parte del diario vivir y que de alguna manera dispone, convoca e invita a celebrar un nuevo día, además el maestro asume una relación directa con su contexto, con su realidad y todo lo que allí sucede, de esta forma se logra esa conexión directa con el otro, genera ese vínculo directo, posibilitando la exteriorización de experiencias, de vivencias que serán parte del ámbito escolar y pedagógico del maestro.

5.4.3 Simbólicos del conocimiento

Los símbolos se constituyen en un recurso que da significado a las diversas situaciones que se presentan, la expresión simbólica permite evocar recuerdos, momentos y experiencias, pero también posibilita al ser humano anticiparse para prever ciertos acontecimientos, como lo expresa uno de los actores sociales en su relato: “Dibujé el libro que es como el signo universal del conocimiento, no todo puede ser cariñito tampoco en la

escuela, hay procesos de aprendizaje en los que hay que profundizar, hay momentos en que es necesario exigirle al niño”(EHV)

La representación simbólica se constituye en una herramienta que ayuda a que las palabras tengan una mayor fuerza, una mayor relevancia y muestren de forma clara ese acontecimiento educativo, tal como lo diría el autor Mélich (2005) “porque los animales humanos tenemos insuficiente instintividad, necesitamos del “trabajo del símbolo”, y por esta razón el mundo que nos ha sido dado nos parece muchas veces inaceptable y somos capaces de imaginar, de desear mundos alternativos” (p.15)

Con este planteamiento el autor revela una cualidad fundamental en el ser humano y es la de imaginar, porque a partir de ella se genera ese impulso que moviliza pensamientos que lo llevan a inquietarse, a buscar otras alternativas, a creer y crear otras posibilidades; la

vida del ser humano se entreteje entre sueños, realidades, sentimientos y encuentros consigo mismo y con los otros en donde surgen relaciones, mediadas por el lenguaje; de esta forma la palabra, el gesto, el pensamiento, la escucha, la interpretación serán el hilo conductor a través del cual se materializan las ideas.

Lo seres humanos se constituyen en referentes simbólicos, porque su presencia siempre será el anuncio de algo nuevo, de alguien que sorprende y de un viajero que transita en el mundo al lado del otro para construir su propia historia y en esta medida se comprende la dimensión simbólica del otro, para mirarlo desde su corporeidad y todo lo que de ella se desprende y lo hace cada vez más humano, más sensible, más trascendental y que a su vez aporta sus vivencias y sus experiencias para construir, recrear y dinamizar la estructura social a la cual se pertenece, lo mío, lo del otro y los otros es la esencia que transmite desde lo imaginario la forma a la realidad.

6. EMERGENCIAS

A partir de esta obra de conocimiento emergen experiencias, acontecimientos y expresiones encarnadas en los maestros, en sus saberes, en sus sueños, en sus sentimientos y sobre todo en las posibilidades que tienen al ejercer su labor docente; donde surge una invitación a repensar su rol, volviendo sobre sí mismo, en su papel dentro del ámbito educativo comprendiendo desde sus imaginarios sociales aquellas relaciones y formas encuentros con el otro en la escuela

Es fundamental resaltar que los maestros reconocen su labor docente como una vocación que los impulsa a trabajar con dedicación, constancia y sobre todo con una alta dosis de amor y de entrega al otro y consideran que a pesar de las exigencias y requerimientos que el sistema les hace, sienten que es necesario humanizar el escenario educativo, retornando al otro, a su mirada, a sus silencios, es decir, estando atentos a todas aquellas señales que el otro con todo su ser logra transmitir.

Se reconoce que en la tarea de formar debe cobrar valor el sentido de la responsabilidad por el otro, de sentir que me debo al otro y que el otro requiere de un maestro que desde su ser y hacer esté abierto, atento a los nuevos retos y necesidades que los actores sociales presentan. Así mismo, los maestros se sienten comprometidos con la calidad educativa de sus instituciones, pero creen que además de trabajar por un buen rendimiento académico, su labor debe estar encaminada a avanzar en una calidad que implica la comprensión de una comunidad humana, es decir, en un sentido ético, de acogida, cuidado, respeto y reconocimiento del otro y por el otro.

Se considera que el rol del maestro se transforma en la medida en que deja de ser un transmisor de conocimientos, para sentirse líder, mediador, orientador y un ser humano que

genere situaciones y ambientes permeados por el diálogo, la asertividad, el ejemplo, la emotividad, la cooperación, la construcción conjunta, donde la alteridad permita el reconocimiento y valoración del otro, trascendiendo esa relación más allá de lo meramente cognitivo, para darle paso a esa esfera ética, social y comunicativa, donde se revela la existencia de nuevas voces, de nuevas miradas y de nuevos acontecimientos que requieren ser tenidos en cuenta en el ámbito educativo.

Los maestros consideran de vital importancia dentro de su papel formador la disciplina, al considerarla como un acto recíproco en el cual toda la comunidad educativa debe reflejarla en el día a día en sus actos, para que no solamente quede en la tensión entre decir y hacer; sino que genere ambientes adecuados para la convivencia, para la construcción de ciudadanos más sensibles, humanos y solidarios con aquellos que caminan a su lado; por consiguiente, es aprender a vivir juntos en el reconocimiento, la escucha y la socialización, sin desconocer que el conflicto estará presente en todas las etapas y escenarios en los que interactúa el ser humano, como oportunidad para crecer en humanidad.

Con lo dicho anteriormente se reconoce que aunque en la escuela se siguen reproduciendo algunas formas de dominación hacia el otro, es tarea del maestro seguir fortaleciendo sus estrategias metodológicas y didácticas que inviten a los sujetos en formación a ser conscientes de sus comportamientos, trabajando en aras de procesos que ayuden a autorregular las diferentes conductas, cambiando de esta forma lo punitivo por lo reflexivo y dialógico, asumiendo de esta forma su responsabilidad y proponiendo alternativas que redunden en bien de toda la comunidad educativa.

Dentro de la tarea formativa se reconoce que es necesario que la familia este más cercana a los escenarios educativos, que se visibilice mucho más su acción, para crear una conexión directa entre escuela-hogar y poder de este modo comprender al ser humano desde

sus particularidades, vivencias y expresiones, para logar así que el docente potencialice todas sus capacidades y habilidades en aras del crecimiento intelectual y afectivo.

La formación vista como posibilidad de crecimiento en todas las dimensiones del ser humano se convierte en un verdadero reto que los maestros pueden afrontar si se reconocen frente al otro, si logran aproximarse y estar dispuestos a repensarse frente a su labor docente y si finalmente se dejan tocar por el otro, por sus situaciones, por sus alegrías y por sus temores, convirtiéndose en ese aliciente que los anima y los impulsa a seguir adelante a pesar de las dificultades, es decir, un maestro que crece en humanidad al lado del otro será la clave para que la formación se convierta en una apuesta siempre abierta al encuentro con el otro.

7. PROVOCACIONES

Con la realización de este ejercicio investigativo se reconocieron elementos de gran valor y relevancia para el ámbito educativo, es por ello que se propone continuar fortaleciendo este tipo de temáticas, en las que el maestro pueda comprender desde sus imaginarios sociales todo aquello que ocurre en la experiencia, en el contacto con el otro y como de algún modo sus relaciones se transforman y van más allá del convivir.

En el campo metodológico sería muy pertinente utilizar las historias de vida de los actores sociales, para enriquecer la investigación desde los testimonios, desde las vivencias que le dan al proceso investigativo una mirada histórica y trascendental, a partir de la cual se evocan situaciones y se comprenden otras realidades.

Es importante el fortalecimiento de perspectivas teóricas tales como la alteridad, el cuidado del otro y la responsabilidad, en aras de que las instituciones educativas encaminen su quehacer docente a partir de lógicas más humanizantes, en las que se privilegie el ser y de esta forma existan ambientes para el diálogo, la comprensión y la concertación, donde el conocimiento se permee y se construya en función del otro.

Invitar a los docentes a continuar fortaleciendo el encuentro, como una posibilidad de acercamiento, creando lazos con los otros haciendo que los procesos educativos y formativos se conviertan en espacios para el pensamiento, la participación y el consenso social, ayudando a preservar la convivencia basada en la hospitalidad, la fraternidad avanzando hacia una ética donde el cuidado y la responsabilidad por el otro se conviertan en un compromiso de vida.

La “amorosidad” aquí, se revela contra toda la indiferencia, todo el descuido, toda la pasividad y todo el olvido en relación con el otro (Skliar, (2006, p.253)

http://www.taringa.net/post/arte/13775671/Algunas-obras-de-Rene-Magritte.html. 14 de Agosto de 2016

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (), 11-18.

Alvarez, E., Pelaez, P., Noreña, J y Ruíz, R. (2014). *La formación ciudadana como elemento fundamental para la sana convivencia escolar en las instituciones educativas Julio Restrepo y Rafael Uribe y los Centros Educativos rurales Peladeros y Chaquiro Abajo.* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Arboleda, J. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*, 227 ( ), 1-18.

Ardiles, M. (2009). Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje. Dialogando con Zambrano, desde Meirieu. *Educere, 13*(45), 305-310.

Arrebola, I., Ortiz, M., Rojas, G y Herrera, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*. *60*(1), 1-12.

Aizpuru, M. G. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18() 33-40. Recuperado de http:// www. Redalyc.org/articulo.oa?id= 41601804.

Ayala, C. F., Ayala, J. E., y Orrego, J. F. (2014). Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro. *Revista Folios*. (40), 31-44. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702014000200004&lng=en&tlng=es.

Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Dialnet Unirioja, 45-46*, 501-520.

Bárcena, F., Larrosa, B., y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogia*, *40*(1), 233-259.

Bárcena, F., y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona, España: Paidós.

Berger, L., y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Cabezas, J. (2011). Consideraciones preliminares entorno del pensamiento pedagógico del Profesor. *Cuadernos de Lingüística Hispánica,* () 95-112. http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=322227526008.

Castañeda, L. I. (2010). *La disciplina escolar como senda para la humanización* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad* (vol. 2: El imaginario social y la institución). Barcelona: Tusquets.

Conill, J. (2008). Experiencia hermenéutica de la alteridad. *En-claves del pensamiento*, *2*(4), 47-66. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870879X2008000200002&lng=es&t lng=es.

Delgado, A. M., Valencia, C., y Zapata, L. (2013). *La escuela creación colectiva en trayectos de humanidad en un mundo de realidades vitales* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Dérrida, J. (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu.

Duque, N. B. (2012). *El maestro, artista de pedagogías para la vida en un mundo/aula de alteridades* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Durango, D. L. (2013*). Las prácticas educativas para la formación de los estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el colegio benedictino de Santa María.* (Tesis de Maestría). Universidad Pontifisia Bolivariana. Medellín, Antioquia.

Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de Paulo Freire. *Red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de América latina y el caribe*, ( ), 341-348.

Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. México: Siglo veintiuno editores.

Flecha, R., y Ferrada, D. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte a las experiencias de las comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos, (Valdivia), 34*(1), 41-61. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003.

Flórez, O. R. (1996). Entre la didáctica y la enseñanza. *Revista Educación y pedagogía, en Linea: Dialnet.Uniroja.es, 8*(16), 13-16.

Flórez, O. R., y Vivas, G. M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y pedagogía, 19*(47), 165-173.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad.* Madrid, España: Siglo veintiuno editores.

Gallo, L. E. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educ. Pesqui., São Paulo., (40),* 1, 197-214.

García, A. (2008). *La disciplina escolar*. España: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.

García, G. A., y Osorio, D. (2011). *Deconstruyendo el aula para la emergencia de la democracia* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Gil, O. D., y Fernández, V. (2011). *Las emergencias del sujeto de formación con respecto a las lógicas de trasnformación que producen resonancia en el entorno escolar* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Giménez, A. (2011). Enmanuel Levinas: Humanismo del Rostro. *Escritos Facultad. Filosofía y Letras. Univ. Pontificia Bolivariana. 19*(43), 337, 349.

Giraldo, D. P. (2013). *Por una educación con rostros: la subjetividad de niños y niñas escolarizados*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

González, F. (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 14() 889-910. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807013.

González Silva, F; (2009). Alteridad como Factor de Desarrollo para la Comprensión del Estudiante en la Etapa Infantil. *Interamerican Journal of Psychology*, 43() 594-609. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903020.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.

Guevara, H. D. (2010). Percepción de la calidad de vida desde los principios de la complejidad. *Revista Cubana de Salud Pública*, *36*(4), 357-360.

Guido, G. S. (2010). Diferencia y educación: Implicaciones del reconoconocimiento del otro. *Revista Universidad Pedagógica Nacional*. *Pedagogía y saberes.* 32, 62-69.

Jaramillo, L. G., y Aguirre, J. C. (2010). Levinas y las Ciencias Sociales: fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Revista Folios*. 31, 3-20

Jaramillo, D. A., y Murcia, N. (2014ª). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de investigaciones UCM, 14* (2), 142-149.

Jaramillo, D. A., y Murcia, N. (2014b). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10(). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo .oa?id = 413734079002

Jaramillo, D., Murcia, N., y Mazenett, E. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario.* Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Landeros, L., & Chavez, C. (2015). *Convivencia y Disciplina en la Escuela.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona, España: Paidós.

Litichever, L., Machado, L., Núnez, P., Roldán, S., y Stagno, L. (2008). Nuevas y Viejas Regulaciones: Un Análisis de los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. *Última década*, *16*(28), 93-121. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-2236200 8000100006

Luna, P., Garcés, A., y Ardila, A. (2014). *Imaginarios Sociales De Naturaleza En Clave De Habitar: Cuerpos-Tierra-Simbólicos que Tejen Ethos* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Macedo, D. (2012). Una Pedagogía Antimétodo. Una perspectiva Freiriana. *Educación XXI*, 3 ( ), 1-9.

Madroñero, M. (2011). Alteridad, Política y Hospitalidad. *Revista Escritos Facultad. Filosofía y Letras. Univ. Pontificia Bolivariana*. *19*(43), 315-335. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-12632011000200003&lng=es&tlng=es.

Martínez Boom, A. (2003) La Educación en América Latina: De políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44 ( ), 13-39.

Martínez, G., y Cano, R. (2012). *La convivencia escolar desde una mirada multidimensional: un trance hacia lo público* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Martínez, M., & Mena, D. (2012). *Mejorar las Relaciones Interpersonales de Nuestros Educandos desde Momentos Pedagógicos como Puentes Liberadores que Permitan Actitudes Humanizantes.* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud.* Barcelona: Herder.

Mélich, J. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología de la finitud. *Educación y pedagogía*, *42*, 11-27.

Mélich, J. y Duch, L. (2009). *Ambiguedades del amor*. *Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.

Morales, G. A. (2010). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad: Fernando. *Revista de Investigación*(70), 196-197.

Murcia, N. (2011). *Imaginarios sociales: preludios sobre universidad. Imaginario, imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño.* Alemania: Eae editores.

Murcia, N., y Jaramillo, L.G. (2008). *Investigación cualitativa: La complementariedad, una guía para abordar estudios sociales.* Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.

Murcia, N. (2012). La Escuela como imaginario social: Apuntes para una Escuela dinámica. *Revista Magis*, *6*(12), 53-70. Recuperado de http://dx.doi.org/10.15332/ s2011-8643.2012.0012.03

Nancy, J. N. (2007). *La comunidad enfrentada.* Buenos Aires: La Cebra.

Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*. 13 ( ), 177-194

Ortega, R. P. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín virtual Redipe*, 824 ( ), 15-28

Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros. *Revista virtual universitaria católica del norte. Medellín*, (35), 128-146.

Orrego, J. F. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia),* 3() 27-39. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603003

Osorio, C. M. y Osorio M. (2012). *Las capacidades humanas y su dimensión en el desarrollo del ser humano desde la formación en la escuela y en la actal sociedad del conocimiento.* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre educación y elogio de la Lectura*. Colombia: Panamericana.

Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta moebio,* (28), 1-32. www.moebio.uchile.cl/28/padron.html

Patiño, M. (2014). *Habitando el territorio del aula: una mirada eutópica de la educación*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Pérez, L. M., Delgadillo, I., y García, D. P. (2014). Alteridad e identidad: dos categorías en tensión para comprender. *Revista Infancias Imagenes*, ( ), 90-101.

Pintos, J. L. (2001). Construyendo realidad. Los imaginarios sociales. *Realidad revista del cono sur de psicología social y política 1*, ( ) 7-24

Robles, C. M., y Robles, M. J. (2014). *Niños que aprenden juntos, aprenden a vivir juntos. Pensamiento del maestro en torno a la intimidad* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Rodríguez, T. Z. (2008). El trabajo con la familia, un olvido en el ser y el hacer de los/as maestros/as: un asunto de política. *Antropología y Sociología, ( )*, 313-328.

Salazar, D., Salazar, F., y Salazar, E. (2012). *Encantamiento de la Pedagogía* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, *22*(41), 153-178. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007

Sánchez, V. J. (2014). La educación en María Zambrano: Su reflexión sobre la persona. *Dialnet* , (16), 90-99.

Santos, R. M. (2000). El pensamiento complejo. Bases para una teoría holística de la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26) 133-148. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011.

Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 101-111.

Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*. 8, 1-19.

Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (). Recuperado de http://www.redalyc.Org / articulo. oa?id=413635244014

Skliar, C., y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad.* Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Skliar, C., y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Buenos Aires: Noveduc Libros.

Sús, M C; (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 10() 983-1004. http://www.redalyc.org/ articulo.oa? id=14002702

Valdés, A., Vales, J., Martínez, M. (2010). Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela. *Psicología Iberoamericana,* 18() 30-37. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936004

Vallejo V, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: Un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista universitaria Luis Amigó*. 1 (2), 114-125.

Vásquez, R. F. (1999). Avatares de ser maestro. *Signo y pensamiento, Universidad Javeriana, 18* (44),117-124.

Vernieri, M.J. (2010). *Violencia escolar ¿Se podrá hacer algo?* Buenos Aires: Bonum.

Vidal, V. E., & Aguirre, J. C. (2013). Perspectivas de Alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 38, 5-15

Viveros, E. F. (2015). *Alteridad familiar: Una lectura desde Emmanuel Lévinas.* Colombia: Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.

Zambrano, A (sf). La mirada del sujeto educable: La pedagogía y la cuestión del otro. (). Recuperado de https://blogandreak.files.wordpress.com/2010/11/la-mirada-del-sujeto-educable.docx.

Zambrano, A. (2006). El concepto pedagogía en Phillippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista educación y pedagogía, 18* (44), 33-50