COMP(s).
DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO · JHON FREDY ORREGO NOREÑA

CUADERNOS

EDUCACIÓN Y ALTERIDAD 2

TRAYECTOS DE ACOGIDA Y ENCUENTRO CON EL OTRO

Universidad® Católica de Manizales
VIGILADA MINEDUCACIÓN

CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y ALTERIDAD 2
TRAYECTOS DE ACOGIDA Y ENCUENTRO CON EL OTRO

Compiladores
Diego Armando Jaramillo Ocampo · Jhon Fredy Orrego Noreña

ISBN: 978-958-8022-87-1 Octubre de 2018

Copyright©
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Editor: Cárol Castaño Trujillo
Corrección de estilo: Centro Editorial UCM
Diseño: Unidad de Marca UCM

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 No. 60-63
http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/
centroeditorialucm@ucm.edu.co
Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Jaramillo Ocampo, Diego Armando
Trayectos de acogida y encuentro con el otro / compiladores Diego Armando Jaramillo Ocampo, Jhon Fredy Orrego Noreña. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2018
208 páginas. – (Cuadernos de Educación y Alteridad; 2)
Incluye bibliografía
ISBN 978-958-8022-87-1

1. Educación inclusiva 2. Alteridad 3. Pedagogía

CDD 370.1934 BIBLIOTECA UCM

Contenido

A manera de prólogo 7

Introducción 11

Capítulo I. Educación. La formación del Otro entre el desconocimiento, el reconocimiento y la revelación 14
Jhon Fredy Orrego Noreña

Capítulo II. Al encuentro de la alteridad en el aula 33
Aura Llaneth Pineda Gaviria

Capítulo III. Sentidos de alteridad en docentes de educación media 51
Pablo Andrés Lamprea Chalarca

Capítulo IV. Construyendo una nueva forma de asumir la inclusión en los escenarios educativos 73
Julián Eduardo Betancur Agudelo

Capítulo V. El cuidado del frágil en medio de la violencia escolar 87
Mauricio Orozco Vallejo

Capítulo VI. Motricidad y excedencia en educación. Entre el encadenamiento a sí-mismo y la excedencia en busca del Otro 105
Jhon Fredy Orrego Noreña
José Enver Ayala Zuluaga

Capítulo VII. Paradojas del lenguaje en el saber metodológico. Entre la lógica del sentido y del significado en la experiencia investigativa 126
Lisiane Machado Aguiar

Capítulo VIII. Memoria, alteridad y formación para la convivencia 147
Jorge Ignacio López Gutiérrez
Yuber Nohemí Gutiérrez Avendaño
Luis Guillermo Restrepo Jaramillo
Liliana Patricia Restrepo Valencia

Capítulo IX. El deseo en la creación poética **166**
Paula Andrea Pérez Reyes

Capítulo X. La sensibilidad pedagógica. Entre el contacto y la creación poética **185**
Diego Armando Jaramillo Ocampo

Epílogo. "Hay otro ser" **206**

A manera de prólogo

"De joven, yo pedía a las personas más de lo que podían dar:
una amistad continua, una emoción permanente.
Hoy sé pedirles menos de lo que pueden dar:
una compañía sin frases"
(Camus, 2013, p.250).

Somos siempre y/o en cualquier instante ese "*primer hombre*" de Camus, ese que permanece en silencio en el barullo o que grita sin voz en el agujero de la colectividad. Y es que, como en la novela de Camus, somos lo que hacemos de nuestras circunstancias y, sobre todo, quienes nos hacemos en medio de las adversidades. Somos el *primer hombre* cuando nos enfrentamos a nosotros mismos, a nuestras propias soledades; cuando nos miramos en el espejo y vemos otro, cuando miramos alrededor y vemos no solo cuerpos y siluetas, sino expresiones radicales de otros que son, a su vez, hombres y mujeres distintos a mí y con su propia primogenitura.

Pero, ¿cómo es que logramos superar o trascender ese primer hombre? ¿Es posible hacerlo de algún modo? En la novela autobiográfica póstuma de Camus, la figura del "primer hombre" gira en torno al misterio de la pobreza; esa que aniquila las oportunidades de los menos favorecidos y se ensaña con los más vulnerables robando un bien preciado e indispensable: la esperanza. La pobreza que no es una elección o predilección, aunque sí es desencadenada por algunas decisiones, agrupa a los otros en una categoría que tipifica su alteridad radical y encapsula su propia humanidad llevándola al anonimato; este es un lugar en el que el otro pierde su rostro y se desdibuja su existencia; esa manera en que se pierde el nombre y el pasado condenándolos para siempre al infierno de la indiferencia. En oposición a esta sutil manera de invisibilizar la vida del otro, Lévinas (2015) considera que el "instante rompe el anonimato del ser en general" (p.49); es decir, un acontecimiento hace posible que se detenga o más bien, que se fisure el tiempo y el espacio, y con ello, emerja una nueva realidad, unas nuevas circunstancias.

El protagonista de la novela, huérfano de padre por la guerra, encuentra en la amistad de su maestro un refugio para escapar de la precariedad de su vida familiar y social; un maestro que se convierte en más que un profesor, un donador de sueños y promesas. Así, la escuela funge con el propósito de acoger y alentar a los sujetos que depositan en ella sus presencias, sus

tiempos, así como sus mayores y más elevados anhelos. Sin duda, la presencia del maestro concede al protagonista un momento de fuga y desbordamiento ante tanta realidad. Inspirado por su maestro, empieza a descubrir nuevas formas de ver la vida, de sentir y de vivir el mundo, unas relaciones que poco a poco van devolviéndole el nombre perdido en el tumulto de la gente.

Camus narra también el misterio de los desterrados, las penurias de los abandonados, las tristezas de los desconsolados, las angustias de los olvidados; cuenta las alegrías de la vida, el papel de la escuela y la donación de esos maestros que trans-forman la existencia y, sobre todo, el propio existente (Lévinas, 2006). Esto es expresado con firmeza en palabras del nobel de literatura cuando sostiene que:

Y hubo de aprender solo, crecer solo, en fuerza, en potencia, encontrar solo su moral y su verdad, nacer por fin como hombre para después nacer otra vez en un nacimiento más duro, el que consiste en nacer para los otros. (Camus, 2018, p.168)

El protagonista narra tanto la complejidad de su nacimiento como hombre, no solo en sentido físico – biológico, sino en ese nacimiento del ser para sí mismo, y a ello le agrega un "ingrediente" adicional de mayor envergadura, el nacimiento para los otros. Esta idea puede encontrarse también con bastante lucidez en Lévinas (2011), quien en los inicios de su pensamiento filosófico, identificó esta salida de sí mismo como la necesidad de evasión, una "*náusea*" que le ocurre al sujeto singular que ha tenido suficiente ya de sí mismo, un sujeto que desea excederse, desbordar sus límites, incluso sus propios poderes, "eso que estamos provocados desde el interior; nuestro propio fondo se ahoga bajo nosotros mismos; tenemos revueltas las entrañas" (Lévinas, 2011, p.30) y levanta su mirada para alejarse de su propia soledad ontológica e ir en busca de los otros.

Justamente, el nacimiento propio como "hombre" es para Camus la posibilidad de encontrarse en su propia soledad, para desde ella y con ella transitar al encuentro con el otro. Esto quiere decir que no es posible el ser para el otro sin previamente haber sido un ser para sí mismo, el mismo Lévinas (1977) expresa que "no puede concebirse, así, un sujeto sin la soledad en la que se constituye como sujeto y desde la que aspira patéticamente a una trascendencia" (p.28). Esa aspiración, ese deseo que rompe con su soberanía y desencadena la atención y la preocupación para los otros, es el segundo nacimiento que en Camus es mucho más

duro, una responsabilidad sin aplausos, ni premios, tampoco igualdad y mucho menos elogios. Por tal motivo, la soledad se enmaraña con la alteridad tocándola sin poseerla, hablándole sin aprisionarla, escuchándola sin comprenderla, la "soledad es la alteridad que se nos pone de frente, enfrente, frente a nosotros mismos, y nos relata la historia de lo que no se puede contar" (Skliar, 2017, p.249).

Ahora bien, ese nacimiento es mucho más difícil para Camus debido a las condiciones familiares, políticas, sociales, económicas y culturales que rodearon su vida. Por ejemplo, la crianza sin una presencia paterna, sin otro que participe acogedoramente del nacimiento social y colectivo de su prójimo, sin otro que escuche o converse sobre los más grandes miedos o las mayores esperanzas. Esa situación hace que, en la novela, el hijo tenga que nacer sin un punto de referencia, sin un padre que esté ahí para el otro. Diría Lévinas (1977) que "en la paternidad, el deseo que se mantiene como deseo insaciable – es decir, como bondad – se cumple" (p.281); tal vez, esa bondad, ese deseo de bienestar insaciable por el otro, es el reclamo de Camus por la no presencia de su padre, una extrañeza de no sentirse cuidado y atendido por otro que siendo uno mismo, es otro distinto.

En síntesis, podría decirse que esta novela muestra y no solo dice algunos trayectos de acogida y de encuentro con el otro, lo hace porque el protagonista no solo interactúa con sus contemporáneos, sino con sus antecesores; o sea, el encuentro no acontece única y exclusivamente con las presencias, sino que se ve interpelado por la huella de las ausencias, por los que no están, pero aparecen en los lugares sombríos de la memoria. El otro, no solo espera encontrarse con sus prójimos, sino que apela al acogimiento como un gesto de entrega, de ofrecimiento, de responsabilidad.

Referencias

Camus, A. (2013). *El primer hombre.* Buenos Aires. Tus Quets Editores.

Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.

Lévinas, E. (2011). *De la evasión*. Madrid: Arena Libros.

Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito.* Madrid: Machado Libros.

Skliar, C. (2017). *Escribir, tan solos*. España: Mármara Ediciones.

Introducción

En el presente texto se exponen múltiples perspectivas y relaciones entre educación y alteridad, unas en las que el otro sigue siendo fuente de nacimiento para sí y otras en las que se proyecta como nacimiento para los otros. A continuación, se presentan los capítulos que conforman los trayectos de acogida y de encuentro con el otro.

En el capítulo I, el profesor Jhon Fredy Orrego Noreña en su texto "Educación: la formación del otro entre el desconocimiento, el reconocimiento y la revelación" en diálogo con la obra del filósofo Emmanuel Lévinas, se dirige hacia una apuesta por una educación (reveladora), sin olvidar los tránsitos por el desconocimiento (moral), incluso, sin dejar de poner en cuestión la predominancia del reconocimiento (justicia).

En el capítulo II, la profesora Aura Llaneth Pineda Gaviria muestra una experiencia investigativa concluida durante el (2017) denominada "Al encuentro de la alteridad en el aula", en la que la alteridad se busca en la voz del maestro. Ese maestro que acogió al protagonista del "*primer hombre*" de Camus; ese maestro que además de ofrecer conocimientos, técnicas, artes y contenidos, también se dona en la relación educativa, que transgrede, narra y testifica la propia existencia – la suya y de su estudiante.

En el capítulo III, el profesor Pablo Andrés Lamprea Chalarca expone los resultados del trabajo de investigación "Sentidos de la alteridad en docentes de educación media". El autor es determinante al reconocer que el Otro no es el reflejo de uno mismo, busca superar cualquier intento de reduccionismo en busca de ese "*otro, radicalmente Otro*" (Lévinas, 2015), ese que en la escuela demanda una responsabilidad no solicitada, un acogimiento *sin-por-qué*, ese "rostro" inaprehensible que se escabulle para no ser nunca tematizado o convertido en un contenido.

En el capítulo IV, el profesor Julián Eduardo Betancur Agudelo presenta el ejercicio reflexivo derivado de algunas de sus investigaciones, titulado "Construyendo una nueva forma de asumir la inclusión en los escenarios educativos". Una apuesta que se distancia de los modismos clásicos, políticos y hegemónicos de la "inclusión" y busca aproximarse a un legítimo reconocimiento del otro y de lo otro; ello implica,

necesariamente, una aproximación al otro para mirarle de cerca, escucharle atentamente y encontrarse con él en los discursos y las prácticas educativas y pedagógicas como escenario propicio para la interacción.

En el capítulo V, el profesor Mauricio Orozco presenta la reflexión que emerge de un proyecto de investigación asociado con la convivencia vista desde los imaginarios sociales en instituciones educativas, denominado "El cuidado del frágil en medio de la violencia escolar". En ella, expone cómo, en escenarios educativos impregnados por violencias, aparecen las voces de los actores sociales clamando y reclamando por el cuidado, por otras formas de relacionamiento, por el reconocimiento, pero a su vez, por el acogimiento del más vulnerable, del que yace expuesto ante la voluntad del otro.

En el capítulo VI, los profesores Jhon Fredy Orrego Noreña y José Enver Ayala Zuluaga exponen una articulación en "Motricidad y excedencia en educación: entre el encadenamiento a sí-mismo y la excedencia en busca del otro". En ella presentan la motricidad como posibilidad de desbordamiento del *ser-ontológico*, para ir en busca del otro; la motricidad como vehículo de excedencia en el aula de clases; escenario donde el maestro desde su condición corpórea se dirige a sus otros, sus estudiantes; allí, se expone evidenciando su vulnerabilidad, pero también, su posibilidad de siempre llegar a ser-otro en el encuentro educativo.

En el capítulo VII, la profesora Lisiane Machado Aguiar nos invita a pensar la investigación desde una postura emergente, en "Paradojas del lenguaje en el saber metodológico. Entre la lógica del sentido y del significado en la experiencia investigativa". Este texto, inspirado en la propuesta ética de Joan-Carles Mèlich, marca de entrada una precisión no solo epistemológica, sino pedagógica; la moral se asocia con el significado y el sentido con la ética, esta claridad traza cada elemento reflexivo desde el lenguaje en los discursos investigativos. Así mismo, cuestiona los lenguajes predeterminados y normalizadores de la ciencia que naturalizan las prácticas y los discursos; lenguajes que despojan de sentido y de respuesta ética a los sujetos de carne y hueso que son quienes nombran el mundo y a la vez, son nombrados por los otros.

En el capítulo VIII, un grupo interdisciplinar conformado por los profesores Jorge Ignacio López Gutiérrez, Yuber Nohemí Gutiérrez Avendaño, Luis Guillermo Restrepo Jaramillo y

Liliana Patricia Restrepo Valencia presentan sus reflexiones investigativas alrededor de la "Memoria, alteridad y formación para la convivencia". Muestran el valor simbólico, reparador y sanador de la memoria, que no se detiene en el sí mismo, sino que se arroja hacia el otro de manera responsable y ética. En este sentido, uno de los puntos de enclave para lograr estos propósitos se centra en las mediaciones virtuales como estrategias de encuentro y relación con el otro para buscar una formación orientada hacia la convivencia.

En el capítulo IX, la profesora Paula Andrea Pérez Reyes plantea una reflexión literaria, pedagógica y filosófica que lleva el nombre de "El deseo en la creación poética". Este texto provoca y convoca relaciones rizomáticas entre poesía, palabra, encuentro y existencia. Así mismo, expone la manera como el encuentro *cara-a-cara* e intersubjetivo se hace posible gracias al lenguaje, en especial, a ese lenguaje poético, de apertura, rebelde, que opera como un torbellino y lleva (al poeta) a una búsqueda incesante, a un deseo insaciable, utópico y anheloso, asociado a la inevitable colisión con el otro.

Finalmente, en el capítulo X, el profesor Diego Armando Jaramillo Ocampo presenta "La sensibilidad pedagógica: entre el con-tacto y la creación poética", mediante el cual, busca establecer el vínculo entre la alteridad del maestro y la alteridad del aprendiz a través de la dimensión estética, po-ética; en otras palabras, busca acceder a una sensibilidad que sirva de base para las relaciones educativas y pedagógicas. De igual forma, propone distintos matices para reconocer en la sensibilidad pedagógica una apuesta por humanizar los procesos educativos y las relaciones entre unos y otros en los escenarios de formación. Lo poético como comunicación, no solo con lo exterior, sino con lo interior, no solo como expresión comunicativa, sino como refugio de meditación y contemplación.

CAPÍTULO

1

Capítulo I. Educación: la formación del Otro entre el desconocimiento, el reconocimiento y la revelación

Jhon Fredy Orrego Noreña

No es posible pensar, reflexionar, hacer o transformar la educación al margen de una relación con el Otro, de un encuentro ético o moral, desde el cual se tenga la pretensión de *formarle* o por lo menos intentarlo, como si tal cosa fuese posible.

La educación, más allá de una práctica de transmisión de conocimiento, es un escenario de encuentro con el Otro[1], en el que dependiendo de la concepción de sujeto que se tenga, se desarrollará una forma de educación particular, la cual puede transitar desde una educación moral centrada en el conocimiento mismo hasta una educación ética puesta sobre las necesidades formativas de los sujetos que construyen conocimientos.

En este sentido, abordar una apuesta por una educación desde/para/en la alteridad, podría asumirse como una redundancia, pues todo proceso educativo siempre ha de estar dirigido hacia la formación del Otro, Otro que demanda la presencia y la voz de un interlocutor, Otro con quien explorar el mundo del saber para con él reconstruirlo cada vez.

Teniendo en cuenta lo anterior, seguidamente se desarrollará una mirada lévinasiana de la alteridad como responsabilidad ética, y desde allí, se convocará la educación como un escenario en el cual esta perspectiva encuentra un asidero para su desarrollo.

Emmanuel Lévinas: un camino hacia la ética

Emmanuel Lévinas, filósofo lituano, estudiante de Husserl y de Heidegger, pero también uno de sus más fuertes críticos, nos presenta una apuesta filosófica que busca desmontar una ontología totalitaria que se ha erigido por encima del ser humano y lo ha hecho objeto de sus explicaciones, lo ha puesto en un estante con otros objetos similares a él, y solo desde allí permite el reconocimiento de sus cualidades, nada se escapa al encadenamiento y el ansia de control de un sujeto solitario en el mundo.

[1]Concepto que estaría relacionado con lo expuesto en Bárcena (2016) "La educación, entonces, es la experiencia de un encuentro (o relación) y una transmisión de la cultura (la durabilidad del mundo) entre generaciones en la filiación (y la discontinuidad) del tiempo" (p.45).

Por el contrario, su filosofía de una ética-trascendental[2] inaugura un no-lugar al cual dirigirnos, distante del encierro de la modernidad, en donde es posible encontrarnos a nosotros mismos, pero no el sí-mismo ubicado en el estante cual libro de una biblioteca, sino como Otro, más allá de lo nombrable, desnudarnos y revelarnos como epifanía, sin prejuicios, ir hacia el infinito.

Es admirable el trabajo lévinasiano que no empieza con *Totalidad e infinito* (2012) ni termina en *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1987), aun cuando son sus obras más reconocidas. Antes de estas, nos encontramos con *De la evasión* (2011), *El tiempo y el otro* (1993), *De la existencia al existente* (2006) y *La realidad y su sombra* (2001b), en las cuales antes de iniciar una crítica, hace el análisis de la constitución de un ser confinado a sí mismo.

A partir de allí, inicia el recorrido para excederse de sí mismo, para trascender y donde inevitablemente se encuentra con la ética, con la responsabilidad, con el rostro del Otro, con la huella que deja su finitud en el mundo y, que posteriormente, se dedica a desarrollar en obras como *Humanismo del otro hombre* (2009), Ética e *infinito* (2015) y *Entre nosotros* (2001a).

Ahora bien, el autor no se refiere directamente a la educación, sin embargo, en sus obras podemos encontrar pistas para pensarla, reflexionarla, incluso para reinterpretar las taxonomías que hasta el momento han dado cuenta de ella (Mèlich, 2014); y no necesariamente nos referimos a las propuestas de pedagogías o educaciones de la alteridad que hoy por hoy transitan en los escenarios académicos, y que se fundamentan precisamente en los postulados lévinasianos para hacerlo, ante lo cual nos surgen interrogantes como ¿no es esto una redundancia? ¿Es posible una educación sin el Otro?

Por el contrario, y en respuesta a ello, nos referimos acá a la educación como formación del *Otro*, pues consideramos que no es posible pensar la educación sin el Otro, ya sea para: desconocerle, instrumentarle u ocultarle; reconocerle, develarle, descubrirle; o posibilitar su desnudez, su epifanía, su revelación.

---

[2]"Lo esencial de la ética está en su intención trascendente y que toda intención trascendente no tiene la estructura noesis-noema. La ética, ya por sí misma, es una "óptica". No se limita a preparar el ejercicio teórico del pensamiento, que habrá luego de monopolizar la trascendencia. La oposición tradicional entre teoría y práctica se ha de borrar a partir de la trascendencia metafísica, en la que se establece una relación con lo absolutamente otro o la verdad, y cuyo camino real es la ética" (Lévinas, 2012, p.23).

Desde la ontología a la alteridad

La alteridad no es una condición que se dé *per-se* o se pueda definir, pues es precisamente lo indefinible en el ser humano, lo que no se puede enmarcar bajo ninguna categoría o nombrar de alguna manera, la alteridad es lo inefable en el sujeto y que escapa a cualquier marco de referencia social o cultural. Lévinas (2006) señala: "Ni la categoría de la cantidad, ni siquiera la de la cualidad, permiten describir la alteridad del otro, el cual no es simplemente de otra cualidad que yo, sino que lleva consigo, si cabe decirlo, la alteridad como cualidad" (p.115). Y añade:

> La alteridad, la heterogeneidad radical de Otro, no es posible más que si Otro es otro respecto de un término cuya esencia es permanecer en el punto de partida, servir de entrada en la relación, ser Mismo no relativa sino absolutamente. (Lévinas, 2012, p.30)

En este sentido, si bien la alteridad es lo innombrable en el Otro, esta solo puede emerger en la relación con el Otro, lo cual implica que aquel se desprenda de sus escudos, del mundo o la gramática[3] con la cual lo define, asumirse curioso y contemplativo frente a lo extraño[4], frente al rostro del Otro que se presenta como epifanía para acogerlo y hacerse responsable de él, de su particularidad antes que él mismo me exija cualquier responsabilidad.

De igual manera, llegar hasta el Otro, hasta el infinito[5], es un camino arduo que implica una transformación del sí-mismo, una liberación de sí para poder trascender al Otro, librar una lucha constante con nuestra identidad, desprotegernos, distanciarnos de los marcos morales para ir en busca de lo ético.

Esta liberación parte de reconocernos, en primera instancia, como seres encadenados al mundo, encadenados a la existencia, encerrados en una consciencia tan particular, que nos aísla de los demás, aun cuando compartimos un mundo con ellos, pues

---

[3]Mèlich (2014) en su obra *Lógica de la crueldad*, desarrolla el concepto de gramática para plantear que vivimos una realidad moral en la que todo está controlado, predeterminado, donde todo ya ha sido nombrado y cuenta con un significado.

[4]"[…] la extrañeza no implica necesariamente una experiencia negativa, pues puede aludir solamente al asombro y a la sorpresa" (Sabido, 2009, p.25).

[5]Para Lévinas, el "infinito" es la humanidad en el Otro, que demanda una respuesta ética de mí, lo que implica una respuesta no predeterminada, no de libreto ni de manual como la de la moral, sino una respuesta contingente ante el acontecimiento con que irrumpe la presencia del Otro.

incluso estos, los otros, son objetos puestos allí, junto a mí, pero que no me afectan directamente, sino que desde la definición de sus características busco controlar, nombrar, clasificar para distinguir de otros objetos en el mundo y saber cómo relacionarme y dirigirme hacia ellos; es un encadenamiento a lo que Mèlich (2014) denomina *gramática*.

> Podría decirse, en pocas palabras, que toda moral –al menos en su sentido moderno- es, de forma más o menos explícita, una trama categoría, un ámbito de inmunidad, una gramática, un marco sígnico y normativo que establece y clasifica a priori quién tiene derechos y quién deberes, quién debe ser tratado como "persona" y quién no, de quién podemos o debemos compadecernos y frente a quién tenemos que permanecer indiferentes. Más allá de sus "efectos negativos" (castigo, represión…) toda moral también es, ante todo y sobre todo, una gramática que (me) protege de la vergüenza y que, como tal, incluye y excluye, esto es, (me) ordena y (me) clasifica, distingue lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto, lo que debe hacerse de lo que tiene que olvidarse. (Mèlich, 2014, p.14)

La relación con ese mundo y los objetos es moral, es una gramática del mundo, en la cual encontramos todos los insumos para dirigirnos a él de manera predeterminada. En esta relación, las respuestas ante todas las preguntas ya están dadas desde los acuerdos sociales y culturales, las normas y las leyes que legitiman cada una de nuestras acciones y formas de pensar; esta gramática de la cual no podemos escapar y que siempre que vamos en pos del descubrimiento, de la novedad, aquello que se encuentra de inmediato –inconscientemente- es clasificado, categorizado, esquematizado para así sentirnos protegidos de la incertidumbre y la extrañeza que representa, y justo allí, todo deja de ser extraño y novedoso para ser "*normal*".

> Bajo el imperativo de la normalidad, lo que se presenta al mundo y a los otros como lo radicalmente diferente es una perturbación que, al serle recordada de continuo al sujeto, provoca un cierto sentimiento de culpa que lleva a querer deshacerla por asimilación al principio de normalidad ya establecido. Podríamos decir, entonces, que la ilusión de normalidad apacigua la perturbación de la diferencia como presencia singular y problemática en el mundo. (Bárcena, 2016, p.162)

La gramática es el escudo ante la paranoia producida por la diferencia, ante lo incontrolable, ante lo efímero; la gramática es

la normalización del mundo, para sentirnos seguros creyendo que "*todo está bajo control*" tan solo por ser capaces de nombrarlo dentro de nuestros marcos referenciales.

Así, el Otro es otro[6] en tanto objeto a la consciencia; es otro representado, dibujado, clasificado y limitado a mi gama de posibilidades de nombrar sus características, este sujeto pierde de esta manera su particularidad, y se vincula, incluye[7] si se quiere, a un todo. Allí, nos encontramos con una cara de ciertas características (ojos, boca, nariz, colores, formas) que requieren ser nombradas, pero que no dan cuenta, en ningún caso, de lo que en realidad es otro frente a mí, más bien, se convierte en otro distante de mí.

No obstante, en el ser humano se genera un malestar ante las categorías en las cuales ha sido enmarcado, pues su nombre, ser alto o bajito, lindo, feo, blanco, negro, mestizo, hombre, mujer, niño, joven o adulto, etc., no logran abarcar lo que en realidad él siente que es, pero que, de igual manera, no encuentra en sus marcos de referencia formas de nombrarse, no encuentra en lo que se le ha impuesto como *ser* en un lugar.

Este malestar Lévinas lo denomina "náusea", como esa presión que se siente desde el interior, desde el encierro en el cual ha sido puesto y que ya no basta para contenerlo, generando una "*necesidad de evasión*"[8], de salir de ese molde que le ha sido impuesto, ir más allá del sí-mismo para ser-Otro, para dar testimonio de sí a través de su propio lenguaje.

---

[6]Utilizaremos dos formas de referirnos al sujeto frente a mí: la primera, como "*otro*" (sí, con "o" minúscula) para nombrar al otro como objeto, es el otro que ha sido clasificado y organizado en la consciencia, por su parte, la segunda, como "*Otro*" (con "o" mayúscula) para llamar a ese Otro de la alteridad, como radical novedad que se presenta y rompe con todos los esquemas sociales y culturales diseñados para clasificarle y nombrarle, en ese sentido, Otro que altera el sí-mismo en su esencia misma.

[7]Desde esta perspectiva, se desarrolla una amplia crítica a las políticas y apuestas por la inclusión, pues incluir al Otro, es normalizarlo, es hacerlo otro más. Y, por tanto, diría Mèlich, que la inclusión en tanto gramática moral incluye también la exclusión, de aquellos que no cumplen los requisitos necesarios para ser incluidos o clasificados; este es uno de tantos ejemplos de lo que él denomina lógica de la crueldad.

[8]Necesidad, no como ausencia de algo que nos falte, sino como desbordamiento por exceso de algo; así lo expresa Lévinas (2011): "Parece que en la base de la necesidad no hay una falta de ser, sino al revés, una plenitud. La necesidad no está dirigida hacia la consumación total del ser limitado, hacia la satisfacción, sino hacia el alivio y la evasión" (p.75).

> Hay en la náusea un rechazo a permanecer en ella, un esfuerzo por salir de ella. Pero este esfuerzo es caracterizado de aquí en adelante como desesperado: lo es en cualquier caso para toda tentativa de actuar o de pensar. Y esta desesperación, este hecho de estar clavado constituye toda la angustia de la náusea. En la náusea, que es una imposibilidad de ser lo que se es, se está al mismo tiempo clavado a uno mismo, encerrado en un estrecho círculo que ahoga. Uno está ahí, y no hay nada que hacer, ni nada que añadir a este hecho de que hemos sido entregados por entero, de que todo está consumado. (Lévinas, 2011, p.73)

Este estrés genera rupturas en el sujeto, en sus formas de ver y dirigirse hacia el mundo que lo rodea, se moviliza, se desestabiliza, se sacude para agrietarse y poder *excederse*, lograr salir de sí mismo, adentrarse en la oscuridad, alejarse de la luz que le ha marcado el rumbo y caminar en la incertidumbre, hacia lo imprevisto, en busca de nuevos horizontes, caminar sin rumbo fijo.

Esta excedencia se da a través de un lenguaje propio, de una forma particular de decirse, de dar testimonio de sí, encontrando sus propias palabras y descubriendo otras, otro lenguaje que fluye hacia el exterior en busca del Otro-ser excedido también de sí mismo, en busca de la alteridad.

> El movimiento que conduce a un existente hacia el Bien no es una trascendencia por medio de la cual el existente se eleva a una existencia superior, sino una salida del ser y de las categorías que lo describen: una excedencia. (Lévinas, 2006, p.11)

Para Domínguez (2005) la excedencia es

> El hecho por el cual se descubre la necesidad de "salir" a partir de la evasión. Pero también la excedencia es el hecho por el cual la existencia se "desborda" fuera de los parámetros del existente. Así, encontramos que la excedencia se encuentra en el centro del ser o, mejor aún, es una necesidad que nos devela el mismo ser. (p.122)

Pero, este lenguaje propio demanda del Otro su presencia, para ser escuchado, para ser contemplado, para que lo encuentre y lo acoja, por eso excederse para ir-al-Otro requiere del deseo por él o ella, pero no un deseo como necesidad de algo que nos falta y podemos obtener, sino como deseo de lo inalcanzable, deseo de

un horizonte que nos convoca, pero que no podemos alcanzar, deseo como eros.

Dicho así, el Otro, la humanidad, el infinito (para Lévinas), es quien nos llama y exige nuestra atención, escucha, contemplación; y su rostro trasciende las características nombrables de la cara y se presenta como lenguaje, como epifanía, revela su dolor, su pasión, su emoción, su demanda, su alegría y sufrimiento.

> La puesta en cuestión de sí es, precisamente, la acogida de lo absolutamente otro. La epifanía de lo absolutamente otro es rostro; en él el Otro me interpela y me significa una orden por su misma desnudez, por su indigencia. (Lévinas, 2000, p.62)

Este encuentro con el Otro, entre Otros, acontecimiento al que se presenta cada quien desde sus lenguajes implica escucha atenta, contemplación, responsabilidad (compasión diría Mèlich, 2010) por el Otro, responder a su demanda incluso en ausencia de un llamado explícito. Apenas acá, luego de las rupturas con el sí-mismo logramos aproximarnos al Otro sin abarcarlo, sin controlarlo ni clasificarlo, justo acá asistimos, frente al rosto del Otro, a su epifanía, al encuentro ético.

De la educación moral al encuentro ético

Plantea Joan-Carles Mèlich (2015) que toda educación es moral, en tanto la educación es el proceso a través del cual heredamos la cultura, las normas, las leyes, los comportamientos, incluso las formas de pensar y hasta de sentir. En este sentido, la educación es una educación gramatical, pues aprendemos a nombrar, clasificar, incluir y excluir todo lo que nos rodea, incluso a los Otros.

Una educación moral no tiene como preocupación central al sujeto, sino al conocimiento toda vez que el primero es también conocimiento, es un cúmulo de características de las cuales podemos dar cuenta a partir de marcos referenciales heredados social y culturalmente. Desde este punto de vista, educar al ser humano implica llenarlo de conocimientos[9] para dar cuenta de todo a su alrededor, es enseñarle a protegerse de la incertidumbre, es decir, enseñar a no ponerse frente al Otro, sino a espaldas de él y esperar que los marcos morales predeterminados de la

[9]Al mejor estilo de la "educación bancaria" ya denunciada por Freire en su *Pedagogía del oprimido*.

sociedad lo incluyan o lo excluyan y a partir de allí, desde la periferia, actuar en favor o en contra de él. Esta es una educación para el otro, pero sin el Otro, tal como lo expresaba Adorno (1998): "Una educación sin individuo es opresiva, represiva, intentar, sin embargo, que crezcan individuos como se cultivan plantas, regándolas con agua tiene, sin duda, algo de quimérico e ideológico" (p.103).

La educación vista desde esta perspectiva, ha sido un escenario de transmisión de conocimientos, con la plena pretensión de que el Otro adquiera lo necesario para poder ser miembro de la sociedad, para poderse incorporar y responder en la misma medida que esta le impone, de lo contrario será excluido, rechazado, visto como un extraño, recluido, confinado al olvido, a la esquina más profunda del salón.

El problema de la educación con cada generación es precisamente quedarse allí, lo cual sucede porque quienes enseñan vienen de otras generaciones ya encadenadas a sus marcos referenciales, a sus marcos morales, la voluntad ya ha sido domada, y desde allí se imponen al Otro, quieren adoctrinarle, mientras el Otro busca su emancipación, su apertura, se resiste a ser encadenado de la misma manera que sus maestros, a ser convertido en uno más.

Por ello, para que la educación trascienda se requiere que el mismo docente se evada de sí mismo, de sus encuadres morales, se desestabilice, que rompa con sus propias cadenas para excederse a sí mismo, para descubrir nuevos lenguajes, para ir en busca del Otro por y con responsabilidad.

A partir de allí, la educación deja de ser transmisionista y el conocimiento ya no es el centro de todo acto educativo, se transforma, muda hacia una educación como excedencia, una educación que descubre lenguajes, formas de expresiones, saberes excepcionales, da cabida a la duda, a la incertidumbre y no encuentra una única respuesta cual verdad absoluta, sino respuestas múltiples desde donde cada sujeto, a partir de sus propias perspectivas, aporta a la construcción de nuevos saberes.

Una educación ética encuentra, en el Otro, posibilidades, no imposición de esquemas de referencia, se abre a la epifanía de su rostro, se presenta contemplativo ante él, para aprender de él; así los roles entre maestro y estudiante se diluyen, y ambos son maestros y aprendices, ambos tienen algo que compartir, algo que donar al Otro.

Así, la educación logra en cabeza de sus actores trascender, ir más allá y generar un escenario de contingencia para el acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2014), en el cual, cada quien es responsable del Otro, donde ninguno está en mejor posición que el Otro; por el contrario, donde todos construyen mancomunadamente sus saberes.

> […] a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo "normal", en educación, es que la cosa "no funcione": que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo "normal" es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. (Meirieu, 2007, p.73)

Desde este punto de vista, se transita de una educación moral, de dominación, de control y adoctrinamiento, a una educación ética, de contingencia, de incertidumbre, donde la duda es curiosidad, no desconfianza, y la interpelación no es irrespeto, sino respeto por el Otro, por su palabra.

La educación entonces, se podría entender como escenario ético, de encuentro, en procura de propiciar la formación del Otro. Por ello, a continuación, se expondrán cada uno de estos planteamientos para presentar tres formas de entender la educación desde la constitución de la ontología como totalidad hasta su encuentro con el infinito y la ética.

Educación desde el desconocimiento del Otro

Recibimos constantemente información que difícilmente procesamos en conocimiento, esto tal vez, porque la educación se ha convertido en el lugar donde se enseña a pescar respuestas y no a construir preguntas (Jaramillo, 2006).

Las formas educativas que hoy conocemos como tradicionales, obsoletas en su discursividad, pero tan vigentes en su práctica que a diario las encontramos en diversidad de escenarios educativos, ocultas tras otros nombres como si hubiesen cambiado de identidad, pero que aún siguen siendo el punto de partida para la crítica, para la exigencia por una nueva forma de educación, para su transformación.

Esta educación es una negación de lo "*Otro más allá del ser*" que es el estudiante, su sensibilidad, su emoción, su sentir, su

corporeidad, aspectos que son tomados tan solo como conceptos, pero no como experiencia, la cual es negada para ser convertida en conocimiento.

> […] participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. (Contreras, en Skliar y Larrosa, 2009, p.9)

No obstante, no podríamos decir que allí no está el Otro, claro que está, tan presente que es permitido ser negada su alteridad, ser negado como absolutamente Otro y dirigir hacia él (no con él, no para él) un conocimiento que se transmite como iluminación, como salvación del salvajismo, en una estructura ya dada, allí no se descubre nada, se enseña y se aprende un mundo ya construido, ya ordenado. Un mundo totalitario, englobado bajo todo un esquema de reconocimiento; al respecto Mèlich (2014) plantea que

> Una filosofía de la totalidad es aquella que no soporta la exterioridad, es aquella en la que todo encaja, en la que todo está definitivamente ordenado, en la que todo es transparente, en la que no hay ni misterio, ni duda, ni ambigüedades. (p.128)

Así es una educación que estando el Otro allí le desconoce bajo marcos morales impuestos desde la cultura y la sociedad, y que busca la formación del Otro como imagen y semejanza del conocimiento instalado, del deber ser que se propone; es entonces, educación adoctrinadora que busca dominar la voluntad, mandar sobre ella, ejercer una acción de control sobre el Otro; esto es formar sujetos que no piensen por sí mismos, sino autómatas que sean todo lo que les han dicho que pueden y deben ser.

De esta manera, el mandato se hace desde un lugar de poder y superioridad, sobre otro inferior; dominar, educar la voluntad[10], es mandar sobre él con actitud déspota, aquello que consideramos que él necesita y le conviene.

[10]Al respecto Lévinas (2000) recuerda las palabras de Platón: "En la República, Platón dice. En tanto que jefe, ningún jefe se propone y no ordena lo que es útil para sí mismo, sino lo que es útil para aquel a quien manda. Mandar es, entonces, hacer la voluntad de aquel que obedece" (p.78).

De manera paradójica, esta educación que tanto se ha criticado nunca hubiese sido posible sin que el Otro pusiese su voluntad para ser dominado; es decir, no se puede mandar sobre la voluntad de Otro sin que él esté dispuesto a aceptar dicho mandato; la autoridad de quien manda no es tal sin la aceptación del mandado; así, la cultura nos prepara para obedecer, seguir reglas y determinar qué es lo mejor para cada uno, por ello, se acepta la educación tal como es, pues es lo que la sociedad y la cultura crearon para formarnos de la mejor manera de acuerdo con aquello que han instaurado en nosotros desde la infancia.

Por el contrario, cuando la voluntad del sujeto no está dispuesta a aceptar el mandato y la autoridad ejercida sobre él, se presenta la resistencia, cuestiona la autoridad y su supuesta sumisión ante esta. Así lo expresa Lévinas (2000):

> La aparente heteronomía del mandamiento no es, en realidad, más que una autonomía, dado que la libertad de mandar no es una fuerza ciega, sino un pensamiento razonable. La voluntad no puede recibir la orden de otra voluntad sino porque encuentra esa orden en sí misma. La exterioridad del mandamiento no es sino una interioridad. Si la orden es contraria a la razón ésta se enfrentará a la resistencia absoluta de la razón. (p.78)

Podemos considerar entonces, que Lévinas nos permite interpretar la educación tradicional como una educación totalitaria, dominadora, controladora, acabada; una educación que sí tiene en cuenta al Otro, pero indiferente ante él, ante su alteridad, pues mientras no sea instalada/educada la ley moral en él, todavía no es, todavía no puede ser, todavía no es alguien, es nadie ante los que ya son lo que les han dicho que pueden ser.

Educación desde el reconocimiento del Otro

Una educación como reconocimiento del Otro nace, como un primer ejercicio de resistencia frente a la dominación y el adoctrinamiento, un ejercicio crítico de liberación, esta educación es un ejercicio político, que exige la movilidad del estudiante, del espíritu, la coparticipación activa de todos los sujetos que hacen parte del encuentro educativo.

Tanto docentes como estudiantes participan y acuerdan la dinámica educativa donde la mayoría, "democráticamente", toma las decisiones; donde se rescata la diferencia y se pone en diálogo, se "reconoce" la voz del Otro, es una educación política.

> Digamos que la preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los diferentes, banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo producimos, cotidianamente, a los diferentes. Por ello, hay que separar rigurosamente la "cuestión del otro" –que, como dijimos, es un problema filosófico relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad-, de la "obsesión por el otro". Y me parece que la escuela no se preocupa con la "cuestión del otro", sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de los diferentes. (Skliar, 2007, p.109)

No obstante, esta es una moralidad revestida de acuerdo social, es una totalidad reconstituida a partir de la masa que se siente identificada en las decisiones y por ello, las adopta de mejor manera, ya no es una dominación impuesta por otro sobre mi voluntad con mi permiso, es una autodominación que decido aceptar conscientemente al estar validado por un grupo con el que se comparten ciertas ideas y particularidades; pero, a la vez, esto que me permite vincularme al grupo, al tercero, es lo que me distancia de otros, pero ahora ya no se le llama exclusión o rechazo, se le llama diferencia y reconocerla es permitirle ir a otro lugar por decisión propia; Mèlich (2015) ya lo mencionaba al plantear que "hemos sustituido la alteridad por la diferencia. Y ahora tenemos la conciencia tranquila" (p.92).

> Si estoy yo solo con el Otro, se lo debo a él; pero existe el tercero. ¿Acaso sé lo que mi prójimo es con respecto al tercero? ¿Es que no sé si el tercero está en complicidad con él o es su víctima? ¿Quién es mi prójimo? Por consiguiente, es necesario pesar, pensar, juzgar, comparando lo incomparable. La relación interpersonal que establezco con el Otro debo también establecerla con los otros hombres; existe, pues, la necesidad de moderar ese privilegio del Otro; de ahí, la justicia. Esta, ejercida por las instituciones, que son inevitables, debe estar siempre controlada por la relación interpersonal inicial. (Lévinas, 1987, p.84)

El tercero que se presenta frente a nosotros rompe el equilibrio entre el encuentro ético, toma una postura, nos obliga a hablar, dialogar con él, a convencerle, se ubica de tu lado o del mío, hace del encuentro ético una relación política. El tercero, dice Lévinas (1987) "es otro distinto que el prójimo, pero es también otro

prójimo, es también un prójimo del Otro, y no simplemente su semejante" (p.236).

En ese sentido, la educación como reconocimiento del Otro, es un escenario de interlocución, en donde la voz de todos tienen participación, pero precisamente esta participación de todos desfigura la heterogeneidad, pues las diferencias son reconocidas, pero lo que importa es el llegar a los acuerdos que nos hacen mínimamente iguales; de esta manera, la educación sigue estando dada previa al encuentro, desde esta mirada cambia un conocimiento impuesto que niega al Otro-estudiante, por uno construido en complicidad con él, se cambia una totalidad por otra (García Ruiz, 2014).

Así, esta educación, que también se convierte en totalizante, ya no desde el conocimiento que se considera necesario aprender, sino desde los sujetos que aprenden y acuerdan qué conocimiento requiere ser aprendido, incluso de esta forma implica una intencionalidad, sigue encadenada al control, pero ya todos son copartícipes de este encadenamiento.

Educación desde la revelación del Otro

La educación como revelación ética, nos lanza a caminar en la oscuridad, a encontrar otras luces con otros tonos, más que conocimientos, experiencias, al descubrimiento del mundo de la mano del Otro y su experiencia, su rostro. "La idea central que uno encuentra en el fondo del pensamiento Lévinasiano es que antes de todo conocimiento, antes de todo saber, se halla la ética" (Mèlich, 2014, p.134).

En una educación como revelación del Otro, lo que dona el maestro al estudiante no es su ser acabado como ejemplo a seguir, ni tampoco un conocimiento compartido, lo que realmente enseña el maestro en su donación es lenguaje, que es medio y fin; así, el lenguaje es del "*Yo*" y del "*Otro*", y a través de él cada uno se revela, se excede en un encuentro ético donde ambos enseñan (en tanto maestros) y aprenden (en tanto estudiantes) al/del Otro.

> Se puede, ciertamente, concebir el lenguaje como un acto, como un gesto del comportamiento. Pero se omite entonces lo esencial del lenguaje: la coincidencia del revelador y lo revelado en el rostro, que se cumple situándose en cierta altura respecto de nosotros, enseñando. Y a la inversa, gestos, actos producidos,

> pueden llegar a ser, como las palabras, revelación; o sea, como veremos, enseñanza. (Lévinas, 2012, p.68)

El lenguaje es la coincidencia entre el rostro que revela y lo revelado por él; por ello el lenguaje enseña. El Otro se expresa en su lenguaje, el cual desborda la idea inicial de él y me obliga a su contemplación, hacer la idea de lo infinito; de esta relación con el Otro queda una enseñanza, el Otro sin instalarse en el ser, deja en este huellas de su infinito, lo que le altera y lo lanza a sí mismo a su infinitud.

Es por lo anterior que la ética obliga a no-igualar el Otro a mí, sino que, por responsabilidad con él, debe exigirse de manera particular a cada quien de acuerdo con lo que cada uno puede y está dispuesto a dar en tanto Otro, pues "[…] lo que me permito exigirme a mí mismo no es comparable a lo que estoy en mi derecho a exigir del Otro" (Lévinas, 2012, p.51).

La enseñanza no puede ser entendida como dominación o adoctrinamiento, sino precisamente como la conmoción de los límites de la totalidad, su ruptura y su posibilidad de trascendencia. Es por ello que, en una educación como revelación, el Otro frente a mí no ejerce poder, procura desde su presencia, desde su epifanía, una enseñanza; por esto, en la enseñanza no transmite lo producido, sino que dona aquello que se va produciendo en la misma enseñanza: la ética. Expresa Lévinas (2012):

> A la altura de la que viene el lenguaje la designamos con la palabra enseñanza. La mayéutica socrática daba buena cuenta de una pedagogía que introducía ideas en un espíritu violando y seduciendo (lo que viene a ser lo mismo) este espíritu. No excluye la apertura de la dimensión misma de lo infinito, que es altura en el rostro del Maestro. Esta voz que viene de otras riberas enseña la trascendencia misma. La enseñanza significa lo infinito todo de la exterioridad. Y todo lo infinito de la exterioridad no empieza por producirse, para luego enseñar, sino que la enseñanza en su producción misma, que equivale a su exterioridad: la ética. (p.190)

La palabra como manifestación del Otro interpela el ser, enseña ideas y cosas, hace de cada uno, en la relación ética, maestro del Otro. A partir de allí, el lenguaje se presenta como forma de enseñanza, como aproximación al Otro, como entrega y apertura frente a él, así ambos son enseñantes, pues en su infinitud ambos

tienen algo que enseñar al Otro; y es por esto que "(…) la primera enseñanza del enseñante es su presencia misma de enseñante" (Lévinas, 2012, p.106).

La educación en este sentido, como enseñanza, como revelación del y a través del lenguaje, es un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2014). La educación se torna acá, no como escenario de respuesta y de conocimiento, sino como demanda, como pregunta, como cuestionamiento por lo que uno-puede-donar-al-Otro, donación que en sí misma es revelación del Otro en su epifanía.

La educación puesta en cuestión

Es necesario mencionar que, si bien Lévinas no se refiere a la educación directamente, sí lo hace desde la enseñanza; así, podemos encontrar en él una apertura a la educación, un decir la educación que es posible encontrarse entre las líneas de lo dicho.

De igual manera, compartimos con Mèlich (2014) que toda educación en principio es moral, es adoctrinadora, pues transmite los valores, costumbres y saberes culturales que nos encadenan a acciones predeterminadas; pero lo importante es no quedarse allí, no conformarse con ello, es necesario excederse, evadirse de sí, para ir en busca de "*otro modo que ser…*".

Ante lo anterior, Lévinas nos permite encontrar un nuevo enfoque desde el cual leer la educación; lectura que ya no está puesta en los escenarios educativos, en los fines sociales y culturales, en el conocimiento a transmitir o las competencias a desarrollar, sino que está en algo más esencial, sin lo cual no podría existir la educación, el Otro y su formación.

Más aún, esta reflexión nos ha llevado por un camino de descubrimiento, donde la formación del Otro se da a partir del lenguaje, donde el Otro es en sí mismo lenguaje; en este sentido, tres tipos de educación que consideramos nos permiten dar cuenta de la historicidad de la misma, su actualidad y de su porvenir, son:

a. Una educación que ha "*negado el Otro*", su lenguaje, su rostro; que no le ha permitido decirse, pues ha puesto en él, el conocimiento desde donde hablar de sí, pero que no logra dar cuenta de sí mismo en su infinitud.

b. Una educación que ha "*reconocido al Otro*", ha reconocido su lenguaje, pero así mismo, lo ha clasificado dentro de marcos sociales, entre los cuales ubicarse ya no de manera impuesta, sino por decisión propia, es decir, una educación que se enmascara en la diferencia y la inclusión, una educación política, que exige simetría en el lenguaje, en las formas de nombrarnos para que nos entendamos Yo, Tú, Él.

c. Una educación que permite que el "*Otro se revele*", se desnude, se exprese en un lenguaje propio que le permita decir-se, ir al Otro, enseñar y aprender, donar-se al Otro con responsabilidad sin por qué, entrega absoluta y desinteresada al Otro.

Referencias

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.

Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación pérdida. Santa Fe*: Homo Sapiens.

Domínguez, J. (2005). *El concepto de excedencia en las obras de Emmanuel Lévinas anteriores a totalidad e infinito 1934-1954* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma Metropolitana, México D.F. Recuperado de http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=12566&docs=UAMI12566.PDF

García Ruiz, P. (2014). Geopolítica de la alteridad. Lévinas y la filosofía de la liberación de E. Dussel. *Isegoría*, (51), 777-792.

Jaramillo, L.G. (2006). Amor y juego-investigación y deseo ¿es posible asumir la investigación como algo natural? *Uni-pluri/versidad*, *2*(2), 24-56. Recuperado: 10 de enero de 2017, de: http://www.academia.edu/15202827/AMOR_Y_JUEGO-INVESTIGACI%C3%93N_Y_DESEO_1_Es_posible_asumir_la_investigaci%C3%B3n_como_algo_natural

Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. (Trad. Antonio Pintor Ramos). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro.* Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Lévinas, E. (2000). *La huella del otro*. (Trad. Esther Cohen, Silvana Rabinovich y Mauricio Montero). México: Tauros.

Lévinas, E. (2001a). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro.* (Trad. José Luis Pardo). París: Pre-Textos.

Lévinas, E. (2001b). *La realidad y su sombra*. (Trad. Antonio Domínguez Leiva). Madrid: Editorial Trotta.

Lévinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. (Trad. Patricio Peñalver). Madrid: Arena Libros.

Lévinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI Editores.

Lévinas, E. (2011). *De la evasión*. (Trad. Isidro Herrera). Madrid: Arena Libros.

Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. (Trad. Miguel García-Baró). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (2015). Ética e *infinito*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes S.A.

Mèlich, J. C. (2010). Ética de la *compasión*. Barcelona: Herder Editorial.

Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder Editorial.

Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

Sabido, O. (2009). El extraño. En E. León. *Los rostros del otro: reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

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

Jhon Fredy Orrego Noreña

En la actualidad candidato a doctor en Ciencias de la Educación de Rudecolombia – Universidad de Caldas. Magíster en Educación de la Universidad de Caldas. Licenciado en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas. Se desempeña como coordinador académico y docente-investigador de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano en la Universidad de Manizales y CINDE. jhonfredyon@gmail.com

CAPÍTULO

2

Capítulo II. Al encuentro de la alteridad en el aula

Aura Llaneth Pineda Gaviria

Introducción

La "alteridad", podría decirse, es esa manera de enunciar y evocar al "Otro", aunque en el contexto educativo pareciera que solo hay un "Otro", el estudiante; es siempre a este al que se hace mayor referencia, a su vulnerabilidad, así como a su potencial humano. No obstante, hay Otro que nos inquieta, que también se encuentra en la relación pedagógica: el maestro, y cómo su actitud de apertura ante el estudiante es precisamente la revelación de su alteridad y su vulnerabilidad.

La escuela como escenario, como lugar que alberga a los sujetos del proceso educativo, ha sido un escenario para la normalización de ideologías, para el adoctrinamiento de los pueblos, para convencer y justificar acciones evolutivas, se ha constituido en un espacio de confrontación, de violencia contra el "Otro".

No en vano Durkheim (1996), ya hace más de un siglo, planteaba que la escuela era la representación de la sociedad en miniatura; es decir, todo lo que sucede a nivel social y cultural es llevado a la escuela por los sujetos sociales, por los niños como representantes de sus comunidades; escenario en el cual se reproducen, también, las formas de violencia contra el Otro.

Por otro lado, las instituciones educativas se han convertido el lugar para poner en marcha los proyectos y políticas educativas planteados por el Gobierno; las cuales han llevado a la escuela cátedras sin sentido, que aíslan componentes que deberían estar inmersos en cada una de las áreas del conocimiento, tales como la enseñanza para la paz (Decreto 1038 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional –MEN-) y la formación ética, para poder cumplir con los estándares académicos planteados por el MEN (2006); cuando en todo aquello que se viva y enseñe en las instituciones educativas, debieran estar inmersas las reflexiones sobre la ciudadanía, la paz, la convivencia, la aceptación y el reconocimiento del otro.

Preocupaciones como esta en nuestros entornos escolares nos llevaron por un camino de búsqueda, tomando como referente la alteridad propuesta por Lévinas, basada en una ética de la responsabilidad para el Otro, además de ubicar nuestra mirada

pedagógica en los planteamientos de autores como Mèlich, Bárcena, Skliar y Ortega, para los cuales la educación debe ser un escenario de acontecimiento ético y encuentro con el Otro.

En este sentido, la investigación[11] de la cual deriva este documento se fundamenta en la posibilidad de encontrar y describir el sentido de alteridad de los docentes durante sus prácticas educativas, el sentido y la reflexión sobre el alter que estos permiten de manera consciente y que contribuya al desarrollo humano de las nuevas generaciones, como posibilidad de ver y sentir al Otro, en una actitud de acogida que nos invite a crear verdaderos procesos pedagógicos.

Aproximaciones a una pedagogía de la alteridad

La República de Colombia establece en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) las disposiciones que en el artículo 5° se denominan fines de la educación, en el que se expresan, entre otros, el pleno desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; la adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos; la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica del país.

De igual manera, establece que "la comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares" (Ley 115, 1994, artículo 6).

Por lo tanto, asumir la educación es un reto complejo y más aún en nuestro país, en donde las condiciones dadas limitan las actuaciones del ser, ya que su esencia se ve "afectada" por la condición pluriétnica y multicultural del territorio colombiano; sin embargo, no es nuestro interés ahondar en estas complejidades, sino en otras en las cuales nuestro rol como docente adquiere sentido y significado.

La educación no es otra cosa que un acto en el que se brinda al otro lo que soy; es decir, me brindo en mi esencia y saber (Skliar,

[11]Este capítulo hace parte de una investigación de mayor envergadura realizada por Lamprea y Pineda (2017), *Sentidos de alteridad en los docentes de educación media,* realizada para obtener el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE.

2009). Es más que un acto y un escenario físico, pero que para la sociedad se traduce en instituciones sociales tales como la escuela, en donde se configura la posibilidad de la propia subjetividad y la del otro, en una apuesta por la humanidad.

> […] la educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una relación, es decir, la presencia de un otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad. (Bárcena y Mèlich, 2014, p.43)

En este sentido, se nombra la educación como nacimiento, acogida, convivencia, con un enfoque de alteridad, ya que es en ese encuentro en el claustro educativo donde se puede dar vida y reconocimiento al otro, a lo otro y a mí mismo, ya que no soy yo por mí, soy yo a partir de lo externo de mí que se muestra, que me identifica y de cómo me reconocen y, sobre todo, cómo reconozco y le doy cabida al otro, no como espejo o reflejo, sino como otro yo.

La enseñanza para el otro

Ofrecer lo que se es y lo que se sabe no es algo distinto a lo que se realiza día a día al interior de las instituciones y en el aula de clase, pues como seres humanos estamos en constante dar y recibir, en constante aprendizaje y enseñanza, y que a razón de ser de la labor docente concordamos con Zuluaga (2016) cuando plantea que:

> La práctica pedagógica es el escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde la académica lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. En lo personal, el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones intra e inter personal, ya que, si no las tiene, es seguro que no obtendrá éxito con la población a la cual va dirigida su conocimiento. (p.3)

Sin embargo, es una línea muy delgada y de frágil concepción, pues el acontecer del Otro es el que permite la relación y acción misma del educar, es donde convergen las diferentes posturas y entran en diálogo las realidades, saberes disciplinares y populares

como apuesta por la práctica pedagógica reflexiva que permite develar esos sentidos de alteridad, en el cual el acto de educar se convierte en un proceso de doble vía entre la enseñanza y el aprendizaje, que, dicho de otra manera,

> No se trata tanto de una enseñanza a propósito de cómo se debería vivir (con demasiada frecuencia teñida de brutal moralidad), sino de la transmisión de la experiencia y del mundo de un tiempo a otro tiempo; no tiene que ver tanto con la insistencia por unos contenidos, sino más bien con la presencia de quien inaugura el acto de enseñar; no se trata tanto de elaborar un discurso sobre los alumnos presentes o ausentes, sino de una ética a propósito de sus existencias; no tiene que ver tanto con una pretendida y esquiva homogeneidad o con la diversidad, sino con "abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro". (Skliar y Larrosa, 2009, p.119)

La pedagogía de la alteridad

La relación pedagógica trasciende los roles que cada uno asume, pues está impregnada de la esencia de cada ser, de su cultura, de su historia y de la sociedad; por tanto, el punto de unión entre unos y otros son los saberes disciplinares del hombre y la humanidad. En este sentido, Ortega (2004) expone esas transformaciones en las que "hoy ya se admite, al menos en el discurso pedagógico, que educar sin antropología no deja de ser un sinsentido, que es caminar sin dirección y sin meta y convertir la educación en un vulgar adiestramiento" (p.7).

El acto de educar, instaurado en el claustro educativo, replica esa normativa de ser a imitación de Otro, de responder ante un estímulo y de actuar desde la perspectiva de lo "correcto"; sin embargo, las nuevas perspectivas involucran no solo lo educativo, sino también lo reflexivo, la introspección y el análisis del interactuar en la "escuela" para identificar aspectos que permitan trascender en el proceso educativo acorde con la realidad, que se evidencie en las prácticas pedagógicas realizadas y, por tanto, dar valor y lugar a cada praxis, a cada ser, ya que en esta construcción todos tenemos algo que aportar. De esta manera, como afirma Zúñiga (2012):

> Sin reconocimiento del otro y compromiso con él no hay educación. Por ello, cuando hablamos de educación estamos evocando un acontecimiento, una experiencia singular e irrepetible en la que la ética se nos muestra como un genuino

> acontecimiento, en el que de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento (alumbramiento) de algo nuevo que no soy yo. (p.269)

Por este motivo, las prácticas pedagógicas deben estructurarse desde la alteridad y no solo desde la finalidad o función que cumplimos en el acto educativo, puesto que "en toda sociedad, los individuos 'juegan' una cierta cantidad de diferentes roles sociales de acuerdo con los distintos contextos de sus actividades" (Mèlich, 1994, p.92). Y este rol desarrollado en la "escuela" no define, ni limita al ser, un ser que en términos de Lévinas, es un ser "infinito" e inacabado.

La alteridad entonces, en un proceso pedagógico que debe asumirse desde el recibir y acoger a ese Otro, que se transforma constantemente para así poder fundamentar el acto educativo, que como lo plantea Ortega (2004) "en la relación educativa el primer movimiento que se da es el de la acogida, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura" (p.9). Porque todos necesitamos de reconocimiento y qué mejor escenario para ello que el educativo en donde se replican muchas de las vivencias que acumula el individuo o se liberan experiencias, y de alguna manera dar la posibilidad de transformarlas, enriquecerlas.

Los conceptos que enriquecen el quehacer docente son el servicio, la entrega, el amor, los cuales desde una mirada ética y de acogida, fundamentan lo asegurado por Ortega (2004):

> En la pedagogía de la alteridad la acogida del otro significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por «el otro» (educando) que irrumpe en nuestra vida (educador**).** (p.12)

La labor educativa no debe reducirse a una trasmisión de conocimientos y contenidos, debe estar fundamentada en el desarrollo del ser, del Otro, debe promover la capacidad de asombro y, ante todo, el maestro no debe perder de sí mismo esa misma capacidad que promulga, es por esto que se convierte en ejemplo. De manera consciente debemos considerar la propuesta y cuestionamiento de Skliar (2002):

> ¿Podríamos pensar, entonces, en una pedagogía de la perplejidad? Una pedagogía de la perplejidad que sea un

> asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor. Que permita desvanecernos para crear una pedagogía otra. Una pedagogía del acontecimiento, una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible; que obliga a recomenzar de cero, que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender aquello que ha acontecido; que enmudezca la mismidad. (p.117)

Metodología

Para encontrar esos sentidos de alteridad que permean a los docentes de educación media se abordó una investigación de corte cualitativa, con un enfoque fenomenológico que nos permitiera extraer de las narraciones hechas por los docentes, en una entrevista a profundidad, la forma como ven a sus educandos, cómo los reciben y los abrigan en el encuentro pedagógico.

Abordamos esta investigación tomando como referencia a la Institución Educativa Rural Rafael Pombo de la vereda La Garrucha del municipio de Manizales y a la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Escolástica del municipio de Salamina, ambas ubicadas en el departamento de Caldas (Colombia).

A los relatos se les asignó una nomenclatura que nos permitió ordenar la información; dicha nomenclatura se estableció primero dando un número de referencia al docente entrevistado, el número del relato; por último, las iniciales de la institución educativa a la que pertenece (P #: # IE), ejemplo: (P1:1 IERRP) – (P1:1 IEENSME).

Durante este proceso identificamos tres grandes categorías en las cuales se enmarca la relación docente-estudiante dentro de la perspectiva del encuentro, reconocimiento y responsabilidad, que muestra los sentidos de alteridad que mueve a los educadores de dichas instituciones; estas categorías las denominamos: Pedagogía en el Encuentro, El Otro y Alteridad en el Aula.

La transformación de los relatos en texto e insumo sustancial se produce a través del enfoque fenomenológico, que desde la concepción de Leal (2000) nos propone tres etapas: descriptiva, estructural y de discusión de resultados. Cada una de estas etapas se desglosa alrededor de diferentes objetivos, así:

Etapas del método fenomenológico	Objetivos de cada etapa
Descriptiva	Realizar la observación fenomenológica.
	Reflejar la realidad vivida por los sujetos en la forma más auténtica posible.
Estructural	Estudiar las descripciones protocolares para delimitar el tema central de cada una de ellas.
	Elaborar categorías de acuerdo con la similitud de los temas centrales.
	Elaborar categorías de acuerdo con la similitud de los temas esenciales.
	Integrar las categorías señaladas en el objetivo anterior en una estructura global que incluya categorías universales.
Discusión de resultados	Relacionar lo fenomenológicamente descrito con lo teórico previamente establecido.

Análisis de resultados

Alteridad en el aula

El aula es el escenario donde confluyen las interacciones y mediaciones, en el cual el sentido ético y de responsabilidad por el Otro, a partir de mi inferencia y a pesar de ella, cobra vida y donde esa relación docente-estudiante debe desdibujarse. Dicho de otra manera, según Ortega (2004):

> Allí donde acontece la educación se produce un encuentro no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad. (p.8)

De acuerdo con lo anterior, emerge una exigencia de volver sobre la praxis que trascienda una perspectiva instrumental de las actividades relacionadas con la educación; se reclama desde allí una adecuada dirección de la práctica educativa, una mayor acentuación de los procesos reflexivos,

> Pues bien, su desarrollo en los educadores supone y exige la simultánea mejora de sus procesos de reflexión, de comprensión

> moral de las situaciones educativas y de conformación ética -en base a principios morales de procedimiento- de las acciones pedagógicas. (Bárcena, 1993, p.74)

La retrospección o *feedback* de cada proceso, sensación o experiencia permite que la labor docente no se atienda de una sola manera, es un camino multidireccional, que conlleva al docente a reflexionar y transformar su actuar y acontecer pensando no solo en el Otro, sino en acogerlo hospitalariamente; esto se debe a que los tiempos cambian, son diferentes y, por tanto, las mediaciones pedagógicas deben hacer posible una transformación en la que el docente se dirige al estudiante, ya no para instruirle, sino para ser su apoyo, alguien dispuesto a escucharlo, pues es Otro y no necesita que lo cambie, sino que lo acoja y acompañe en su propio camino.

> *[…]con la experiencia que uno vaya obteniendo y que cada día a partir de esa experiencia que uno tiene, y a partir de los errores que yo he tenido, porque desafortunadamente han sido muchos errores que he cometido de pronto dando en el ejercicio de docente, a partir de eso tratar de cambiarlos, el próximo año traer otra actitud diferente como un cambio más significativo, una metodología más distinta, porque como hablábamos ahorita, los alumnos son muy diferentes […]* (P6:14 IEENSME)

Reconocer esas características particulares a través de la "experiencia" es lo que hemos nombrado como *el saber vivido*; puesto que los conocimientos no se adquieren en un lugar específico, también se adquieren en el trayecto de la vida como tal; aprovechar este insumo, comprender y aceptar estos saberes son la esencia del acto de enseñar, más aún cuando vivimos en un medio que invisibiliza el rostro del Otro, lo oculta tras las tecnologías, al vertiginoso ritmo como se transforma el mundo y a las mentalidades capitalistas de la producción y es en esta nebulosa de saberes en donde el rol del docente cobra vida, pues cuando entendemos que hay otras maneras de ser, es más fácil educar no solo desde del hacer, sino fundamentalmente en el ser, en sus valores y proyectar sus metas.

> *[…]creo que siempre he tratado de conocer los estudiantes y tratar de buscar estrategias que ayuden a que se fortalezca un poco tanto los conocimientos como la parte de valores y demás del estudiante, entonces eso me lleva a mí como docente a tener que documentarme, a tener que estudiar, a tener que mirar otras estrategias que de pronto a veces uno no aplica porque no podemos homogeneizar, o sea, no podemos pensar*

> *como en la época en la que uno estudió que era todo igual y usted tenía que hacer todo igual que los compañeros; no, ya ahorita tenemos una población bastante diversa y entonces necesitamos, pues, buscar estrategias un poco más diversas para este tipo de personas […]* (P2:21 IERRP)

De esta manera, reconocer al Otro permite conocerme a mí mismo como ser, como maestro en el cual ese saber vivido desde el ámbito de la disciplina del conocimiento necesita renovarse constantemente y, por ende, buscar estrategias que potencien las prácticas pedagógicas y al ser mismo en su esencia.

> *[…]entonces, es importante para el trabajo esa parte de la experiencia de los muchachos, también es importante... sí, es bastante interesante porque es que mi saber complementa el saber del otro o viceversa […]* (P4:4 IERRP).

En este sentido, el acto educativo es en sí mismo un complejo sistema de relación en donde es necesario reconocer no solo los saberes y experiencias, sino también crear y aplicar estrategias que permitan acercarse al acontecer del Otro, de esta manera entendemos la enseñanza como donación, porque sin lugar a duda, el docente encarna la responsabilidad de acoger, brindar y cuidar al educando, como lo expresa Ortega (2004): "La acogida, en educación, es reconocimiento de la radical alteridad del educando, de su dignidad inviolable; es salir de uno mismo para reconocerse en el otro; es pasión (del latín *pati*), donación y entrega" (p.12).

Al respecto, Lévinas (1991) expresa que "yo soy responsable del otro, sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo" (p.82). La enseñanza como donación no es entonces otra cosa que la práctica desinteresada con total conciencia de la responsabilidad ética asumida ante ese Otro, el estudiante, por el cual respondo y al cual dono mi ser.

> *[…] lo amo, es algo que amo muchísimo. Y a diferencia de muchas personas que piensan que trabajar es tan duro que por eso le pagan a uno, yo pienso que mi trabajo es tan gratificante y me gusta muchísimo y lo hago con muchísima pasión; que hay momentos que uno siente que son duros y difíciles y que a veces uno piensa que se equivocó en la elección, pero me gusta muchísimo y, sobre todo, me gusta cuando puedo ver los muchachos realizándose cuando terminan su etapa de bachiller o cuando ya por el contrario son profesionales, eso es lo que más me gusta[…]* (P2:4 IEENSME).

Sin embargo, toda situación que se presenta en la interacción con el Otro genera reacciones, aún más cuando conmueve las fibras de esa humanidad y que se expresan a veces sin palabras, con gestos, con acciones que reflejan cómo esas *experiencias y aprendizajes* son el resultado de las interacciones y las prácticas pedagógicas que se propician, bien sea por la acción o la reacción de los actores inmersos en el proceso educativo, refiriéndonos así no solo al estudiante, sino también al docente, y por qué no decirlo, de esta manera al estudiante-docente/docente-estudiante; por tanto, toda experiencia nos toca profundamente, nos deja una huella imborrable, pero también contiene:

> Algo de inasible, de impronunciable; cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales. (Skliar y Larrosa, 2009, p.114)

Los diversos escenarios en que se da el proceso educativo son en sí mismos las herramientas que permiten comprender y abordar ciertas disposiciones para que esos encuentros llamados "clases" trasciendan y, de esta manera, aprender de los mismos, del Otro (estudiante) y de sí mismo (docente/estudiante), ya que toda experiencia brinda un aprendizaje.

[…] ¿Uno puede aprender de los estudiantes? Obviamente; cuando tú estás en esa disposición aprendes mucho más de ellos o de muchos aspectos que también te complementan a ti como persona […] (P6:16 IERRP).

Identificar y asumirnos en los diferentes roles del intercambio educativo con un fin pedagógico permite disponernos en una actitud hacia el Otro e *insistir*.

> Mi propuesta es que la relación más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa, es una relación *ética* que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando, es decir, hacerse cargo de él. (Ortega, 2004, p.5)

Es en este sentido que el insistir es un proceso, que se convierte en la herramienta que motiva y apalanca el esfuerzo que conlleva a buscar nuevas estrategias que permitan brindar apoyo

al estudiante, dándole la oportunidad que se sitúe en el marco del sistema educativo; es encontrar caminos que conlleven a un aprendizaje y aprendizajes que nos lleven por diversos caminos en una actitud de acogida, de responsabilidad, que invade el quehacer pedagógico y docente más allá de un simple actuar, cumplir; es evocar y de cierto modo resignificar esa "reciprocidad" que no se evidencia y vuelca hacia uno mismo, pero que sí se enuncia en el alcance de metas del Otro.

> *[…] recuerdo que a él no le gustaba para nada inglés, pero no le gustaba era nada, nada, nada,* él decía que era lo peor, que él no entendía, que él era muy bruto y era el chico incluso más alto, él tenía 16 años, en edad y en estatura el más grande, pero era muy serio, entonces nosotros comenzamos con inglés con las cosas más elementales, entonces cuando él veía que era capaz de hacerlas y que yo le ponía cosas muy sencillas y él era capaz y en la medida que le iba poniendo cosas un poquito más fuertecitas él ya las iba haciendo*, él sentía que era capaz; recuerdo que me decía que era la primera vez en tanto tiempo que llevaba en bachillerato porque ya llevaba varios séptimos, que era capaz de ganar inglés y entonces él empezó y ya se volvió uno de mis monitores y él era el que me ayudaba en clase de inglés […]* (P2:51 IEENSME)

El rol docente deja la tarea de cuestionarnos constantemente y convoca a la reflexión no solo desde la labor académica, sino también desde la labor social. Sin embargo, no toda la responsabilidad es del docente, hay disposiciones que recaen sobre el estudiante; pero finalmente es una labor de todos, de la sociedad, hacerse responsable de sí mismo y así cada acción que como individuos emprendamos llevará a un cambio.

> *[…] nunca falta el que diga: no soy capaz, no aprendí, no me gusta esto y al final no sigue estudiando porque no fue capaz, como le digo, no sé si es porque el docente que lo tuvo y entonces nunca le insistió o porque realmente fue que el niño nunca o el muchacho nunca aprendió […]* (P6:22 IEENSME)

Las situaciones que se generan al interior del aula permiten instaurarnos de diferentes maneras, ponernos en escena frente a ese Otro, ya sea el docente o el estudiante, pero el solo hecho de estar ahí nos hace partícipes y nos convoca a participar de manera activa.

[…] yo pienso que ese es el reto, que tú tengas que generar estrategias metodológicas y herramientas didácticas para comunicarte con los estudiantes, hacer uso de ellas […] (P6:20 IERRP).

Dichas estrategias movilizan prácticas de enseñanza en las que se promueven diferentes afectaciones entre el Yo y el Otro, de tal manera que en ese encuentro se da cabida a lo que Lévinas (2000) llama trascendencia, en un reconocer lo infinito (el Otro) y ser alterado y movido por él.

[…]sentir que de alguna manera pudo dar un granito en ese ser que al fin y al cabo pudo ser, incluso mucho mejor que uno, en algún momento […] (P1:19 IEENSME)

Esa huella que el Otro deja en mí, lo que él es y era, ahora hace parte mí. Esa huella que en términos de Lévinas (2000) se expresa así:

> Su presencia forma parte del presente de mi vida. Todo lo que constituye mi vida con su pasado y su futuro está reunido en el presente en el que las cosas vienen hacia mí, pero es en la huella del Otro donde el rostro reluce: aquello que está presente en él se está absolviendo de mi vida y me visita como yo absoluto. Alguien ha pasado ya. Su huella no significa su pasado, como ella no significa su trabajo o su goce en el mundo, ella es la perturbación misma que se imprime (estaríamos tentados a decir: que se grava con una gravedad irrecusable). (p.73)

Hay en este acontecer una recíproca intangible que se genera por una actitud de agradecimiento y reconocimiento ante la labor y la responsabilidad adquirida y cumplida ante ese otro.

> *[…] pues creo que sí (dejo huella en los estudiantes), porque donde me encuentran me saludan y me buscan, no hay inconveniente, no hay uno solo que diga con ese profesor qué pereza saludarlo o encontrarse, eran diez, doce muchachos, pero excelentes personas […]* (P4:7 IERRP)

En esa recíproca intangible donde el acontecer del Otro permite el propio y en ese interactuar docente/estudiante – estudiante/docente, en donde el rostro de ese Otro, su voz y todo lo que es permea el accionar educativo y modo de ser

[…] huella en el sentido de, ellos dejan huella más en mí, porque siempre me generan reflexiones constantes […] (P6:19 IERRP).

Y de alguna manera proyectarnos en ellos a través de cada encuentro, cuando logramos visibilizar las transformaciones y aplicarlas en la interacción pedagógica y en el acontecer de multiplicidades; incluso replicamos lo positivo intentando animar otras formas de ser.

[…] sobre todo, me gusta cuando puedo ver los muchachos realizándose cuando terminan su etapa de bachiller o cuando ya, por el contrario, son profesionales […] (P2:5 IEENSME)

Así, buscamos constantemente aplicar y replicar las prácticas que de algún modo han sido positivas y efectivas, tratando de fortalecer el entorno social y es en este sentido como nos involucramos en la educación ciudadana, por tanto,

> La educación implica la formación del sujeto como ser social, incorporando toda la realidad de éste. Y entonces, la educación no puede sustraerse a la función de transformación de la realidad social en la que el educando vive, de modo que le permita la realización de un ideal (valioso) de persona que toda educación lleva implícito. (Ortega, 2004, p.21)

En la labor del docente está como compromiso permitir al joven actuar de manera honesta y acorde con la sociedad en la que habita, estructurando la figura de ciudadano, pero más como proyección y transformación de sí mismos y ser reflexivos frente al Otro, a lo otro que les rodea.

> *[…] el trabajo colaborativo, mas no en equipo o lo que llaman hoy trabajo en grupo, porque eso le da responsabilidad a cada uno de los integrantes del equipo de trabajo, cada uno desempeña un rol y eso a futuro en la vida, los que hemos tenido la oportunidad de participar en otras esferas, en otros grupos, sabemos que el trabajo en equipo es bastante importante […]* (P4: 2 IERRP)

No obstante, es innegable el papel de la educación y de los actores inmersos en ella y aún más, al interior de las instituciones educativas, donde además de formar en conocimientos y contenidos, también es necesario formar en valores y propiciar herramientas que permitan la construcción de su proyecto de vida.

> *[…] la educación sería la preparación de los ciudadanos, la preparación de la persona para asumir su vida, para poder generar su proyecto de vida, en cualquiera, porque cada persona tiene sus gustos, entonces unos se van a inclinar más por un área que por otra, pero independiente de cuál sea su gusto por las áreas, como persona todos tendrán que buscar ese proyecto de vida […]* (P3:43 IEENSME)

Pero en este trasegar no todo es positivo y también de lo negativo podemos sacar provecho y más aún aprendizajes, sobre todo,

aquellos que nos llevan a la profunda reflexión por el ser, por el Otro y por lo otro.

> *[…] me parece triste porque no todas las personas tienen conciencia que estamos trabajando es con seres humanos y no con objetos, y que lo más importante ahí entonces es que yo dé lo mejor y que para mí sean muy importantes los estudiantes, que los valores tal cual son para que no tengamos como las dificultades que vemos hoy en día en la sociedad, que los muchachos sepan que son valiosos, entonces que no se tengan que refugiar en grupos donde le hacen bullying a los demás, no tengan que refugiarse en el consumo de sustancias, donde las niñas no se tengan que prostituir porque es tan bajita la autoestima, que qué más hago pues si no soy importante en mi casa, ni para mis profesores, entonces para nadie, entonces da lo mismo que sea o no sea, es lo que considero pues hoy en día […]* (P2:72 IEENSME)

Reflexión

En esos encuentros donde confluyen educandos y maestros, el Otro es el que permite que yo sea, pues es a través de este que yo comprendo mi proceder; por lo tanto, ese "encuentro de la alteridad en el aula" desde la perspectiva del docente, debe ser una acción consciente en pro del Otro, reflexionando sobre la praxis y la interacciones de los saberes y experiencias que permitan construir con gusto, pasión y amor ese proceso educativo, en el cual el docente es el intermediario y el que brinda e intenciona ese encuentro.

Es aquí donde el término transversal toma sentido, pues no es solo en cuanto a los contenidos, sino a los seres, personas cuya pluralidad permiten ese encuentro a partir del reconocimiento de las historias de vida de las personas, aquellas que les nutren de saberes y las hacen poseedoras de conocimientos y en donde poder estar ahí para ese encuentro se convierte en "la razón de ser" del docente y de ser docente, como un acto de entrega, amor y convicción en la que se permean emociones llevando a la búsqueda constante de otras maneras de ser, para permitir la entrada de ese Otro; ese Otro que deja huella y junto al cual hago catarsis de mi rol, de mi labor, de mi quehacer y me pone en evidencia ante la sociedad.

Referencias

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2006). El otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias

sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *4*(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200003

Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial N° 41.214 del 8 de febrero.*

Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones 62.

Estebaranz, M. (2003). La alteridad en las clases de inglés. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (37), 119-136.

González, F. (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *14*(42), 889-910.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Lamprea, P. y Pineda, A. (2016). Sentidos de alteridad en los docentes de educación media. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales y CINDE, Manizales, Colombia.

Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *DIP-UNA, Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica, 1*(Fasc. 5), 52-60.

Lévinas, E. (1991). Ética e infinito. (*La balsa de la Medusa*). Madrid: Visor.

Lévinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.

Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

Martos, A. (2011). *Emmanuel Lévinas: la filosofía como ética*. Valencia: Universitat de València.

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

Mèlich, J. C. (2012). Paradojas. Una nota sobre el perdón y la finitud. *Ars Brevis*, (18), 122-134.

Montaño, L. (2015). *La educación del valor "reconocimiento del otro" con niños y niñas de dos a cuatro años.* [Monografía]. Recuperado de: http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2335

Orrego, F. y Portela, H. (2009). Sentido de la alteridad en la formación del licenciado en educación física, *Revista Educación Física y Deporte*, *28*(2), 49-57.

Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, *62*(227), 5-30. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/23765747

Parra, A. y Vallejo, C. (2014). *Prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro.* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales - CINDE, Manizales, Colombia.

Sandoval, A. (2002). *Módulo de investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social.* Bogotá: Editores e Impresores Ltda.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O … ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, *23*(79), 85-123.

Skliar, C. (2009). Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar juntos en educación. En: Memorias de las VI Jornadas de Cooperación Educativa en América Latina sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el Desarrollo de Escuelas y Aulas Inclusivas. La Antigua, Guatemala. 5-9 de octubre de 2009. pp. 117-132.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Revista Educere*, *10*(33), 225-232.

Zambrano, A. (2007). La palabra como experiencia. *Educere*, *11*(38), 405-410.

Zuluaga, O. (2016). *Pedagogía: un concepto de práctica pedagógica*. Recuperado de http://bibliotecadejuan.blogspot.com.co/2011/07/pedagogia-un-concepto-de-practica.html

Zúñiga, B. (2012). La ética de la alteridad de Lévinas como elemento importante en el conocimiento de la formación ética en la educación. *Revista Temas*, (6), 253-275.

Aura Llaneth Pineda Gaviria

Docente del área de Educación Física, Recreación y Deportes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrado Corazón (Aranzazu, Caldas, Colombia). Magíster en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales y CINDE). Licenciada en Educación Física y Recreación (Universidad de Caldas). Docente co-investigadora del Programa ONDAS de Colciencias. aurapineda.ensme@hotmail.com

CAPÍTULO

3

Capítulo III. Sentidos de alteridad en docentes de educación media

Pablo Andrés Lamprea Chalarca

Introducción

A la escuela de hoy se le ha llamado a ser parte importante del cambio en nuestro país, se ha dicho de ella que es un escenario de paz y el lugar predilecto para la transformación de esta sociedad. No obstante, la violencia que ha marcado la historia de la humanidad y del país, impregna esa escuela de tal manera que se ha hecho necesario incluso una ley de convivencia para poder hacer seguimiento y control de esta; pues los niños, niñas y jóvenes, sin importarles el Otro con el que conviven y comparten gran parte de sus días, lo hieren, lo reducen e incluso pueden destruir su posibilidad de ser, de vivir y de disfrutar de quien es con libertad.

Por otro lado, encontramos al docente, quien es otro de los principales actores en el campo de la educación, llamado a pensar y reflexionar sobre la enseñanza y la formación de los jóvenes; es tal vez el más opcionado promotor de esos valores de convivencia, reconocimiento, respeto y responsabilidad con el Otro, personaje que desde su rol, su forma de ser y recibir a cada estudiante, logra transmitir no solo conocimiento, sino también principios éticos que transforman pensamientos y sentires frente al prójimo y la sociedad. Al respecto, González (2009) se pregunta: "¿Será la interrelación desde la alteridad el aspecto que permita el re-encuentro verdadero entre cada persona?" (p.132). Es por ello que nos aventuramos a develar los sentidos de la alteridad en las prácticas educativas de los docentes de la educación media, pensando en que esos sentires son base fundamental para traer esa alteridad a los jóvenes que pisan nuestras escuelas hoy.

La educación va más allá de la transmisión de conocimiento, desarrollo de competencias o del alcance de logros. Desde nuestra mirada, es más un lugar, un habitar en un tiempo y espacio marcado por el encuentro con un Otro, que me altera, que marca y mueve mi vida, que me llama a acogerlo, reconocerlo y darnos sin condición y sin esperar reciprocidad; es una relación que forma y transforma vidas al mismo tiempo que la alteridad del Otro (alumno) condiciona todo el ser bajo ese rostro que nos aborda cada día en la escuela.

> La educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una relación, es decir, la presencia de un otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad. (Bárcena y Mèlich, 2014, p.43)

Por otro lado, la filosofía de la alteridad se expone con base en toda relación con aquel que da sentido y por el cual puede existir el Sí Mismo: el Otro. Alteridad que se presenta en todo momento de encuentro con la otredad y no solo con el Otro, sino también con el medio social y natural que le rodea, donde habita y presenta su infinitud en un mundo infinito, "porque la comprensión de la alteridad emerge desde el encuentro entre lo propio y lo otro que se hace presente frente a nosotros. Las palabras clave en ese encuentro son diferencia, comprensión y reconocimiento" (Vila, 2004, p.53).

El encuentro entre el Sí Mismo y el Otro que no es igual a estar con otros, pues en un momento y espacio pueden existir dos personas sin que haya en ellos un reconocimiento mutuo, una reciprocidad que les permita darse cuenta de aquel que les mira y poder reconocer en él, lo que dice su rostro y lo que, a su vez, demanda este del que está a su lado. Es necesario que se despliegue en ellos la comprensión, el reconocimiento y una responsabilidad que les invite a sobreponer ese Otro ante él. Es la alteridad la excusa para volver al hermano, para salir del yo y aprender a amar con un sentido ético que no busque el propio bienestar y la satisfacción individual, sino un amor basado en lo que Lévinas concibe como deseo; no el sentimiento de cumplir o satisfacer una necesidad profunda, sino la necesidad infinita de darme al Otro y hacerle bien. "[…] no como un deseo que calme la posesión de lo deseable, sino como el deseo de lo infinito que lo deseable suscita en vez de satisfacerlo. Deseo perfectamente desinteresado: bondad" (Lévinas, 2012, p.48).

En la alteridad ya no se ve al sujeto en el espejo y a los otros tras la pantalla de un televisor, un computador o en las hojas del diario, ya no se reconoce al ser propio si no es a través del mundo que lo envuelve en las relaciones y en el tiempo, pero no en cualquier tiempo, no en el tiempo donde se describe lo que pasa, sino en el tiempo donde se narra lo que acontece, en el kairos. Se reconoce al Sí Mismo justo cuando ese acontecer se

presenta frente al Otro. Es decir, yo empiezo a ser Yo cuando tengo un encuentro con el Otro.

> Es decir que mi ser en el mundo y en la temporalidad, no puede tener sentido si no es con los demás; mi existencia no tendría pleno sentido si en mi mundo no existieran otros seres que me hagan dar cuenta de que yo existo. (Orozco, 2013, p.88)

Ya hemos visto que sin el Otro no tiene sentido el Yo, que, en el mundo, no habrá verdad ni justicia, solo demandas que traerán frustración y la continuidad de las acciones que destruyen la vida cometidas a lo largo de la historia humana. Entonces, ¿basta con reconocer al otro como Otro y punto?, desde luego que no, porque de acuerdo con Lévinas, el Otro es infinitamente Otro, así que ¿cómo podremos simplemente reconocerlo?, si lo que vemos, pensamos o creemos saber del Otro es, en la mayoría de casos, lo que se ha dicho de él y no lo que en verdad es; "lo dicho es información dada, el contenido del que se habla, el mensaje entregado; el decir es la revelación que hace la otra de sí misma" (Kunz, 2014, p.20).

Por tanto, una persona es más que sus actos, más que sus palabras cuando no expresan su sentir, más que el rol que ejecuta en sus espacios sociales. Si pensamos bien, un doctor no es solo doctor así tenga un desempeño excelente, también está su verdad y su realidad como padre, como esposo, como hijo, como amigo, como ciudadano, como profesante de una religión, y más aún, como infinitamente Otro. En palabras de Kunz (2014): "La otra persona es infinitamente más que cualquier designación. En tanto única, ella es irreductible" (p.17).

Teniendo presente lo anterior, no solo es reconocer al Otro para no violentarlo o afectar su dignidad. La esencia de la alteridad se distingue en dos palabras: "rostro" y "responsabilidad", de las cuales surgen otras como justicia, acogida, deseo, todas orientadas al "infinitamente Otro".

El primer acercamiento o el primer momento en que se da el encuentro con el otro, es a través del rostro; no hay palabras ni conocimiento previo, no es lo que se ha dicho del otro, ni siquiera lo que yo pienso de él, es todo lo que el otro me dice respecto a su ser, es su historia, sus sueños, sus deseos y sus miedos, lo absolutamente otro de él. "A la manera en que se presenta Otro sobrepasando la idea de Otro en mí, la llamamos, en efecto, rostro" (Lévinas, 2012, p.48).

El rostro entonces, es el Otro y por ende es infinitamente Otro diferente del yo, no es posible describirlo simplemente con lo que se percibe a través del sentido de la visión, ni siquiera con la información que el tacto podría brindar al roce y al contacto con su piel. El rostro es el discurso que el otro despliega sobre mí a través de su expresión, la cual es la máxima presentación y revelación que permea la relación de alteridad entre el yo y el otro. Es pues el rostro, "la expresión desnuda de la vulnerabilidad del otro, es donación primera de significación, se manifiesta, es epifanía desde un arriba y esa epifanía revela lo infinito" (Lévinas, 2012, p.100).

Con lo anterior reafirmamos que, junto con la acogida del Otro como rostro y el comprender que es infinitamente más de lo que se puede a simple vista ver, en la expresión del rostro, el Otro abre su discurso de vida y lo que el realmente es frente al yo; al encontrarnos con aquel que me altera y con lo otro del Otro que me cubre en esa relación de alteridad, aparece algo que Lévinas muy acertadamente llamó "responsabilidad".

> El rostro no es simplemente una forma plástica, sino de entrada un compromiso para mí, una llamada, la orden de ponerme a su servicio. No sólo del rostro, sino de la otra persona que en ese rostro me aparece a la vez en su desnudez, sin medios, sin nada que la proteja, en su indigencia, y al mismo tiempo como el lugar en que recibo un mandato. (Lévinas, en Martos, 2008, p.21)

Para Lévinas no es suficiente reconocer, además es necesario actuar frente a ese otro que se descubre delante de mí, confiando en que yo haré todo para su bienestar y que jamás atentaré contra su ser. Desde el encuentro ético de alteridad, estar frente al otro nos obliga también a acogerlo, a preocuparnos y responder por él.

Metodología

Esta investigación se desarrolló dentro del campo de los estudios cualitativos, toda vez que su finalidad no era la medición, sino dar cuenta de las formas en que los sujetos de investigación, docentes en este caso, narraron sus experiencias, sus sentires y sus emociones en el encuentro con los Otros.

La fenomenología fue el método que más aportes nos permitió, ya que, tal como lo expresa Leal (2000),

> Dentro de la investigación cualitativa, el método fenomenológico – como expresión directa de la filosofía fenomenológica expuesta por Edmund Husserl (1859-1938) – se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo. Este marco, según Rogers (1959/1978), es el mundo subjetivo del hombre conformado por todo el campo de experiencias, percepciones y recuerdos al que un individuo puede tener acceso en un momento dado. (p.52)

En el marco de este estudio, el cual buscó develar los sentidos que los docentes le otorgan a la alteridad, la fenomenología nos permitió aproximarnos a las experiencias de vida de los sujetos involucrados en el fenómeno, a partir de las cuales constituyen su subjetividad y desde allí conceden sentidos y significados al mismo.

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo con los docentes de básica media de matemáticas, español, inglés, ciencias naturales, ciencias sociales, recreación y deporte y tecnología e informática, de la Institución Educativa Rural Rafael Pombo (Manizales, Caldas) y la Institución Educativa Normal María Escolástica (Salamina, Caldas).

De acuerdo con el método fenomenológico (la indagación por las experiencias de los sujetos y el cómo construyen sus relaciones), se consideró que la técnica más pertinente para ello era la entrevista semi-estructurada, que permitió que fluyera una narración profunda. Para recolectar esta información y organizarla para su análisis, se utilizó un guion de temas y preguntas a tener en cuenta en la conversación con el entrevistado, que articuló las categorías centrales del estudio, sin que ello se convirtiera en camisa de fuerza en el desarrollo de la misma, la cual fue registrada a partir del uso de grabadora de voz y organizada en el programa Atlas.ti.

Análisis de resultados

Pedagogía en el encuentro

En el campo de la educación no solo fluyen saberes, conocimientos científicos o técnicos, también discurren un sinnúmero de discursos y experiencias que se originan entre el maestro y el estudiante; nace y crece tanto el uno como el otro en una relación condicionada por la alteridad del Otro. La educación como plantea Skliar (2010), "consiste en encontrarse de frente con un

otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares" (p.109).

Es un *encuentro* de vivencias que abren cada día el resplandor de un mundo infinito en el estar con el Otro, donde este se presenta y se muestra a través de un lenguaje que permite que la relación docente-estudiante fluya de manera respetuosa; un *lenguaje* que se acomoda, se transforma y se adecua para con-vivir y permitir el acto educativo. Es un encuentro *afectivo*, donde toda acción, palabra y pensamiento expresa amor, reconocimiento y respeto por el Otro, donde el estudiante mueve y altera al docente por lo que este ve y espera en él y, de igual manera, el maestro conmueve en su práctica el interior del joven en lo que los docentes expresan como motivación o desmotivación.

En este estudio los docentes hallan en su labor pedagógica, que está determinada y condicionada por cuatro palabras que le dan sentido a su rol, al ejercicio que como educador efectúa y que están impregnadas de Otro. Estas palabras son: encuentro, lenguaje, afectividad y motivación.

Encuentro

> La noción de encuentro es una clara referencia a la relación hombre a hombre, una disposición a la hospitalidad y a la acogida, las cuales se alejan de toda pretensión de subordinación o de tiranía. El otro en Lévinas es una exterioridad, por tanto, una evasión de sí, una salida de la mismidad, una negación de la violencia brutal que ejerce el deseo de dominio, para reemplazarlo por el éxtasis del encuentro y del amor que este propicia. (Viveros, 2014, p.66)

El trabajo docente es, en esencia, una vida dedicada a los estudiantes, no solo a dar, sino también dedicada a un encuentro con ellos, a una relación profunda de reconocimiento y vivencias, donde se sufre y se disfruta de ese estar con el Otro. El docente no solo valora la importancia de su encuentro con el estudiante, valora ese encuentro que el Otro vive con sus pares, pues al propiciar esos espacios está permitiendo que el Otro sea, se exprese, aprenda y disfrute del habitar en la escuela, como un acto de compasión y responsabilidad frente a él.

> *[…] más que mirarlos como unos alumnos, los mira uno como unos amigos con los que uno puede, aparte de compartir el conocimiento, también compartir con ellos muchas cosas, jugar fútbol, charlar; si hay*

> *la posibilidad de hacer otras actividades extracurriculares también se pueden hacer. Están muy dispuestos siempre para trabajar, es muy poco el estudiante que se encuentra aquí que se está negando la posibilidad de digamos compartir con profesores, es decir, aquí en el colegio sí se puede decir, parece que fuéramos una familia donde los estudiantes llegan a uno como si fueran los amigos de uno, no encuentran esa barrera que se ponía antes que el profesor allá y el alumno acá, entonces ellos no encuentran aquí la barrera, lo que encuentran es un amigo más con el que pueden compartir y pueden charlar y a partir de esa, de ese cotidiano vivir y de ese cotidiano encuentro que se tiene ellos, van disponiendo más, se van disponiendo más para trabajar, nunca están diciendo ¡qué pereza!, ya viene ese profesor que es esto o lo otro; no, aquí todos, yo creo que todos los profesores tenemos esa buena dinámica con los estudiantes […]* (P3:12 IERRP)[12]

El trabajo directo en el aula, el encuentro educativo con estudiantes son la verdadera razón de ser de la práctica docente; en ese sentido, la educación es acompañar al Otro, preocuparse por él, por su vida, por su ser, es reconocer en los encuentros cotidianos la vida cotidiana del Otro-estudiante.

> *[…] sé que me agradan, sé que me gustan mis muchachos, sé que me gusta ir a dar clase y sé que me gusta verlos y saber también de sus vidas y saber que están bien. Cuando alguno falta me preocupo. ¡Ay!, qué sucedió, qué pasó y le pregunto a sus compañeros […]* (P1:17 IEENSME)

Lenguaje

Los docentes en medio de su práctica, han comprendido que cada estudiante es un discurso diferente, que ellos mismos son un lenguaje que difiere de los jóvenes y que para poder reconocerlos y ser reconocidos en medio de ese encuentro que los cobija cada día, es necesario, como dicen Duch y Mèlich (2005),

> […] Una profunda renovación del lenguaje que empleamos en pedagogía, porque las palabras son configuradores de mundos, de nuestros mundos. Y creo que las palabras próximas al universo de la literatura, de la poesía, de la narración serían las que nos ayudan a educar mejor. Palabras como por ejemplo narración, experiencia, responsabilidad, rostro, caricia, hospitalidad, donación, memoria. (p.47)

[12]P3: El docente entrevistado; 12: párrafo del documento; IERRP: Institución Educativa Rural Rafael Pombo; IEENSME: Institución Educativa Escuela Normal Superior María Escolástica.

No somos poseedores de verdades, pero sí podemos ser los mediadores entre ese mundo de lo complejo y lo simple, de lo académico y lo común, de lo técnico y lo popular, sobre todo, ser los mediadores entre lo etéreo del ser y el mundo externo.

Una de las mediaciones que el docente utiliza para alcanzar esos propósitos que anhela para su educando, se da a través de un lenguaje efectivo en el cual a veces sobran las palabras y valen mucho más otras expresiones y formas de dar al otro lo que se quiere.

En el lenguaje también se resalta la honestidad y la confianza durante ese encuentro con el Otro, de tal manera que lo que se expresa sea verdad y lleve al otro a creer y confiar, a depositar en él su confianza.

> *[…] por ejemplo, aquí yo la verdad utilizo mucho algo que se llama el metalenguaje y el lenguaje del cuerpo, yo siento que un profesor de inglés tiene que ser un poquito payaso y tiene que ser muy histriónico, no sentir vergüenza porque en la medida que, por ejemplo, yo para hacerle entender a un estudiante diferentes acciones, yo estoy leyendo por decirte algo un cuento y entonces dice que "the lion is sleeping", entonces a mí no se me da nada acostarme en el escritorio para que el estudiante entienda que "sleeping" es dormir y eso, si uno lo hace con la suficiente seriedad, le pone el profesionalismo del caso, el estudiante aprende a entender eso, al inicio le causará risas, pero ya de tanto uno hacerlo, como es una constante en la dinámica de clase de uno, ellos ya lo ven a uno como una cosa normal y yo logro el objetivo y es que mis estudiantes sin que yo les haya hecho una traducción entiendan el significado de la palabra y les quede en la mente, por ejemplo, ellas me dicen: "ah,* sí profe es dormir*" y entonces yo les digo ah sí "yes" les digo así como en el "switch" del español y el inglés "is sleeping", entonces eso va calando en los estudiantes […]* (P5:7 IERRP)

Los docentes comprenden que los intereses y la misma condición de ser de cada persona hacen que los canales de comunicación sean o no efectivos; de igual manera, la lectura que damos a esas interpretaciones permiten que entremos en un diálogo diverso, que se conjuguen saberes e intenciones, que se maticen las interacciones. Por esto adecúan su lenguaje, los símbolos o expresiones que utilizan a la hora de enseñar para poder emitir y transmitir lo que quieren.

> *[…] trato de poner las cosas, los conocimientos por más complicados que sean, tratar de ponerlos en los términos de pronto más fáciles*

> *para poder que todos los puedan entender, porque a veces es bastante complicado manejar algunos términos o algunas situaciones, pues, para ciertos estudiantes; entonces es tratar de darle un nivel que todos lo puedan comprender […]* (P2: 24 IERRP)

El educador establece pautas de convivencia a través de un lenguaje que haga posible la compresión de cada tipo de interacción; los denominamos pactos o acuerdos basados en las condiciones y capacidades del grupo, que permiten una mejor convivencia en beneficio de los estudiantes.

> *[…] si encuentra el respeto en el grupo, ellos saben en qué momento bajan; digamos, disminuyen como el índice de ruido, saben responder a cada momento de la clase, es indiscutiblemente eso, donde no hay respeto difícilmente se puede trabajar […]* (P2:39 IEENSME).

Afectividad

En el encuentro que se da entre el educador y el educando, se observan diferentes apreciaciones que condicionan el tipo de relación que se presenta entre ambos. Una relación afectiva que va más allá de una manifestación de cariño, que transita hacia una entrega al Otro. En palabras de Ortega (2004): "Esto se traduce en el desarrollo de la empatía, del diálogo, de la capacidad de escucha y atención al otro (estar pendiente del otro), de la solidaridad compasiva como condición primera de una relación ética" (p.15).

Por otro lado, cuando en esta relación pedagógica no se reconoce a ese Otro como un ser valioso y digno de ser respetado, se ve enfrentado a una tensión sobre el cómo reaccionar ante esta reducción y violencia que se presenta. Aquí el Otro siente que pierde su dignidad, que falta afecto y amor en la otra persona. Esta situación adversa y generadora de tristeza, puede convertirse tal vez, en un momento de aprendizaje y crecimiento personal si la justicia que existe en el agredido logra traspasar con amor y responsabilidad dicho sentimiento para darle al Otro un poco de aquello que le falta.

> *[…] yo creo que ser cálido con los estudiantes se puede referenciar en las simples acciones del día a día de la clase, dejar que a veces ellos participen de manera activa y cuando estamos en un diálogo como en casa no hay pautas marcadas de intervención cierto o los momentos pueden ser flexibles, ¿quién quiere tinto? No, pues yo no quiero; no, mejor una agüita o tal cosa, o sea, tener en cuenta ese ejemplo que pongo*

> *es como de hacer un ambiente cálido para bajarle la sensación de estatus diferente, lo que hablábamos, para buscar esa relación de linealidad, de que si nos entendemos con respeto y tú tienes claro tu rol y yo tengo claro mi rol y a qué vinimos y por qué estamos […]* (P6:26 IERRP)

En la manera en que se dan las relaciones estudiante-docente se evidencia gran importancia en la amabilidad con que se dirige el uno hacia el otro, el cariño y el respeto con el cual se expresan los sentimientos y las emociones, la capacidad de reír y disfrutar de un momento dado en una relación que busca ser más horizontal reconociendo al Otro tal cual es. La capacidad de afectar positivamente el joven al docente o viceversa generando en él sentimientos más fraternos que ayudan incluso a sobreponer situaciones difíciles.

> *[…] profe con los niños fue lo mejor que me ha pasado, ahí experimenté y vi que desde allí se puede hacer un trabajo tan importante con ellos y es como tan agradable que usted llegue a la institución y usted reciba como un abrazo porque a veces uno sí tiene problemas, uno como siempre también, uno como ser humano, si todos los seres humanos a veces tenemos problemas y uno a veces necesita como de un abrazo o de escuchar alguna frase bonita, y los niños saben brindar eso […]* (P4:6 IEENSME)

El estímulo se ve como una forma amigable que permite resaltar algunas características de los estudiantes, que fortalece su desempeño y mejora las relaciones sociales con el docente.

> *[…] trato de estimular al estudiante, pues, como a esa disposición de trabajo independiente de que esté manifestando por ejemplo una actitud negativa. Cuando hay una actitud negativa, por ejemplo, yo trato de resaltar como las cosas positivas de ese estudiante para tratar como de lograr centrar la atención de él, el interés; cuando yo veo algo positivo en ellos también a nivel grupal, yo se los reconozco para que ellos se sientan todavía más interesados […]* (P1:21 IERRP)

El respeto es considerado por el docente como la condición principal que debe existir en medio del salón de clase, para que las relaciones y la convivencia en general se dé amigable y prudentemente entre cada uno de los actores que intervienen en el lugar.

Motivación y desmotivación

Cuando el docente se presenta delante del Otro (estudiante) con una idea de encuentro en el cual espera dar de lo que conoce y lo que tiene, seguramente se encontrará con una pluralidad de vidas que pueden o no responder de la manera que él espera, por lo que en este ejercicio hemos notado que los educadores han ido comprendiendo que:

> Cuando se educa no se ve al educando como simple objeto de conocimiento, ni como un sujeto que debo conocer en todas sus variables personales y sociales para garantizar el éxito de la actuación profesoral, ni como un espacio vacío que se ha de llenar de saberes, ni como una prolongación de mi yo. (Ortega, 2004, p.9)

En la responsabilidad que adquiere el docente en el momento que el estudiante se presenta frente a él, este debe sentirse acogido y cuidado por su maestro, donde es responsabilidad del mismo propiciar un ambiente acorde que atraiga, motive y cautive el pensamiento y la mirada de ese Otro frente a la clase y el aprendizaje.

La desmotivación llega al docente cuando este no ve en su estudiante un disfrute y cierta responsabilidad en el actuar frente a lo que se está proponiendo, no obstante, mirarlo desde esta perspectiva sería una forma egoísta que no acoge al Otro, que busca que él sea y haga como yo quiero; por lo tanto, un docente que asume la responsabilidad sobre su estudiante, sentirá la necesidad, el deseo de conocer las razones que le desmotivan con el fin de abrigarlo y auxiliarlo en su sentir.

> *[…] pero muchas veces sí encuentra uno pues como cierta desmotivación cuando el pelado pues no está atento a la clase, cuando el pelado lo ve uno disperso y ve uno que tiene como otros intereses que no son precisamente enfocados como al tema que uno les trae, entonces a veces puede ser desmotivante […]* (P1:9 IERRP)

El desinterés que manifiestan los estudiantes frente al proceso educativo se convierte en un factor que, si bien se considera en ellos como desmotivación, genera el mismo efecto en el docente, lo cual baja su ánimo y el entusiasmo por ejercer su labor pedagógica.

> *[…] cuando las clases se vuelven como que el alumno no quiere como responder, se vuelven larguísimas, como que uno no sabe, bueno,* a qué hora se irá a acabar pues esto sabiendo que como antes pretendiendo que se acabe el tiempo porque la verdad no es, o sea*, son tan tediosas tan aburridoras que uno ya ni sabe qué hacer con esos muchachos […]* (P6:5 IEENSME)

Las acciones o actitudes que el docente utiliza durante el encuentro pedagógico pueden también ser un factor generador de motivación o desmotivación, según sea el comportamiento de este. De igual manera, la disposición que el joven trae frente al docente afecta sus emociones y el comportamiento que adquiera frente a sus estudiantes.

[…] percibe uno eso mismo también en los estudiantes, como usted decía, qué pereza ese grupo, pero porque también ellos… claro, entonces eso es como una prevención, uno contra ellos y ellos contra uno, entonces era más que todo eso […] (P6:11 IEENSME)

Encontrar una actitud negativa en el aula de clase se convierte para el docente en una obligación, en un reto que este asume de conocer e identificar las razones de dicha apatía y poder así ayudar a los jóvenes a sacar adelante sus estudios o simplemente a salir de aquellas situaciones que los agobian. No quedarse en la tristeza y la crítica por la forma de ser de ellos, sino buscar con esfuerzo y verdadero interés un camino que los motive y transforme esa actitud.

> *[…] qué pasa por su mente, qué lo puede motivar, eso sería muy importante recordarlo, que más allá de decir que es que es un niño intenso, cansón e indisciplinado, es cómo yo puedo aportarle desde su vida personal para que esté interesado en el estudio […]* (P1:5 IEENSME)

El Otro

La educación está impregnada de esa persona que no es el *yo*, de ese Otro que es diferente de mí y de los otros, de aquel que es más que un ser al cual se le puede describir o categorizar, quien no se puede totalizar ni reducir a lo mismo o a todos, porque simplemente es Otro. Por esto, el docente admite que se encuentra cada día con ese Otro que lo altera, que lo mueve y lo obliga a reconocerle, a darse cuenta que no es igual a ninguno de sus compañeros, que es diferente, que tiene un mundo propio

que le acontece y lo crea, que su voz le excede en todo lo que es y que demanda una mirada compasiva.

Lo anterior implica ver al Otro como algo que se escapa del poder del sujeto; responde más bien a una experiencia y temporalidad que no le pertenecen; pero que, a su vez, las lleva implicadas y co-implicadas como absolutamente Otro (Aguirre y Jaramillo, 2006).

Respecto al Otro encontramos en este análisis cuatro conceptos que, en términos de alteridad, el docente tiene presente en el momento de estar frente a él: las diferencias, el acontecer del Otro, la voz y el perdón.

Diferencias

> El otro, diferente y diverso, nos exige ser reconocido, no tanto por sus ideas y creencias, sino por lo que es; más allá de cualquier razón argumentativa el otro se nos impone por la inmediatez de su rostro, por la dignidad de su persona. (Ortega, 2004, p.16)

El docente reconoce que cada estudiante es un mundo diferente, que cada uno es poseedor de una particularidad que le distancia del Otro, por lo que en términos de alteridad se diría que es completamente Otro. Esa diversidad reconocida en el aula de clase, genera una riqueza de diferentes saberes y pensamientos.

Reconocer estas diferencias evita que el docente totalice y normalice al estudiante y lo reduzca a un código o un apellido en la lista, le permite mirarlos de manera individual y hacer uso de herramientas y estrategias tan diferentes como lo son sus estudiantes. "El educador es un amante apasionado de la vida, que busca en los educandos la pluralidad de formas singulares en las que esta se puede construir" (Ortega, 2004, p.12).

Por lo que cada joven es diferente, justamente porque es Otro, entonces no se les puede mirar como a los otros, no puede haber una misma mirada para todos los estudiantes, dado que cada uno al igual que los colores tiene un reflejo de luz diferente y hay que mirarlos con lentes especiales y otros espectros diferentes que para reconocerlos se deben mirar diferente a como acostumbramos mirar, cada uno merece y demanda atención particular, pues cada uno es particular.

> *[…] sí, es que además a veces uno quiere como que todos los estudiantes sean iguales, o sea, como que sean cortados con la misma tijera y es muy complicado porque hay estudiantes que por ejemplo tienen muchísima habilidad para los números, pero no para el dibujo y hay otros niños que las matemáticas no les funcionan, pero son excelentes en el dibujo, entonces es como tratar también de fortalecer de alguna manera esas habilidades que tienen y reforzar pues las que no han adquirido […]* (P2:20 IERRP)

El docente reconoce que cada uno de sus estudiantes es diferente y que cada persona tiene habilidades y formas de ser otro, que no se pueden mirar como iguales ni se puede esperar que todos aprendan y se desempeñen de igual manera en todo, por lo que a cada uno se le debe mirar como a Otro.

> *[…] hay una diversidad bastante grande: por edades, por género, por muchísimos factores; hay muchísimos estudiantes diferentes y es tratar de llegarles a todos porque hay unos que les gusta más escribir, hay otros que les gusta dibujar, hay otros que les gusta pintar, hay otros que…, entonces son bastante diferentes todos y tratar de llegarles a todos, hay unos que son más indisciplinados, otros son más juiciosos […]* (P2:12 IERRP)

La capacidad de aceptar al Otro y respetar sus diferencias es considerada como uno de los fundamentos más fuertes que deben aparecer en la escuela; además de ser una forma de identificar las diferentes capacidades y sentires que circulan en medio de un aula de clase.

> *[…] el hecho de que yo acepte al otro con sus diferencias y las respete, aunque no las comparta, ya eso es como lo más importante, es como el principal motor pues, el pilar de la educación […]* (P2:69 IEENSME)

El acontecer del otro

El Otro que se presenta delante del docente con la desnudez de su rostro, pidiendo ser acogido y reconocido por él, no se puede ver con los ojos de los sentidos que pobremente solo perciben sombras de quien realmente es ese estudiante, de su historia, sus sueños, sus deseos y que tiene su propia forma de actuar y pensar. Pasa de ser un código o un número en la lista sentado en una silla igual a todos, para ser Otro con su única historia. Por esto, según Ortega (2004):

> Existe en unas circunstancias concretas, históricas. No se acoge a un ser abstracto sin pasado ni presente, sino a alguien que vive aquí y ahora. Y sus «circunstancias», en su pasado y su presente, son inseparables del acto de la acogida. (p.10)

El estudiante que llega al aula de clase no llega solo con un uniforme y unos útiles escolares, pues trae consigo una historia que le forma y lo transforma cada vez, acontecimientos que lo mueven, dejan huella en él y modifican su manera de ser y de hacer en el aula; por lo que el docente reconoce esto y con responsabilidad y compasión se atreve a acompañar de manera diligente a ese estudiante que se presenta delante con toda su historia, sus deseos, sentimientos, pensamientos y situaciones.

Conocer las situaciones que enfrenta el estudiante permite encontrar al mismo tiempo las estrategias con las cuales se le puede ayudar o abordar desde la temática que se imparte o desde el momento que se está viviendo en el aula de clase y llevarlo a que lo exprese de la mejor manera, sin herir ni hacer daño al Otro. Es por esto mismo, que el contexto en el que se desenvuelve el Otro, es una forma importante de verlo y escucharlo, para reconocer en él muchas de sus historias y expresiones.

> *[…] yo creo que hay muchos contenidos para que busquemos ese objetivo de la satisfacción y la felicidad del estudiante, porque qué rico que las personas fueran felices, a veces hay que dejar el currículo que nos mandan para apersonarnos del currículo de vida de esa persona, tratar de conocer al estudiante desde una postura sana, o sea, entender que conocer no es chismosear o averiguar incidencias e intimidades de la personas, sino la información básica que necesitas para tratar de favorecer el proceso de un estudiante […]* (P6:14 IERRP)

La historia y las situaciones con las que llega cada joven a la escuela es parte de su ser, así que escuchar esas situaciones es una expresión de acogida y acompañamiento que permea a los docentes en su diario vivir, que abre los ojos a la comprensión de las causas que promueven en ellos algunas dificultades repercutiendo en sus procesos escolares, que permiten una mirada más profunda sobre el Otro.

> *[…] para poder interactuar con los estudiantes, pues hay que ponerse en los zapatos de ellos, es decir, conocer cómo vienen, qué inconvenientes tienen desde las aulas, cómo y qué acciones y antecedentes tienen para llegar a la escuela, si comieron o no comieron, después de que uno ya se mete en la vida de ellos uno tiene que empezar ya a escaparles […]* (P5:14 IEENSME)

El conocimiento y el interés que se le manifiesta a cada estudiante del cual se es responsable en medio de un aula de clase, conllevan, a su vez, la búsqueda por la manera de intervenir a favor de él, con el fin de ayudarlo o acompañarlo en aquello que como docente pueda hacer. El docente logra así reconocer la manera en que el estudiante avanza y supera las diferentes barreras, teniendo en cuenta lo que sucede al interior de la vida de cada uno de ellos.

> *[…] es importante porque eso le ayuda a uno a mirar el nivel de compromiso del estudiante y a mirar de pronto cómo se puede solucionar esa situación, porque a veces es porque están enfermos o a veces es porque tienen alguna excusa para faltar y a veces simplemente es porque no quisieron ir, por ejemplo; entonces para poder retroalimentarle a ese estudiante y pueda pues lograr la competencia que se pretende en la materia […]* (P2:6 IERRP)

La voz

> La educación no está desligada de los problemas que afectan a los hombres concretos […], de su derecho a decir su palabra, la palabra del pasado, de la tradición; la palabra transformadora del presente, la que desvela la realidad y le permite descubrir las contradicciones que le impiden ser hombre o mujer, pero también la palabra del futuro todavía no dicha, la palabra de la esperanza. (Ortega, 2004, p.20)

Una forma de reconocer al otro se da cuando le escuchamos, cuando sus ideas tienen un espacio y un momento de atención en mí, donde lo que nace y sale del otro me invoca y permite propuestas y miradas diferentes en el campo de acción.

La voz del otro no es solo lo que dice, sino también lo que no dice, lo que permite que escuchemos en su actuar y en su mirada, impedirle expresarse sería reducirlo, coartarlo y eliminarlo del medio. Permitirle expresarse aun cuando en medio de la temática lo que presente sea un error, es apoyarlo a salir del desacierto valorando en él su capacidad de sobreponerse y darse cuenta del error para que crezca y se fortalezca como persona y como estudiante.

Permitir incluso que exprese sus inconformidades y emociones, aun cuando estas van dirigidas hacia mí o hacia mi práctica docente. Esto abre un espacio precioso para promover un reconocimiento y respeto por el sentir y pensar del Otro.

> *[…] yo pienso que el dar protagonismo al adolescente es dejarlo ser, solamente acompañar el proceso para cuando tu veas que de verdad por ahí no es, cuando ves que dices cuidado, que por aquí te puedes estrellar, tratar de orientarlo, de reorientarlo, pero después dejarlo ser, es que pienso que, volviendo a eso, a las políticas adultocéntricas, solo intervienen al adolescente y no lo dejan ser, desde cualquier nivel, hasta en casa. ¿Y por qué tiene que ser así?, porque yo soy su papá, lo digo yo y punto. O sea, no hay ningún sentido lógico y a veces esa figura de autoridad adulta interviene al adolescente y no lo deja ser, supuestamente lo deja ser hasta un momento dado, vamos a hacer tales ejercicios o vamos a hacer tales disciplinas deportivas, voy a poner un ejemplo que proponer, bueno, queremos jugar microfútbol ¡ah no, es que usted es mujer, usted no puede jugar microfútbol, eso las vuelve muy masculinas! Estoy poniendo solo un ejemplo y ella te está diciendo ¡es que yo quiero hacer actividad! Y después dices ¡no esas muchachas no quieren hacer nada! No, ellas sí quieren, pero tú quieres imponer la manera de hacer la tuya, como tú estás acostumbrado, a veces abrirte a que ellos te enseñen, esa puede ser la disposición […]* (P6: 15 IERRP)

El docente reconoce la pertinencia de los aportes y sugerencias que hacen los estudiantes, con el fin de fortalecer el desarrollo de las clases, trayendo incluso un nuevo aprendizaje para él luego de escuchar otras ideas, esto genera en el estudiante la sensación de confianza, una relación más horizontal.

> *[…] sí, es bastante importante escucharlos porque ellos a veces manifiestan muy buenas ideas con respecto a los temas, "por qué no hacemos observación, por qué no hacemos este laboratorio", o sea, tratar de mirar cómo llega uno con los contenidos para que ellos los puedan aprender y los puedan apropiar para su futuro […]* (P2: 11 IERRP)

Escuchar al joven a través de sus acciones, sus palabras y sus expresiones, es importante porque es su propia vida y no la del maestro, así que si el docente le quiere cuidar y ayudar, tendrá que ser no sobre lo que cree, le interesa o le conviene, sino desde los propios intereses del estudiante, los cuales conocerá escuchando su voz, no obligándolo a que sea lo que yo quiero, sino lo que él desea.

> *[…] al alumno hay que preguntar, hay que acercársele al alumno y preguntarle qué es lo que más le gusta hacer, si usted ve que desde su área puede orientar y ayudar al estudiante a través pues de sus clases a ser a lo que él más le gusta, sé que ese estudiante le va a rendir porque está en lo de él […]* (P4:31 IEENSME)

Todo espacio puede convertirse en el lugar apropiado para escuchar, para que la voz del Otro resuene en el interior del docente, incluso más allá del salón de clase, dándole la importancia y el valor debido a esa voz que demanda del docente ser escuchada.

> *[…] se le acerca a uno un chico a contarle algo de su vida, a preguntarle algo de una opinión propia con respecto a un pensamiento que él tiene, de describir cosas que uno desde la clase tal vez no podría ver […]* (P1:7 IEENSME)

Dar la oportunidad de justificarse, de narrar su propia versión, de decir desde su mirada la forma en que suceden los hechos y tener en cuenta esa versión, hace parte de reconocer la voz del Otro, de dejarlo ser, de exteriorizar su saber y su acontecer, sin ser juzgado por ello.

> *[…] yo siempre pensaba que uno como profe no puede caer en eso, en acusar sencillamente al estudiante sin escucharlo, sin darle la posibilidad de que diga de verdad si fue o no […]* (P2:45 IEENSME).

Perdón

Cuando se establece una relación pedagógica con un estudiante, siempre existe la posibilidad de salir herido o herir al Otro a través de una acción, una palabra, una expresión o por no tener la capacidad de mirar al Otro de la forma en que demanda y terminar por invisibilizarlo o reducirlo a lo mismo. Sin embargo, los docentes reconocen que por el valor del Otro es necesario la figura del perdón; entendido este no como algo que se merece, sino como algo que simplemente se da, con el fin de resolver toda situación que afecte ese encuentro y que impida un reconocimiento total de la alteridad del Otro y la responsabilidad que se adquiere frente a él.

Este perdón en palabras de Mèlich (2012), "rompe el círculo de lo económico, es un don y, como tal, solo puede ser gratuito, incondicional, infinito e incluso absurdo" (p.122). Esto teniendo presente que no depende del Otro, sino de una decisión propia para poder acoger y hacer el bien sin correspondencia.

Por otro lado, cuando el dolor se me ha causado a mí, la alteridad que me rodea del Otro y todo lo que expresa a través de su presencia frente a mí, no cambia ni se empobrece, pues de igual manera soy responsable de perdonar y entender que en su

actuar también surgen las acciones que me dañan, pero en ese valor que tengo por él, puedo perdonar y continuar amándolo y acogiéndolo.

> *[…] pero yo trato como de subsanar las cosas y de tratar de volver como a hacer que él vuelva y retome, tratar de hacer que él vuelva como a la normalidad pues, o sea, no, realmente yo no me ensaño pues como con un estudiante, no tengo como dificultades como con eso […]* (P1:16 IERRP)

El diálogo es tal vez la manera más prudente que encuentran los docentes para comprender y enfrentar las situaciones tensionantes y agraviantes que se dan entre los estudiantes o entre el docente y el joven, con el fin de abordar de una manera justa y responsable esas situaciones que afectan al otro o al mismo educador, favoreciendo en el hablar la capacidad de perdonar y de arrepentimiento y de ser perdonado en aquellas acciones o decisiones que causan daño.

> *[…] en esos casos (bullying) lo que normalmente hago es tratar de afrontar y tratar de solucionar, dialogar con el estudiante, cuando veo el problema yo normalmente llamo la atención, de pronto fuerte, pero dejo que el estudiante se calme y posteriormente lo estaré llamando a dialogar conmigo, estoy llamando a dialogar con los estudiantes […]* (P3:22 IEENSME)

Conclusiones

El educador asume la educación como un encuentro mediado por la alteridad del Otro, la afectividad, el lenguaje emergente, la posibilidad de estar con el Otro y los sentimientos que genera ese encuentro.

El docente reconoce de diferentes formas la presencia del estudiante en ese encuentro educativo a partir de recibir y comprender la pluralidad existente en cada uno, su historicidad y la forma como esta marca sus vidas, su derecho y capacidad de excedencia y de manifestar lo que es, a través de su voz y la necesidad que ese Otro tiene de ser perdonado ante sus faltas por el valor mismo que le merece al docente.

Encuentra en su práctica toda una vida dedicada a los estudiantes, no solo a dar, sino también dedicada a un encuentro con ellos, a una relación profunda de reconocimiento y vivencias, donde se sufre y se disfruta a la vez de ese estar con el Otro.

En ese encuentro, fluye un lenguaje nuevo que permite el discurso y la exposición del sí mismo frente al Otro, que facilita la relación y la comprensión del docente y el estudiante. Dichas relaciones y encuentros están llenos de sentimientos que se mueven y manifiestan en el marco de la afectividad; por ello, las acciones del uno generan sentires y emociones que alientan o desalientan al Otro, siendo entonces factores motivantes o des-motivantes.

El reconocimiento de las diferencias y características que posee el docente, así como cada uno de los jóvenes con los cuales desarrolla su labor, es una importante acción dentro de su praxis. Para ello, se requiere antes que nada, darse cuenta que los educandos son narraciones vivas, que tienen sus propias historias, las cuales definen su carácter y gran parte de lo que ellos son.

Referencias

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2006). El otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *4*(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200003

Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

Duch, L. y Mèlich, J.C. (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Trotta.

González, F. (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *14*(42), 889-910.

Kunz, G. (2006), Interrupciones: Lévinas. En Aguirre, J. (2006). *Cuadernos de epistemología, 6: reflexiones en torno a la filosofía de la ciencia y la epistemología*. Popayán: Universidad del Cauca.

Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *DIP-UNA, Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica, de la Universidad Nacional Abierta*, *1*(fasc. 5), 52-61.

Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

Martos, A. (2008). *Emmanuel Lévinas: la filosofía como ética*. Valencia: Universitat de València.

Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Mèlich, J. C. (2012). Paradojas. Una nota sobre el perdón y la finitud. *Ars Brevis*, (18), 122-134.

Orozco, C. (2013). *Alteridad latinoamericana desde Enrique Dussel*. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, *62*(227), 5-30. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/23765747

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

Vila, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital*. *Revista de Pensamiento e Investigación Social, 1*(6), 47-55.

Viveros, E. y Vergara, C. (2014). Aproximación a la noción de encuentro en Emanuel Lévinas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 61-69. Recuperado de http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/465/987

Pablo Andrés Lamprea Chalarca

Docente de Ciencias Naturales – Química en la Institución Educativa Rural Rafael Pombo Manizales, Colombia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. Licenciado en Biología y Química de la Universidad de Caldas. pablolam@hotmail.com

CAPÍTULO

Capítulo IV. Construyendo una nueva forma de asumir la inclusión en los escenarios educativos

Julián Eduardo Betancur Agudelo

Introducción

En la siguiente disertación se realiza una discusión que apunta a pensar en una transformación de la inclusión en los escenarios educativos, ya que esta se ha caracterizado por concebirse desde miradas funcionales, tanto en aspectos físicos como cognitivos, que la han reducido a prácticas excluyentes, tal como ha sido denunciado por diferentes investigaciones y autores[13].

A través de diferentes experiencias de vida, sobre todo en el campo académico e investigativo, se pretende discutir sobre la inclusión como proceso de búsqueda de igualdad y/o equidad para la justicia social de los excluidos, hasta proponer una nueva forma de entenderla que parta de la concepción del ser humano como condición *sine qua non* de la inclusión.

Para esto se hace necesario recurrir a varios elementos que presentarán las diferentes posturas desde la teoría y las realidades sociales en las que se configuran los procesos de inclusión y exclusión, donde se tendrá en cuenta el desarrollo de dos tesis de postgrado tanto en las reflexiones como en las posturas alcanzadas (una de maestría[14] y una de doctorado[15]), y los procesos investigativos desarrollados con estudiantes y docentes de la asignatura Práctica Profesional del Programa Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Caldas y los semilleros de investigación pertenecientes al grupo de investigación reconocido por Colciencias "Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana"[16] entre los años 2014 al 2017.

---

[13]Ver Betancur (2013, 2016), Bocanegra (2008), Diez (2004), Garnieque (2012), Skliar (2015) y Soto (2007).

[14]Tesis titulada y finalizada "Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de educación física en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Manizales" realizada por Julián Eduardo Betancur Agudelo y Johana Milena Flórez Chalarca, con la que se obtuvo el título de Magísteres en Educación de la Universidad de Caldas.

[15]Tesis titulada y en desarrollo "La inclusión como posibilidad del reconocimiento" realizada por Julián Eduardo Betancur Agudelo en el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas.

[16]De estos trabajos se tienen en cuenta las experiencias desarrolladas con dos semilleros de investigación denominados "Sistematización comprensiva de las prácticas en educación física" y "Evaluación en educación física".

De esta manera, se pretenden proponer alternativas para encarar la inclusión desde miradas del reconocimiento del otro, alejándose de las miradas economicistas en las que se ha instaurado el discurso y la práctica de la inclusión educativa y la educación inclusiva.

La inclusión/exclusión en los escenarios educativos

En los escenarios educativos se ha instituido una preocupación por generar procesos de inclusión a las poblaciones vulneradas por ciertas condiciones o particularidades[17], con el afán de brindar a los que han sido excluidos de los sistemas educativos oportunidades de igualdad y equidad en búsqueda de una justicia social.

Esto se presenta debido a las grandes injusticias sociales que se dan en el sistema educativo, el cual ha sido diseñado como un organismo funcional que ha pensado en el desarrollo de competencias y aprendizajes en el campo conceptual de los estudiantes (Murcia, 2012), pero que poco ha logrado a la hora de promover la justicia social, sobre todo en términos de igualdad y equidad.

La institución educativa ha acrecentado estas injusticias sociales, ya que ha pensado en brindarles oportunidades de estudio a las personas que de alguna manera fueron excluidas (igualdad) del sistema, y de segunda forma en realizar adaptaciones para que cada uno pueda participar de las actividades escolares (equidad); sin embargo, se ha encontrado que se han promovido procesos de diferenciación e integración que continúan excluyendo a los estudiantes (Lopes, 2014).

Es así, que diferentes organismos internacionales como la UNESCO y la misma UNICEF han promovido encuentros que buscan generar políticas que den lineamientos y caminos, para que en los países se consoliden normas y prácticas más incluyentes en educación, ejemplo de esto fue la Declaración de Salamanca que proclamó la necesidad de repensar y transformar los escenarios educativos (Naciones Unidas, 1994).

---

[17]Estas condiciones y particularidades han cambiado a través del tiempo, pero generalmente se han caracterizado por identificar a las personas con algunas patologías ya sean de carácter cognitivo o funcional, además de personas en condición de pobreza extrema o desplazados por la violencia que no han tenido acceso a la educación formal.

Cabe mencionar que la apropiación por parte de los actores sociales de la Declaración de Salamanca (1994) u otras políticas, en algunos casos, no es asumida por parte de la comunidad educativa, pensando que la inclusión es responsabilidad de otras personas o profesionales especializados en el área, lo que indica poca apropiación de la problemática y la realidad social (Breitenbach, Honnef y Costas, 2016).

Esta preocupación sigue en aumento y a pesar de los grandes esfuerzos realizados, se siguen dando procesos de exclusión en los centros educativos, lo que promueve mayores procesos de acompañamiento y búsqueda de mejorar la calidad de la educación, por lo que se han diseñado instrumentos tales como el índice de la inclusión (Booth, Ainscow y Kingston, 2007) que se preocupa por la generación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas; las cuales han tenido adaptaciones para los diferentes contextos y realidades sociales (Plancarte, 2010).

Estos modelos y prácticas que buscan mejorar la calidad de la educación asegurando la participación e inclusión de los que fueron excluidos, siguen movilizando conceptualmente y normativamente la inclusión educativa con poblaciones vulnerables desde la diversidad (Amores y Ritacco, 2011), pero se sigue presentando una dificultad, ya que en los acuerdos sociales de las comunidades educativas persisten bajo realidades conversacionales[18] que se caracterizan por ser excluyentes.

En este sentido y a pesar de la planificación que se ha configurado, la exclusión social en los escenarios educativos se ha instituido; aunque han existido movilizaciones que generan inclusión social, se sigue perpetuando en la escuela una pedagogía del excluido (Betancur, 2013), tal como lo menciona Garnique (2012):

> De los elementos asociados a las palabras utilizadas como estímulos se infiere que la imagen que prevalece sobre la inclusión de la diversidad escolar entre los docentes inclusivos está enfocada en un marco de referencia conocido y preexistente: los alumnos con discapacidad o con capacidades diferentes, a quienes perciben distintos a sus compañeros, debido a que requieren un trato especial y hay que prepararse y

[18]Se conciben las realidades conversacionales como los acuerdos sociales que son configurados desde el lenguaje de una comunidad, conocidos como los "saberes desde" o "conocimientos de tercer tipo" que movilizan a un grupo social en sus prácticas y concepciones (Shotter, 1993).

> comprometerse para ello; ser mejor persona, trabajar en equipo y buscar materiales concretos para la educación de los excluidos (p.108).

La igualdad y la equidad en los escenarios educativos

De esta manera, la inclusión en la educación se ha configurado y movilizado desde intereses de *igualdad* y *equidad*, tal y como lo menciona Moriña (2004):

> […] primero promoviendo la inclusión como derecho humano, segundo, siendo la inclusión una vía para garantizar la equidad en educación, tercero, la posibilidad que tiene cualquier ser humano de ser educado junto a sus iguales, y cuarto, como aseguramiento de la sociedad de desarrollar procesos inclusivos. (p.19)

La inclusión en los escenarios educativos se ha movilizado entre la igualdad y equidad, comprendiendo la primera como el brindar a todos los excluidos las mismas oportunidades que reciben las personas que no se encuentran en condición de vulnerabilidad[19], lo que se aproxima a la inclusión educativa, la cual se caracterizó por vincular a poblaciones que no habían podido hacer parte del sistema educativo.

Esta primera concepción generó muchos problemas en las instituciones educativas que inicialmente no se encontraban preparadas para recibir a este tipo de poblaciones, como las denominadas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya que tanto en infraestructura, formación profesional y contenidos curriculares no eran pertinentes para desarrollar trabajos tan específicos (Valenzuela, Guillén y Campa, 2014).

Referente a las NEE en las instituciones educativas, la investigación de Betancur (2013) "Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de educación física", da cuenta de lo anterior, pues en ella el docente titular del área manifestó lo incluyente que era la institución educativa y que tenían estudiantes en silla de ruedas y que siempre estaban vinculados, pero cuando se le preguntó de qué manera participaban, indicó que solo planillaban los partidos de los compañeros, categoría que fue denominada como

[19]En Colombia las poblaciones vulnerables son consideradas como las situaciones producto de desigualdades que por diversos factores se presentan en los grupos de población, impidiéndolas aprovechar las riquezas del desarrollo humano, clasificándolas en: institucionales, ambientales y del entorno, salud, culturales y educativas (MEN, s.f.).

una inclusión excluyente, porque a pesar de ser integrados al grupo, en realidad su participación era mínima y no se generaban relaciones con los demás compañeros, este caso también es denominado desde la inclusión como integración[20].

La igualdad en los procesos de inclusión no garantiza que los estudiantes se sientan aceptados socialmente, ya que muchos de ellos deben adaptarse a la fuerza a las exigencias educativas, y en caso de no poderlo hacer, se presentaban más procesos de exclusión social, tal es el caso de la evaluación u otras prácticas de enseñanza dentro del aula de clase.

La segunda perspectiva se ubica en la equidad como justicia social, que se puede mencionar más como educación inclusiva, tuvo y tiene como fin realizar las modificaciones en las instituciones educativas para que los estudiantes no deban adaptarse, es decir, una postura más enfocada a variar según la necesidad de cada uno de los integrantes de la escuela.

En esta perspectiva se promueve de manera más especial la caracterización de los estudiantes y el tener en cuenta las necesidades de cada uno, realizando modificaciones en las infraestructuras y a nivel curricular, ya sea en contenidos o en acciones pensadas en cambiar los proyectos educativos institucionales.

De esta forma, se buscó ser más justos y brindar oportunidades a los actores de la escuela que habían sido excluidos, aspecto que obligó a modificar las prácticas de enseñanza, de evaluación, entre otras; lo cual vino acompañado por varias modificaciones curriculares y sustentado en diferentes normativas, como lo son la "Educación para todos" (MEN, 2007) y el diseño de guías de orientación para las instituciones educativas y los docentes (MEN, 2006).

Se podría decir que esta perspectiva equitativa superó la mirada de igualdad, ya que se brindó a cada uno de los actores sociales nuevas opciones y posibilidades que inicialmente no tenían en los centros educativos formales, sin embargo, se siguen presentando prácticas excluyentes caracterizadas por el señalamiento, un

[20]La integración se concibe en la inclusión como el proceso mediante el cual unas personas son agregadas dentro de un grupo social, pero esto no es significado de que sean aceptados o participen de las actividades con la comunidad y es más común que se presenten clasificaciones y juicios a estas personas (Soto, 2007).

ejemplo de estas puede ser cuando un docente señala o clasifica a sus estudiantes como buenos, regulares o malos (Cárdenas, 2014).

En un proceso investigativo realizado con el semillero de investigación "Sistematización Comprensiva de las Prácticas en Educación Física", realizado entre los años 2014 – 2016 con el propósito de comprender la dinámica de las prácticas que se daban en las clases de educación física por parte de los profesores y estudiantes en diferentes instituciones educativas de Manizales y Villamaría (Caldas, Colombia), se encontró observaciones, planeaciones y evaluaciones diferenciadas para algunos de los estudiantes que tenían alguna patología, pero se veía que realizaban las actividades aparte de los compañeros, inclusive eran retirados del escenario deportivo para que cumplieran con su labor en la biblioteca, lo que contradice a los procesos de inclusión al generar separaciones del resto del grupo.

Lo anterior deja en evidencia que a pesar de intentar hacer adaptaciones y existir mayor número de posibilidades, se siguen guardando temores y prejuicios que piensan en las necesidades de las personas excluidas, más que en buscar un reconocimiento o aceptación con participación en un grupo social.

En sí, la equidad como inclusión refuerza la idea que somos diferentes los unos de los otros, lo que promueve la exclusión y las estigmatizaciones con las características que tengan las personas, lo que niega miradas de reconocimiento del otro, de las diferencias y de alteridad en la escuela[21].

De aquí debe surgir una propuesta cuya intención sea la de superar las miradas economicistas[22] en las que se ha reducido la inclusión social en los escenarios educativos, en donde se conciben a los hombres como seres con necesidades que deben ser satisfechas y pensar en una nueva forma de comprender la humanidad.

---

[21]Ver: Valenzuela, Guillén y Campa (2014), Skliar (2007, 2015), Diez (2004).

[22]Las miradas economicistas en el campo de la inclusión en educación son concebidas de esta manera porque se han dedicado a pensar en los excluidos como personas que carecen de oportunidades o beneficios que tienen otros, por lo que en la búsqueda de una justicia social se les pretende suplir necesidades básicas de espacios de participación y de acceso, pero han ignorado en muchas ocasiones las particularidades en relación a que son personas.

Inclusión: un asunto de reconocimiento de la humanidad

Después de dilucidar sobre la inclusión basada en las perspectivas de igualdad y equidad, se debe reflexionar sobre una alternativa que supere los reduccionismos economicistas, por lo que se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo deberían generarse los procesos de inclusión en los escenarios educativos?

Al intentar responder este interrogante, se piensa que el *reconocimiento* y la *reificación* (Honneth, 2007) son categorías que se conciben desde una perspectiva que supera a la repartición de bienes o el suplir las necesidades, y se ubican más en considerar al otro sin prejuicios.

En realidad, los prejuicios se han convertido en una de las dificultades más grandes a la hora de realizar procesos de inclusión, ya que estos se pueden convertir en un menosprecio (Honneth, 2010), lo que ha generado miradas de lástima o de estigmatización entre los diferentes actores que hacen parte de la escuela.

Todo esto se puede justificar en los procesos de selección y clasificación que hacemos como humanos de lo que nos rodea en grupos o conjuntos[23] (Huertas y Manzano, 2002), elemento que se presenta también a la hora de relacionarnos con otros seres humanos, y así generamos procesos de estigmatización, por características tales como la etnia, la religión, el género, la orientación sexual, patologías funcionales o cognitivas, estratos socioeconómicos, entre muchas otras, tal como sustenta Soto (citada por Loaiza, 2011):

> Debido al etiquetamiento de los alumnos que ha consolidado la integración, se ha seguido reflexionando sobre la mirada segregadora de ésta, a su vez, este fenómeno ha permitido que se fortalezca el debate sobre la normalidad de la diferencia, mas, éste no es un asunto simple. Según Skliar (2005), la escuela no se ha preocupado realmente por las diferencias sino que se ha obsesionado por los diferentes, es decir por los extraños, cuestión que ha permitido inventar y reinventar la colonización del otro como deficiente. (p.169)

[23]La teoría de conjuntos se aplica en la escuela y los procesos de inclusión, debido a las diferentes clasificaciones que realizamos y se convierte en práctica de estigmatización, lo que pueden generar varios procesos de exclusión.

También es válido preguntar si por el simple hecho de hacer parte del sistema educativo, se está incluido dentro de este (Murcia, 2008), ya que algunos procesos de inclusión social pueden ser confundidos con la simple participación, elemento que hace pensar que no solo a los excluidos son los que se debe incluir, deben existir formas que comprendan y transformen la realidad.

La forma que se propone para comprender y transformar la realidad de la inclusión en los escenarios educativos tiene entonces su base en un *reconocimiento*, pero no uno que se caracterice por la identificación del conocimiento, tampoco el que se encargue de reconocer a sí mismo, sino uno ubicado más en un reconocimiento mutuo desde la reificación (Honneth, 2007; Ricoeur, 2006).

Tal y como lo menciona Barrasús (2013), parafraseando a Honneth, las relaciones sociales asumen al otro desde la cosificación e instrumentalización en vez de verlo como un ser humano, esto desencadena el menosprecio, esto también se ve referenciado en los prácticas instituidas de inclusión, que se convierten en excluyentes, en una pedagogía del excluido[24] (Betancur, 2013, 2016). Con lo que es necesario pensar en el reconocimiento desde tres categorías que propone Honneth (en Salas, 2016): el amor, el derecho y la solidaridad para reconfigurar las relaciones sociales, en este caso, las de inclusión en los escenarios escolares.

Para poder alcanzar lo anterior, es necesario que la justicia social sea asumida como un medio, mas no como un fin y que no se fundamente en pensamientos de igualdad y equidad para la distribución de bienes u oportunidades (Honneth, 2010).

Pero para llegar a esto debemos liberarnos de los prejuicios, es aquí donde la reificación (Honneth, 2007) surge como posibilidad del olvido del reconocimiento objetivista y cosificador del otro, en sí, es aislar las prevenciones que se tienen de las personas, el mundo y los objetos; es decir, una actitud reificante.

La actitud reificante debe promoverse en la escuela para que no se vea a los otros como un objeto que necesita suplir necesidades

[24]La "Pedagogía del excluido" es una propuesta realizada por el autor resultado de las investigaciones realizadas sobre la inclusión en los escenarios educativos, en donde se menciona cómo el sistema escolar ha instituido prácticas pedagógicas excluyentes, y se encuentran las dimensiones de: 1) Homogenización. 2) Diferente para excluir. 3) De una anormalidad a una "normalidad". 4) Pérdida cultural.

que le fueron negadas, debe abrirse una frontera dirigida a mirarlo como un ser humano igual que tiene sus diferencias (Skliar, 2015) y que puede aportar al grupo desde todas sus particularidades.

Para incluir en la escuela no se puede limitar al hecho de integrar al excluido, se debe tener en cuenta que hay que repensar en una manera de asumir la escuela sin prejuicios que sigan escindiendo a las personas por clasificaciones que solo generan más exclusión.

> Inclusión no significa aquí incorporación en lo propio y exclusión de lo ajeno. La Inclusión del Otro indica, más bien, que los límites de la comunidad están abiertos para todos, y precisamente también para aquellos que son extraños para los otros y quieren continuar siendo extraños. (Habermas, 1999, p.24)

A modo de apertura

Como elemento reflexivo del desarrollo de la tesis doctoral titulada "La inclusión como posibilidad de reconocimiento", Betancur (2017) propone que la actitud reificante sea la posibilidad de reconocer al otro en la escuela en las relaciones sociales, sobre todo en la búsqueda de transformar las prácticas de inclusión en el escenario escolar, que ya se han instituido por su naturaleza homogenizante y estigmatizadora desde las diferentes normativas y acciones institucionales, que no son apropiadas, se empoderan en los acuerdos sociales y se convierten en excluyentes.

Es por esto, que la inclusión se debe configurar en la escuela desde los mismos actores sociales, en donde ellos sean capaces de reconocer al otro sin prevenciones de cualquier tipo, deben aceptar al otro y los otros como sus iguales y construir unas mejores relaciones sociales.

Además de esto, se propone como una nueva forma de asumir la inclusión en los escenarios educativos, la acción del reconocimiento (Honneth, 1997; Ricoeur, 2006) desde tres acciones fundamentales que se ubican:

- La reificación como la acción del retiro de juicios y etiquetas del otro.
- El amor como la posibilidad de recibir al otro.
- El don como la posibilidad de otorgarle a los otros sin esperar algo a cambio.

Referencias

Amores, F. y Ritacco, M. (2011). Buenas prácticas educativas en centro escolares ubicados en zonas de riesgo de exclusión social. *Pulso*, (34), 69-88. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9383/Buenas_Amores_PULSO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Barrasús, J. (2013). Reconocimiento y reificación: la revisión de Axel Honneth de una categoría clave de la teoría crítica. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, *46*, 365-374.

Betancur, J. (2013). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, *32*(2), 1433- 1440.

Betancur, J. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones*, *16*(27), 178-188.

Bocanegra, E. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *6*(1), 319-346.

Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. (Trad. Francisca González-Gil, María Gómez-Vela, Cristina Jenaro). Madrid: CSIE.

Breitenbach, F., Honnef, C. & Costas, F. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *24*(90), 359-379.

Cárdenas, A. (2014). *El veredicto docente: incidencia de los juicios de valor en los esquemas de autovaloración de los escolares.* (Tesis de grado). Programa de Antropología, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales, NEE*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html

Diez, A. (2004). Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 157-171.

Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, *34*(137), 99-118.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otros, estudios de teoría política*. Madrid: Paidós.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento "por una gramática moral de los conflictos sociales"*. (Trad. Manuel Ballestero). Barcelona: Novagrafik.

Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Romanyà Valls S.A.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Romanyà Valls S.A.

Huertas, A. y Manzano, M. (2002). *Teoría de conjuntos*. Recuperado de https://webs.ucm.es/info/pslogica/teoriaconjuntos.pdf

Loaiza, C. (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 166-175. Recuperado de http://oaji.net/articles/2017/5027-1496186363.pdf

Lopes, J. C. (2014). Educación inclusiva. Indicadores de sentimientos, actitudes, preocupaciones y auto-eficacia de los profesores. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz, España. Recuperado de http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/2854/TDUEX_2015_Lopes_JC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MEN. (2007). Educación para todos. *Altablero*, (43). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html

MEN. (s.f.). ¿Qué son poblaciones vulnerables? Colombia aprende: la red del conocimiento. Recuperado de http://

www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-199943.html

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Imagraf.

Murcia, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *6*(2), 821-852.

Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, *6*(12), 53-70.

Naciones Unidas. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Plancarte, P. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 145-166.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.

Salas, R. (2016). Teorías contemporáneas del reconocimiento. *Atenea*, (524), 79-93. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n514/0718-0462-atenea-514-00079.pdf

Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, *11*(1), 33-43.

Soto, N. (2007). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión. (Tesis de doctorado). Universidad de Manizales, CINDE. Manizales, Colombia. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.

org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091028071855/TESIS%20NORELLY%20SOTO%20BUILES.pdf

Valenzuela, B., Guillén, M. y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, *13*(2), 64-75.

Julián Eduardo Betancur Agudelo

Actualmente estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas. Magíster en Educación de la Universidad de Caldas. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Integrante del grupo de investigación "Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana". julian.betancur@ucaldas.edu.co

CAPÍTULO

5

Capítulo V. El cuidado del frágil en medio de la violencia escolar[25]

Mauricio Orozco Vallejo

Introducción

El presente documento se deriva de un proyecto de investigación en el que se buscó comprender los imaginarios sociales que existen sobre la convivencia en instituciones educativas de los departamentos de Caldas y Tolima, particularmente en los municipios de Manizales, La Dorada y Fresno.

La convivencia escolar es uno de los temas que más se está trabajando en la escuela, incluso por la mediatización de este fenómeno social y, ante lo cual, las preocupaciones por las prácticas de violencia han desarrollado toda una movilización social al respecto, que ha generado la construcción de unas acciones que solo pretenden resolver el fenómeno en su apariencia, mas no en su raíz; es por esto que desde el proyecto se ha venido comprendiendo que los imaginarios sociales[26] permiten dilucidar el fondo que contiene la convivencia y su representación social.

Por lo anterior, se considera inicialmente la violencia como la representación de situaciones que tienen un trasfondo que en ocasiones no se logra percibir, es algo instituido que se impone sobre lo radical, para lo cual se presenta un rechazo a los cambios. Con respecto a lo previamente mencionado, en una de las definiciones brindadas por Cisneros (2011) se hace alusión a que

---

[25]Este capítulo hace parte del proyecto de investigación denominado "La convivencia: una aproximación a los imaginarios sociales de las organizaciones sociales de Caldas", financiado por la Universidad Católica de Manizales y adscrito al grupo de investigación ALFA de la Facultad de Educación. Investigadores: Mauricio Orozco Vallejo y Diego Armando Jaramillo Ocampo. Co-investigadores: Robinson Rodríguez Obando y Juan Camilo Aguirre Buitrago.

[26]En la teoría de los imaginarios sociales considerada por Castoriadis (1989) y contextualizada en el escenario educativo y pedagógico por Murcia (2012), se asume que los imaginarios son creencias y convicciones de las personas sobre formas de ser y de hacer, de decir y de representar una realidad social. En este sentido, los imaginarios sociales se constituyen a partir de dos dimensiones, la primera, la dimensión instituida, responsable de establecer los acuerdos, los pactos o las normas sobre lo que es el sujeto y la sociedad; la segunda, la dimensión radical/instituyente, que expresa la total particularidad y singularidad del sujeto que encuentra en otras condiciones de posibilidad para ser y proyectar aquello que aparece tan solo como anhelo y por venir.

> El individuo y el colectivo introducen lo nuevo, lo otro, el cambio, la transformación, la innovación, la cual la mayoría de las veces se lleva a cabo en forma violenta porque lo establecido rechaza de entrada los cambios que se presentan. En el fondo, surge una afirmación categórica, pero discutible: lo nuevo se impone mediante la lucha, la confrontación. (p.155)

Así, la violencia es el resultado de la relación entre el imaginario radical y el imaginario instituido, donde el segundo se impone sobre el primero, influenciándolo a actuar de acuerdo con lo establecido por los procesos históricos sociales y por las instituciones, de tal forma que el individuo cincela su ser social a través de un proceso de socialización forzado.

Se puede deducir que los seres humanos en medio de su interacción y de la construcción de sociedad, realizan acuerdos sociales que, aunque no necesariamente están formalizados, no indica que no estén presentes y que no puedan llegar a afectar al sujeto cuando surgen ciertas individualidades o particularidades.

Por otra parte, la violencia en el aula está fuertemente ligada con la falta de autoestima y las emociones del individuo. Mynard y Josep (1997) refieren que la falta de autoestima conlleva a actos violentos en los centros educativos y es un indicador de salud mental, a raíz que la falta de esta, puede producir que el estudiante tenga un concepto distinto de sí mismo y su autopercepción se convierta en una amenaza para la convivencia.

De acuerdo con Martínez (1996), la familia es el ámbito natural para el desarrollo de todos sus miembros, donde el desarrollo moral se estructura a partir de la forma como el individuo establece interacciones y vínculos con su entorno; y es aquí donde la familia y la escuela son bases fundamentales en el sujeto. El desarrollo moral no está determinado, se va generando a medida que el individuo va socializando; por tal motivo, la escuela necesita vitalmente el apoyo de la familia, la cual debe involucrarse en la formación de sus hijos y no ver la escuela como un lugar transitorio de conocimiento.

En este sentido, Satir (1990) afirma que una familia funcional es indispensable en el ámbito educativo porque a partir de ella se ven reflejados sentimientos positivos, tolerancia, comunicación, normas y, sobre todo, contribuye a la buena autoestima de los estudiantes. Retomando las palabras de Satir (1990),

> En la familia se presentan sentimientos afectivos positivos que contribuyen a una buena autoestima, reflejada en la presencia de la tolerancia, una adecuada comunicación familiar y flexibilidad en las reglas. Bajo estas condiciones aparece lo que se considera una familia funcional. Una familia disfuncional presenta frecuentemente violencia y conflictos, deficiente comunicación, poca tolerancia, es inflexible y puede llegar a afectar la autoestima y, por ende, lo relacionado con el ámbito educativo. (p.389)

Teniendo en cuenta la importancia de las emociones, Maturana (2002) indica que para comprender la convivencia es fundamental saber que "las emociones son las que dominan las conductas, disposiciones y acciones" (p.16), y al lograr hacer un reconocimiento del otro, de su presencia o ausencia, podremos aceptarlo desde la diferencia, lo cual nos otorgará la facultad de con-vivir y coexistir en el mundo sin ningún tipo de distinción humana. En síntesis, es necesario la influencia y la intervención de la familia y de los centros educativos para el desarrollo del manejo de emociones, conductas, autoestima y diferentes áreas del conocimiento con los estudiantes, quienes reflejan su carencia o su amplio apoyo familiar en la institución, representando actos negativos o positivos en el contexto en el que se desenvuelven.

Con respecto al tema del clima escolar, es importante resaltar la definición planteada por Martínez (1996) al mencionar que el ambiente o clima escolar puede ser definido como la interpretación y la percepción de los sujetos que son partícipes directos y activos de una organización o institución, concibiendo que su comportamiento o actuación es influenciado por el contexto donde se desenvuelven.

Es relevante indicar que lo referenciado previamente, brinda una concepción acerca del clima escolar ligada a la apreciación que el hombre realiza sobre los factores (propios o externos) inherentes a lo experimentado en los centros educativos, los cuales interfieren en su realidad y, por ende, podrían llegar a generar estados psico-emocionales en todo aquel que evidencia un accionar en el desarrollo de las situaciones presentes, conllevando con esto a un análisis de lo generado desde una perspectiva inter e intrapersonal.

Desde una visión del interactuar humano (como se realizó en lo referente a la convivencia escolar), se debe mencionar que se logra evidenciar la relevancia que posee todo lo vinculado con el momento en el cual los individuos pertenecientes a una

comunidad particular (llámese esta escuela, centro educativo, institución académica…) convergen en el acto de recibir y acoger a su semejante, teniendo en cuenta los factores circundantes como son las actitudes adquiridas, las expresiones lingüísticas, las acciones gesticulares, los movimientos corporales, las situaciones a tratar y demás características propias que llegasen a surgir en la aproximación de los sujetos en un mismo espacio. En el contacto producido entre individuos surgen diferentes formas que permiten una coexistencia de acuerdo con las características propias de las personas que se hacen presentes allí y que luego, dichas formas podrán o no ser compartidas o replicadas en la escuela según lo experimentado.

Ahora bien, es importante resaltar que el clima escolar no ha sido solo estudiado en relación con la percepción que poseen los agentes escolares acerca del ambiente vivido en la institución educativa, sino que también se evidencia otro factor relevante ligado al mismo, el cual aborda la conexión y el compromiso existente de las personas que convergen en el desarrollo de los procesos que se llevan a cabo en la escuela, los cuales son aspectos primordiales para la creación de atmósferas adecuadas de desenvolvimiento en los distintos espacios allí presentes, que conllevan a demostrar el grado de compenetración que un individuo puede o no tener con lo que se está promoviendo para su proceso educativo socio-académico tanto dentro como fuera de la institución académica.

En uno de los postulados hechos por Cornejo y Redondo (2001) se señala que el clima escolar hacer referencia al "sentido de pertenencia a la escuela, estilos de gestión, normas de convivencia, participación de la comunidad escolar y las expectativas académicas" (p.106), haciendo alusión a los aspectos endógenos y exógenos de los seres humanos, que se hacen presentes en los escenarios académicos cuando se trata de promover entornos propicios para una cohabitación adecuada en el comportamiento de los individuos.

Al haber abordado desde diversas perspectivas los dos conceptos en los cuales se basa este escrito, se desea hacer énfasis en el posible vínculo existente entre la convivencia y el clima escolar en el diario transcurrir de la escuela, propendiendo otorgar una mirada integradora de los diversos fenómenos que acontecen en las relaciones escolares, en conjunto con el análisis de los imaginarios sociales que se logran evidenciar por la comunidad académica en los encuentros vividos en las instituciones.

Por tal motivo, es importante indicar que dicho nexo se puede ver reflejado en las condiciones comportamentales presentes por quienes forman parte sustancial de los espacios académicos que originan ambientes propicios para un desenvolvimiento adecuado en relación con los procesos de aprendizaje que se direccionan en los centros educativos, tal como lo plantean Arón y Milicic (1999) al señalar que "los climas escolares nutritivos, ofrecen a las personas la sensación de motivación a participar en todas las actividades que se establecen en la escuela" (p.9). En este ámbito, se asume que se beneficia en gran medida a la posible intervención de los agentes escolares en la búsqueda de ambientes de conexión, comunicación asertiva, entendimiento mutuo, aceptación y respeto por la diversidad y la particularidad de cada uno de los seres que allí convergen.

De manera conexa, el relacionamiento existente entre la convivencia y el clima escolar también puede ser analizado desde el momento en el cual aspectos correlacionados con el individuo emergen en su vida, aquellos que se pueden ver representados en la familia, el círculo social, el contexto socioeconómico donde se habita, los ambientes educativos en los cuales se encuentra inmerso y demás situaciones que en ocasiones no posibilitan su modificación y, por ende, se dificulta un control total sobre ellas.

La convivencia escolar se encontraría directamente relacionada con aspectos referentes al clima social y factores exógenos que se presenten en las instituciones educativas, las cuales se representan cuando se establecen nuevas formas de contacto entre personas que convergen en el mismo tiempo y espacio, conllevando con esto a que la mayor parte de fenómenos sociales acontecen nexos con el relacionamiento humano en la escuela (Fernández, 2003). Por tal motivo, es importante resaltar que una vez el sujeto se encuentra dentro del mundo circundante a su existencia, es allí donde el hombre debe aprender a coexistir de la manera más significativa para su vida y la de los demás, por medio de la generación de ambientes donde todo aquel quien lo habita logre llegar a experimentar momentos de beneplácito en referencia con el otro y consigo mismo.

Retomando las apuestas del proyecto de investigación y sus planteamientos de base, reconocemos que en algunas de las investigaciones revisadas se ha trabajado la *convivencia* de las siguientes formas:

- La convivencia asociada a temas de violencia escolar, acoso escolar, *bullying*, lo cual nos ubica en una comprensión que lleva a que la convivencia pareciera ser sinónimo de violencia.
- Temas como el clima escolar, el ambiente de aula que pretenden desarrollar una serie de estrategias destinadas a armonizar los territorios escolares y construir instrumentos de alerta sobre la convivencia.
- La convivencia como encuentro, amistad, complicidad, en donde se resaltan las prácticas que fortalecen la convivencia partiendo del hecho de que convivir es *estar con*, *al lado de*.

Esta última postura es la que ha interesado en el marco del proyecto de investigación, ya que asumimos la convivencia como un proceso de construcción social que implica relacionamiento a partir de la multidimensionalidad de los sujetos, es decir, un proceso dinámico en el que se despliegan, se crean y se recrean, por un lado, capacidades y posibilidades; por el otro, fragilidades y vulnerabilidades propias de la condición humana. En este sentido, en el relacionamiento nos implicamos con lo que somos y no somos, con los conflictos que se pueden generar en el encuentro y con los desplazamientos y transformaciones de estos conflictos en perspectiva de lo que juntos podemos llegar a ser.

La convivencia es uno de los temas más tratados en las instituciones educativas a partir de los actos de violencia que se presentan en estas y que al parecer se agudizan cada día más, para esto se utilizan formas institucionalizadas de resolución de conflictos, las cuales se quedan solamente en lo que aparece, en el síntoma, más no van al origen, el cual tiene que ver con la forma en que hemos aprendido a relacionarnos con el otro, con la forma en que resolvemos o transformamos los conflictos que son inherentes a las relaciones sociales y con las ideas que hemos construido sobre el otro que se me presenta como diferente, como distinto, incluso asumiéndolo en muchas ocasiones como sospechoso.

Además, se ha llegado a la naturalización de lo social como lo plantea Lechner (2002), donde asumimos que el orden social se convierte en un orden natural, rompiendo con la dinámica y la posibilidad de la construcción social. Esto lleva a justificar las formas violentas en las que tratamos al otro, solo por el hecho de que se nos presenta como distinto, sea por condiciones ideológicas, étnicas, religiosas, sexuales, generacionales o etáreas. En palabras de Jaramillo y Orozco (2015):

> En educación hemos naturalizado la manera de relacionarnos con los otros, especialmente desde la definición que se hace del otro, desde la referencia de lo que es y lo que no es. Hablamos de sus capacidades, cualidades o virtudes, pero también y, sobre todo, hablamos de sus carencias, de sus necesidades, de eso que les falta, que aún no tienen y de eso que se supone tienen en exceso. (p.60)

Comprender los imaginarios que portamos nos permite reconocer las formas en que asumimos al otro, las formas en que lo acogemos o lo desamparamos en los momentos en que nos interpela con su llamado.

Materiales y métodos

El enfoque que guía este estudio es el de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), que busca comprender la realidad desde una visión holística, partiendo de diversas concepciones, lo cual produce una configuración acerca de fenómenos, fortaleciendo las vías a nuevas comprensiones desde diversas técnicas e instrumentos.

En el diseño se asumieron cuatro momentos de investigación: (1) Rastreo de experiencias y organizaciones sociales que abordan en el tema de la convivencia en el departamento y selección de las mismas, (2) Búsqueda de categorías foco u observables (generación de un esquema de inteligibilidad inicial), (3) Trabajo de campo en profundidad, (4) Comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales relacionados con la convivencia.

Primer momento. En este momento se exploraron experiencias que dieran cuenta de la pluralidad de los procesos de convivencia en la última década en el departamento de Caldas, generadoras de opciones frente a las condiciones de violencia en la región, para después seleccionar al menos una por cada subregión del departamento de Caldas (Alto Occidente, Bajo Occidente, Norte, Centro – Sur, Alto Oriente, Magdalena caldense).

Al hacer el rastreo de las diferentes experiencias, se decidió abordar solo las que se dieran en las instituciones educativas del departamento de Caldas, aunque vinculando también el caso de Fresno, en el departamento del Tolima, ya que se contó con la participación de seis estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, los cuales decidieron

desarrollar su trabajo de grado como asistentes de investigación dentro del proyecto.

Segundo momento. Búsqueda de categorías foco u observables. Este es un momento de acercamiento a las realidades a partir de su sustantividad. Un momento que genera categorías y una idea preliminar del esquema de inteligibilidad desde el cual los agentes sociales abordan la convivencia.

Se utilizó como técnica de la observación participante proveniente de la etnografía y su instrumento característico, el diario de campo, en donde se registraron las diferentes prácticas asociadas a la convivencia, no solo desde su comprensión hegemónica relacionada con la violencia, sino fundamentalmente desde el encuentro y sus prácticas de acogida.

La información registrada en los diarios de campo se procesó a partir de la categorización simple, axial y selectiva propia de la teoría fundada, lo que generó unas tendencias categorizadas así: el poder en la escuela, la violencia (física y simbólica), el cuidado del frágil, el reconocimiento del otro, la otredad y la alteridad.

Las categorías surgen del análisis de las mismas prácticas de los actores educativos, ya que no es necesario introducir teorías extrañas a las mismas prácticas o imponer teorías que no aportan a la comprensión de estas. Como lo plantean Orozco y Franco (2014),

> Es importante cuidarse de introducir teorías externas a la práctica, lo cual puede suplantar el saber y la teoría que subyace a ella; aunque esto no quiere decir que después de sistematizada la experiencia, no sea posible un diálogo crítico con algunas otras teorías. (p.151)

Tercer momento. Trabajo de campo en profundidad. Definidas las categorías foco desde las cuales los agentes sociales participantes de las instituciones educativas escogidas representan las realidades, se generó un esquema de inteligibilidad para desarrollar la búsqueda de información en profundidad.

Según el actor educativo, se escogió la técnica a trabajar, entrevista a profundidad o grupo focal; con los estudiantes fue más favorable el trabajo colectivo, así que se optó por el grupo focal, mientras que con los directivos y profesores se utilizó la entrevista semi-estructurada.

Adicionalmente, y con el objetivo de comprender de manera más integral el fenómeno social abordado, se recurrió a la técnica de la cartografía social como una forma de representación de sus prácticas asociadas a la convivencia, de los actores que en ella participan y los lugares donde se llevan a cabo.

Cuarto momento. Comprensión de los imaginarios sociales. Luego del procesamiento de la información recolectada en el trabajo a profundidad y a partir de la utilización de las técnicas nombradas anteriormente, se procedió a relacionar los relatos de cada uno de los actores educativos con las tendencias categorizadas en el segundo momento, privilegiando las voces de los mismos actores para que no fueran opacadas por las voces de los autores a partir de un ejercicio de triangulación entre los dicho por los actores sociales, lo escrito por los autores y la palabra del investigador que guía y funda relaciones.

Hallazgos

Los resultados que se presentan a continuación están sustentados sobre dos ejes transversales: el primero, *la violencia*, la cual fue abordada desde la teoría de Bourdieu y Wacquant (1995), quienes amplían la comprensión sobre esta categoría integrándole elementos de orden simbólico.

> La violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste [...] En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina. (Bourdieu y Passeron, 1995, p.120)

El segundo eje transversal es el *cuidado del frágil*, desde la teoría de Skliar (2008), que nos acerca a las teorías de acogida del otro y la interdependencia que se genera con dicha acogida, criticando la instrumentalización de las relaciones sociales y la posibilidad de predicción del comportamiento del otro.

> El desafío inicial para el "cuidado del otro" supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la

> mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente. (Skliar, 2008, p.18)

En este sentido, la discusión posterior que se presenta parte de la violencia simbólica y la violencia física que indudablemente existen en la escuela, para luego abordar el cuidado del frágil, esto con la pretensión de no determinar la realidad social de la institución educativa solo desde sus prácticas de violencia, sino también visibilizar estas otras formas de relacionamiento que tienen un énfasis más fuerte en la acogida y el cuidado.

Violencia

La violencia con sus diferentes manifestaciones ocupa un amplio espacio en las investigaciones que se realizan en algunas organizaciones sociales, entre ellas las educativas, ya que afecta de manera directa la cotidianidad de la escuela y su comunidad educativa, actos violentos que son físicos o simbólicos y que ponen en evidencia la incapacidad que ha tenido la sociedad para promover formas de resolución de los conflictos mucho más cercanas al diálogo.

Bourdieu y Passeron (1995) centran su atención en la *Violencia Simbólica*, la cual se alimenta de las arbitrariedades culturales que habitan la educación y que, por lo general, están al servicio de un sistema dominante que utiliza el momento educativo para legitimar conductas por medio de la transmisión que logra el docente haciendo uso de diferentes acciones pedagógicas.

"Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu y Passeron, 1995, p.45), lo cual permea el ejercicio de educar con una acción considerada como una clase de violencia, ya que la pedagogía es una constante en la búsqueda de formación del individuo-modelo y busca imponerles a los educandos arbitrariamente una determinada enseñanza haciendo uso del poder que le es conferido como autoridad pedagógica dentro de la escuela. Los autores comentan: "En tanto que la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la Acción Pedagógica supone para instaurarse la existencia de la Autoridad Pedagógica, esa relación analogía no se reduce a una pura y simple relación de comunicación" (p.59).

Bourdieu y Passeron nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de un poder de dominación en la voz del educador que trabaja a favor de sus intereses y le permite obtener la docilidad que requiere para concretar su ejercicio de educar o de transmisión cultural del grupo social al cual se pertenece, dejando entrever el poder que ostenta el dominador sobre los dominados quienes pueden ver afectado su sentido crítico al aceptar dócilmente lo que el educador les está transmitiendo. Es decir, el dominado se instala en una zona de confort que garantiza la aceptación por parte de su dominado limitando su capacidad reflexiva y de pensamiento, evitando así desencajar e incomodar. En palabras de los actores sociales:

> *El observador: "[…] es una forma como de tener a los estudiantes con miedo, con miedo hacia ellos […] se aprovechan del poder pa* más que todo tener un dominio encima de uno. (E1)
>
> *[…] si usted hace algo, observación por pelear, si usted le pega a un compañero en su salón, tenga su anotación […]. Las actitudes positivas no las ponen […]* (E2)

Se reconoce por parte de los estudiantes que el docente utiliza instrumentos y herramientas que le permiten imponerse y mantenerse como la figura de autoridad que es en la institución, situación que genera un malestar porque en aras de mantener el orden y el control, desconoce otro tipo de acciones "positivas" que desarrollan los mismos estudiantes.

Así mismo, se hace evidente que la violencia simbólica ejercida por el docente o el coordinador se sustenta en la autoridad y que también existen expresiones legítimas de autoridad entre los mismos estudiantes de acuerdo con su condición etaria, su fortaleza física e incluso su buen desempeño académico.

> *[…] las señales de autoridad se dan […] con los coordinadores, con los docentes digamos que allí es lo que más se refleja en esta autoridad, pero también en los chicos se puede ver la autoridad sobre todo desde la imposición física, desde el más grande o el más matoncito o el más fuertecito tiene una autoridad vehemente frente a los otros y también como los más pillos, como los que más saben […] pues entonces digamos que hay varias señales de autoridad, pero todas con matices diferentes.* (P1)

Además, es necesario reconocer que las relaciones entre algunos de los actores educativos están permeadas por una forma de

relacionamiento que ha hecho de la violencia y la agresión con el otro una forma legitimada de entrar en contacto entre ellos.

Ante la pregunta por cuáles son las actividades violentas que se dan en la institución educativa, uno de los actores sociales menciona:

> *Cuando empiezan a jugar así con los lapiceros, pues se puntean, pues se hacen como si estuvieran peleando con un cuchillo, como peleando con cuchillo, pero con lapiceros. Pues dicen que es jugando, pero eso es violento, se les va la mano y se aporrean.* (E3)

Las relaciones que se construyen entre algunos de los estudiantes están marcadas por el uso de artefactos que representan armas que simulan el daño y la posibilidad de agredir al otro, esto da cuenta de lo naturalizado e incorporado que tienen los estudiantes la violencia física entre ellos mismos, aunque justifiquen su acción a partir del juego, jugando a hacerse daño.

Cuidado del frágil

En Skliar (2008) podemos encontrar que el "cuidado del otro significa detenerse en una extensa y compleja gama de dilemas, a veces filosóficos, otras veces antropológicos, otras tantas veces culturales, políticos y educativos" (p.13). En torno a las relaciones sociales que se pueden llegar a fundar dentro de cualquier comunidad, se presentan un sinnúmero de acontecimientos en los cuales nuestro actuar se ve comprometido con una situación de afectación relacionada con otro.

Una de las preguntas de los investigadores pretendió reconocer las prácticas que los estudiantes desarrollan en aras de acoger al otro y ayudarlo, ante este cuestionamiento un estudiante planteó:

> *Por ejemplo, en uno de los compañeros que viene del San Agustín, la otra sede del colegio. Yo pienso que él es un ejemplo a seguir. Es una persona que estaba metido en la calle, en las drogas, robando, apuñalando gente y, ahora mismo, porque él se lo propuso, es uno de los mejores del salón y, pues yo veo, que el salón en sí lo trata de ayudar cuando él necesita algo, con explicaciones o cosas así, y uno ve cuando las niñas le traen hasta cuadernos nuevos y todo.* (E4)

Estas prácticas de cuidado del otro, de movilización ante el llamado del otro, de acogida ante el desamparo social que

muchos de los actores educativos han experimentado, llevan a reconocer que no todo lo que acontece en la escuela es violencia, acoso, agresión.

Si bien la presencia del otro no significa una relación armoniosa donde prime la empatía, reconocerlo implica asumirlo como semejante sin permitirle cambiar su condición de exterioridad. En palabras de un estudiante, no solo se evidencian peleas entre ellos mismos, sino también relaciones de ayuda.

> *Con actividades…* Álgebra*, cosas así, evaluaciones, consejos, soplando. Por ejemplo, que tiene un problema, entonces ya uno lo aconseja y le dice que puede hacer. Muchas veces, me ha ayudado mucho…, me ha prestado platica, por eso, entonces todo el mundo se ayuda, todo el mundo pelea, pero también mantenemos unidos porque todos en el salón somos como una familia. A uno le nace. Cuando es un compañero muy cercano a uno le dan ganas de ayudarlo cuando está en la mala y eso.* (E1)

Esta expresión sobre ayudar al otro: "a uno le nace", refiere a esas prácticas de acogida que fluyen sin mucho esfuerzo entre las personas, no se ayuda esperando nada a cambio, no es una ayuda instrumental, se ayuda porque es lo que hay que hacer.

Skliar (2008) nos invita a entender por cuidado del otro: "el cuidado como un sinónimo de atención, de responsabilidad en torno de las relaciones de alteridad" (p.21). El cuidado del otro lo pone en primer lugar, otorgándole primacía por su existencia y haciéndose cargo por su presencia.

Incluso aquel que ha sido etiquetado como anormal, como diferente, entendiendo que esta clasificación legitima la superioridad y la inferioridad por características físicas, biológicas o cognitivas, nos solicita la compañía, el acogimiento y la protección necesarios para que continúe con su proceso, en este caso formativo.

Ante la inquietud del investigador por la forma de encuentro entre los estudiantes, en la voz de uno de ellos se expresa la relación de motivación hacia una niña con discapacidad auditiva:

> *Yo estudié con ella y con un grupo de sordomudas en cuarto en el Renán Barco (institución educativa localizada en La Dorada, Caldas) y pues desde ahí comencé a interesarme mucho en la cuestión de las lenguas de señas. En realidad, yo me siento bien ayudando a todo mundo, yo en el*

> *salón intento, si puedo, dar la copia a quien sea, si es chévere, pero en el caso de la niña sordomuda es un caso especial porque ella no puede comunicarse con todo mundo y eso debe ser muy difícil, uno querer aprender o decir algo y no poder comunicarse, muy duro.* (E5)

Acompañar al otro no se asemeja a maneras caritativas o lastimeras, esto lo expresa la estudiante del testimonio al respecto de su relación con la niña con discapacidad auditiva cuando trata de alejarse de cualquier forma de dependencia porque así niega las potencialidades que el otro tiene.

> *Pero también a veces me decepciono un poquito, porque pues ella ya espera que yo le haga todo y así tampoco puede ser, ya que ella tiene una vida por delante y pues uno no va estar ahí con ella siempre, ni la intérprete, ni nadie va a ayudarla, entonces yo prefiero ayudarle, pero no volverla dependiente de mí ni de nadie, y es lo que ella no analiza.* (E5)

Cuidar del otro significa movilizarse ante su llamado, ante el desamparo, ante la exclusión y ante la dominación a la que ha sido sometido. Reconocer su fragilidad es reconocer la fragilidad propia, la cual está dada por la imposibilidad de ser cuando otro no puede serlo, de ahí la importancia de su cuidado.

Conclusiones

La educación como escenario social permite generar procesos de reconocimiento del otro, es decir, procesos sociales que rompan la individualidad y la salida privada ante los asuntos que nos corresponden a todos; en el caso del proyecto de investigación que se desarrolló, construir otras formas de relacionamiento entre los actores educativos en la escuela.

Un país como Colombia, que ha vivido tantos años en una guerra entre diferentes bandos, debería ubicar a la educación como ese escenario en el que se permita y se promueva acudir al llamado del otro, el otro como víctima, como desplazado, aquel que necesita ser acogido en medio del desamparo social, político y económico impuesto tanto por instituciones estatales como por instituciones sociales.

Reconocer que ese otro que está desamparado tiene un lugar en la historia, es más, que tiene historia, que el lugar de donde viene, donde vive y que incluso el lugar desde el cual ha resistido, tiene una construcción social e histórica como territorio, es un lugar

que ha habitado y en el que se debería reconocer su experiencia de habitarlo. Como lo expresan Marín et al. (2016): "Es así que los territorios son espacios únicos, ya que han tenido una construcción histórica, política, económica, ecológica, social y cultural particular, ya que sus actores le imprimen un carácter propio e irrepetible a las interrelaciones e influencias cotidianas" (p.92).

En el desarrollo del proyecto no solo fue importante reconocer los imaginarios institucionalizados sobre la convivencia, la violencia, el acoso escolar, el *bullying*, los pactos o manuales de convivencia, sino que, sobre todo, entender lo otro que acontece en la educación, experiencias de acogida, de encuentro, de cuidado del frágil, en general, experiencias que amplían la mirada sobre lo que viene sucediendo en la escuela.

Referencias

Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento.* Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Fontamara, S.A.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad.* (vol.1: Marxismo y teoría revolucionaria). Barcelona: Tusquets.

Cisneros, M. (2011). Individuo e imaginario en la obra de Cornelio Castoriadis. (Tesis de maestría). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela. Recuperado de https://www.academia.edu/25413908/Individuo_e_imaginario_en_la_obra_de_Cornelius_Castoriadis

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Última Década, *9*(15), 11-52. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002

Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfaomega.

Íñaguez, L. (2006). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Jaramillo, D. A. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *11*(2), 47-68.

Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Marín, M. L. et al. (2016). *Educación, sociedad y cultura*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar y Universidad Católica de Manizales.

Martínez, R. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (Segunda edición). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Murcia, N. (2012a). *Universidad y vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Sarrebruck, Alemania: EAE Editores.

Murcia, N. (2012b). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, *6*(12), 53-70.

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

Murcia, N. (2010). Imaginarios sociales como posibilidad de investigación en educación superior. En Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Investigación en Educación. Córdoba, Argentina.

Murcia, N. (2011). *Imaginarios sociales. Preludios para estudios sobre universidad*. Madrid: EAE.

Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, *67*(1), 51-54.

Orozco, M. y Franco, F. (2014). Reflexiones en torno a la sistematización de experiencias: una mirada desde el trabajo investigativo con tres organizaciones comunitarias del pacífico colombiano. *Revista de Investigaciones UCM*, *14*(23), 142-153.

Pintos, J. (2004). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *Sémata, Ciencias Sociales y Humanidades*, (16), 17-52. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/4572

Satir, V. (1990). *Say it Straight from compulsions to choices*. California: Science and Behaviour Books.

Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Mauricio Orozco Vallejo

Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y CINDE. Sociólogo, Universidad de Caldas. Profesor de la Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupo de investigación ALFA y líder del grupo de investigación ANTHROPOS, Universidad Católica de Manizales. maorozco@ucm.edu.co

CAPÍTULO

Capítulo VI. Motricidad y excedencia en educación. Entre el encadenamiento a sí-mismo y la excedencia en busca del Otro

Jhon Fredy Orrego Noreña
José Enver Ayala Zuluaga

El ser humano nace atado a una cultura en la que encuentra costumbres, mitos, prácticas y lenguajes que lo definen y lo identifican como parte de un grupo que, a su vez, le dan la sensación de completud y de tranquilidad; justo en este escenario hace su aparición la motricidad no como movimiento mecánico, sino como forma de expresión del sujeto que busca excederse, como apertura hacia el mundo, como invitación para que el Otro se acerque y se exceda él también. Y es precisamente esta relación entre motricidad y excedencia una posibilidad educativa, que permite que el maestro acompañe su discurso, que incluso desde la motricidad logre expresar mucho más que con las palabras y, de igual manera, que el estudiante entre en juego en el proceso educativo a través de esta forma de comunicarse, incluso con el silencio, el cual también es una forma de decir sin palabras.

De la totalidad a la excedencia

La modernidad, con el desarrollo de la ciencia como criterio de verdad acerca de la realidad, ha generado en el ser humano una falsa ilusión de control sobre todo lo que le rodea, aun sobre los otros-sujetos con los que comparte el mundo, perspectiva ampliamente desarrollada por Heidegger (1971) en su "Ser y tiempo", lo cual ha encerrado al sujeto en sí-mismo, donde podría definirse como un Ser que se encuentra "con otros" que devienen para sí-mismo objetos a su consciencia. El sí-mismo (sujeto) se encadena al ente (cuerpo), es ser para sí-mismo y consigo-mismo, encerrado en su mundo donde el otro es objetualizado. En términos de Lévinas (2006):

> El encadenamiento a Sí es la imposibilidad de deshacerse de sí mismo. No sólo encadenamiento a un carácter, a unos instintos, sino una asociación silenciosa consigo mismo, donde es perceptible una dualidad. Ser yo no es sólo ser para sí, es también ser consigo. (p.107)

Este encadenamiento es el miedo a distanciarse de sí mismo, el temor de aventurarse al Otro; por ello, el ser se asoma tímidamente

y retorna siempre a sí-mismo sin lograr encontrar al Otro, pues en realidad solo identifica, desde la distancia, las sombras de los esquematismos bajo los cuales se le nombra (Leibovici, 2012); es decir, las características que lo definen en una terminología instaurada por la sociedad del conocimiento y la ciencia.

Así, este encadenamiento se refiere a la crítica lévinasiana sobre la "totalidad" como la suficiencia del ser por sí-mismo, distanciándose del Otro que no es más que otro objeto en el mundo. La totalidad es el entrampamiento que la sociedad y la cultura imponen sobre el sujeto, haciéndole cautivo de sí-mismo, dándole desde el lenguaje y las prácticas una falsa creencia de control de todo aquello que lo rodea, incluso de lo que, en esencia, por su radical diferencia, es incontrolable... el *Otro* (Aguirre y Jaramillo, 2006; Jaramillo y Aguirre, 2010).

De esta manera, el encuentro con el Otro queda reducido a la absorción tematizada que el sujeto hace de él convirtiéndolo en un objeto, "mediante el conocimiento, el objeto resulta -se quiera o no- absorbido por el sujeto y la dualidad desaparece" (Lévinas, 1993, p.79); el objeto –incluido el sujeto-Otro absorbido- al hacer parte del plano de referencia se convierte en parte de sí-mismo, así que este deja de existir fuera de él en su autonomía, pues ya puede ser nombrado, referenciado, catalogado si se quiere.

Los sujetos y objetos con los que el ser se encuentra están previamente categorizados, nombrados; sus características identificadas bajo unos esquemas verbales que han sido impuestos y bajo el cual todos, en tanto iguales unos y otros, se entienden; allí radica la comodidad de una realidad que todo lo ha querido controlar.

> Unida a la razón universal, se encuentra la objetividad como ese esfuerzo que hace el observador por ser neutral, fisiológicamente atento a todo aquello que se le presenta en el mundo. La objetividad de la totalidad es esa mirada que se hace frente al otro y frente a lo otro que es externo, sin afectarnos. (Aguirre y Jaramillo, 2006, p.53)

La objetividad –como herramienta de la "totalidad"- es uno de los grandes logros de la modernidad y la Ilustración que bajo la argumentación y la demostración empírica buscaron validar todo conocimiento, lenguaje, acción e incluso las relaciones entre los sujetos.

En este sentido, todo lo que el sujeto hace requiere ser objetivado, validado y para ello hace uso de esquemas de comunicación previamente establecidos. Y todo lo que transite fuera de los límites establecidos es rechazado y excluido, o definido como subjetivo y alienando, incluso el mismo valor de la subjetividad como forma de exteriorización válida del sujeto.

No obstante, esta falsa ilusión de completud y suficiencia del Ser como totalidad, experimenta una claustrofobia, un malestar –náusea[27] en términos de Lévinas- que se presenta como necesidad[28] de evadirse de sí mismo, de excederse, trascender más allá del acabamiento en el que la modernidad ha encerrado al ser, para ir al encuentro del Otro.

> Este sentimiento de encierro o de estar-clavado a la existencia sin poder des-ligarse de ella (que remite a la facticidad, como la entiende Lévinas), sin poder romper el encadenamiento, es lo que provoca el malestar de la náusea, que llama a la necesidad de evasión. (Campos, 2013, p.18)

La necesidad de evasión significa "romper el encadenamiento más radical, el más irremisible, el hecho que el yo es sí-mismo" (Lévinas, en Domínguez, 2005, p.44), es una forma de manifestar la necesidad de salir de los esquematismos, encierros, encadenamientos que el mundo moderno ha impuesto sobre la forma de comprender el mundo, donde parece que todo está dicho, todo está creado y el ser humano transita solitario entre otros, es un esclavo no del sistema, no de la sociedad, sino de su forma aislada y paranoica de relacionarse con el mundo y con lo que allí encuentra, incluidos los Otros.

Esta presión, este estrés producido por el encierro, por el intento de contener lo incontenible en un molde construido

---

[27]La náusea es el malestar por la condición totalizante del Ser, se presenta por la imposibilidad de dejar de ser sí-mismo y allí nace la necesidad de evasión: "Más radical aún es el fenómeno de la náusea -descrito por Lévinas ya en 1935-, que introduce una radical escisión en el existente humano. La náusea revela la imposibilidad de ser (de seguir siendo) lo que (ya) se es (E 386), ya a la vez la imposibilidad de "deshacerse de sí mismo" (E 156). En la náusea se revela el peso ineludible e insoportable -más nada liviano- del "ser puro" (E 387)" (Félix Duque hace el prólogo del texto "El tiempo y el otro" de Lévinas, 1993, p.28).

[28]"Un análisis de la noción de "necesidad" permitirá posicionar mejor esta distinción. En efecto, si corrientemente "necesidad" alude a aquello que nos falta, a lo que carecemos, el sentido de "necesidad" que propone Lévinas no comprende una figura de carencia, sino de exceso. En efecto, la necesidad de evasión traduce un deseo de trascendencia, no por carencia, sino por exceso de ser" (Gutiérrez, 2012, p.107).

por la modernidad y sus formas objetivas de referencia, fisura la totalidad, la rompe y le permite al Ser trascender en un Ser-Otro, que logra desbordar los esquemas bajo los cuales ha sido encadenado, reducido a su totalidad (Aguirre y Jaramillo, 2006; Jaramillo y Aguirre, 2010; Aguirre, 2013); esta trascendencia "debe entenderse –según Llewelyn– como el paso a un nuevo estado de existencia, y no como una salida de la existencia misma, que resultaría de la excedencia" (Campos, 2013, p.21).

Este desbordamiento de sí mismo, no es despojarse de sí, sino, como lo expresa Lévinas (2006), excederse de la prisión del Ser para ir en busca de su Ser-otro como un horizonte más allá de la totalidad.

> El movimiento que conduce a un existente hacia el Bien no es una trascendencia por medio de la cual el existente se eleva a una existencia superior, sino una salida del ser y de las categorías que lo describen: una excedencia. (p.11)

La excedencia es lo que se desborda cuando la totalidad ya no es capaz de contener la finitud[29] del sujeto, cuando sus barreras se rompen, el ser, lo más absoluto de sí, se desborda en un intento de escapar de sí, permite ver un horizonte como posibilidad. En este sentido, la excedencia implica aventurarse a lo desconocido, a lo incontrolable, al misterio, a lo que excede las formas de comprensión que nos han instalado y nos exige mirar con curiosidad, con deseo las formas-otras con que unos y otros se presentan (Domínguez, 2005; Aguirre y Jaramillo, 2006).

Así, la excedencia es producto de la evasión, el ser humano en su "deseo" de evadirse de sí mismo, cansado de su encierro existencial, busca salir hacia la exterioridad, superar las fronteras impuestas por la sociedad moderna que lo etiquetan y clasifican bajo unas características que no logran abarcarlo; por ello, la excedencia es la inadecuación más allá de lo que se ha querido predeterminar (Leibovici, 2012; Gutiérrez, 2012), es lo inefable, para Lévinas es el surgimiento de la epifanía.

Ya exteriorizado el sujeto, excedido de su ser, inicia su aventura en un recorrido sin rumbo determinado, que se dirige hacia los Otros, ya no representados en su consciencia, sino precisamente

[29] "Diré, para empezar, que para mí *finitud* es sinónimo de *vida*. Y habría que subrayar algo más: no hay que identificar, como suele hacerse de forma apresurada, *muerte* con *finitud*. Es necesario dejar bien claro, aun a riesgo de ser reiterativo (y pesado, también, claro, demasiado pesado), que *la finitud no es la muerte sino la vida*" (Mèlich, 2012, p.15).

hacia su alteridad –la excedencia del Otro–; en este sentido, así como desde la interioridad se experimenta la "necesidad de evasión", en la exterioridad surge el "deseo" por la novedad, por satisfacer la curiosidad esencial del sujeto por todo aquello en el mundo, como el niño cuando se dirige hacia todo lo que le rodea por primera vez.

> No sólo se desea lo que se necesita, el deseo surge de lo que se sueña, de nuestras pulsiones e imaginaciones; tampoco se desea sólo lo que se ofrece, puesto que el ofrecimiento tiene que ver con algo existente; el deseo es mucho más, es trayecto de superación, ya que en el trayecto es donde nos sentimos realizados; el deseo no es punto de partida, ni menos de llegada, es recorrido escabroso de lucha. (Jaramillo, 2006, p.7)

El deseo es el llamado ante el otro que se ha revelado ante mí, se ha hecho presente en tanto excedido de sí mismo, se me presenta como alteridad incontrolable, como infinito, generando una relación ética a partir de su lenguaje propio, particular, que me exige escucharlo con detenimiento y desestructura cualquier intención de tematizarlo, exigiendo apertura radical, responsabilidad por él.

Y es precisamente de este desear donde el Otro, ya no es identificado desde características puestas en mí para identificarlo, sino desde sus propias formas de nombrarse, desde su subjetividad, desde un lenguaje particular y efímero, no desde los saberes predeterminados por la sociedad del conocimiento o la ciencia. El Otro que se presenta como epifanía, en su ser-otro se resiste a ser tematizado, convertido en conocimiento y me muestra un lenguaje novedoso, radical que solo él puede expresar, y ante lo cual debo abrirme con responsabilidad y acogida, ir en busca de su decir más allá de lo dicho (Lévinas, 2001).

El lenguaje que emerge de la excedencia invoca al Otro, pero no lo engloba, no da cuenta en su totalidad de él, pues es infinito, cualquier intento de totalizarlo es infructuoso, en tanto el Otro desborda (excede) mis formas de referir sus características, pues en su infinitud es inefable.

> El lenguaje se dirige al prójimo y lo invoca. Pero este invocar no es un modo de representación o pensamiento puesto que el prójimo mantiene un distanciamiento. El lenguaje se tiene más allá de una relación entre conceptos. La relación del lenguaje no reduce la trascendencia del otro. Por ello es que el lenguaje no

> puede englobar al prójimo, el prójimo es invocado como persona. (Domínguez, 2005, p.12)

Así, surge un encuentro ético que se da a través del lenguaje, transforma la tematización del saber (que no deja nada a la sospecha o la inquietud) por la función expresiva que se dirige al Otro, lo interpela y lo invoca como revelación.

> El lenguaje es lo único que permite establecer la diferencia absoluta; o sea, en el lenguaje el Otro puede manifestarse como infinitamente Otro. ¿Cómo caracteriza Lévinas el lenguaje? En primer lugar, "el lenguaje es una relación entre términos separados"; en segundo lugar, aunque la palabra del Otro aparezca frente a mí como tema, su presencia no se reabsorbe en su jerarquía de tema; en tercer lugar, al no poderse tematizar al Otro en su discurso, el Otro "surge inevitablemente detrás de lo dicho"; finalmente, palabra no significa necesariamente ruido: "la palabra se pronuncia aun en el silencio". (Aguirre y Jaramillo, 2006, p.13)

Desde lo anterior, la excedencia del sujeto encuentra acogida en la excedencia del otro y esta acogida se da través del lenguaje que cada uno expresa de manera particular, pues es la forma en que cada uno se encuentra frente al Otro: en el rostro y en la palabra; el lenguaje se presenta como novedad desde el decir-se para el Otro, destruye la posibilidad de tematizarle, de esquematizar su discurso, más allá de lo "dicho" (la palabra expuesta) está el "decir" (lo inefable); por ello, aun en el silencio hay un decir, hay un lenguaje.

Y como lenguaje, a veces silencioso, aparecen formas de expresión en el cuerpo y a través del movimiento que rompen con las formas de comunicación instaladas por la sociedad moderna, es por ello que encontramos en la motricidad un lenguaje que le permite al sujeto excederse y dirigirse al Otro. Pero ¿qué entendemos por motricidad?

Motricidad entendida para el anclaje de la excedencia

Autores como Jaramillo (2008), Hurtado (2008), Ibaquerque (2012) y Planella (2006) consideran que la motricidad como tendencia actual no se refiere exclusivamente a lo físico, sino que se abre a ser vista con el prisma de la diversidad que permiten otras miradas en clave compleja y su relación con el cuerpo.

> […] se construye en primera instancia desde el concepto de cuerpo Leib o cuerpo subjetivo, entendido como un cuerpo sujeto en el que ocurren acontecimientos, sucesos, hechos, encuentros, desencuentro, realidades; se construyen infinidad de experiencias que permiten pensar ese y otros mundos, que familiarizan al sujeto con su sentido y con su significado vital. Se está hablando así, de un cuerpo que se deja permear y permea, para la mutación, el cambio que logra otras realidades […]. Entonces, el cuerpo significa el espacio para territorios y cultura tanto como agente, promotor, constructor de vida, donde la significación, los procesos sociales, la circulación del mundo propio y ajeno origina la cultura.
>
> Es necesario decir entonces, que existe la posibilidad de estudiar al sujeto desde la experiencia corporal, este hecho se soporta en las circunstancias del sujeto y la relación de movimiento que está atada al cuerpo de la experiencia, es decir, la motricidad le permite al cuerpo Leib, al cuerpo sujeto concebir e incorporar los acontecimientos que construyen y son cultura. (Ayala y de Souza, 2016, p.22)

El cuerpo concebido así, tiene como proceso necesario la sensibilidad, ella construida desde el sentir, no como pensamiento, sino como la apertura al mundo que está alejada del dato empírico sensorial aislado, es un sentir relacional y contextualizado que se compromete con el mundo. La constitución del cuerpo sujeto presupone el moverse (yo me muevo) con intencionalidad, como el cuerpo no está separado en compartimentos, no se puede concebir entonces una separación entre cuerpo y motricidad, lo que lleva a definir la relación como una complejidad interdependiente e inmanente.

La función exploradora del cuerpo se configura desde la motricidad, pero no como un apartado o función del cuerpo, sino como la inmanencia que permite recorrer y construir el ser, el mundo de la vida de los sujetos no se oculta, ya que existe la relación cuerpo-motricidad, en ella se da la bifurcación que proyecta las significaciones y donde tiene lugar a la posibilidad de la existencia, es así como las manos, los oídos y otros sentidos permiten poseer un mundo, ser mundo y ser sujeto, puede decirse con Arias (1975) que es un complejo innato que consolida el movimiento y realza la existencia.

La concepción de motricidad considerada aquí tiene un soporte filosófico en la fenomenología, vale decir entonces que su desarrollo tuvo un momento de presentación inicial, pero que

ha tenido otras maduraciones con el paso del tiempo. Según Merleau-Ponty[30] (1991), el "*soy cuerpo*" se abre como posibilidad ante el "*tengo cuerpo*"; planteamiento desde el cual se pretende superar el dualismo cuerpo-mente e insinuar lo "quiasmático" como la relación equilibrada entre estos dos fenómenos.

El problema fundamental que preocupa a Merleau-Ponty (1991) no es la unión, sino la distinción entre conciencia y cuerpo. Esto se sustenta porque el análisis parte de una vivencia en que el cuerpo ya está unido a la conciencia. Y si bien el dualismo es descartado, se plantea el problema de una posible consideración dual de la inherencia carnal. Planteado desde la motricidad, el autor menciona que —el cuerpo (motricidad) es nuestro medio general de poseer el mundo".

> La motricidad, tomada en estado puro, ya posee el poder elemental de dar sentido. Aun cuando, más adelante, el pensamiento y la percepción del espacio se liberen de la motricidad y del ser en el espacio, para que podamos representarnos el espacio es preciso que hayamos, primero, sido introducidos en él por nuestro propio cuerpo y que éste nos haya dado el primer modelo de las transposiciones, de las equivalencias, de las identificaciones, que hacen del espacio un sistema objetivo y permiten a nuestra experiencia ser una experiencia de objetos, de abrirse a un en-sí. La motricidad es la esfera primaria en donde se engendra, primero, el sentido de todas las significaciones en el dominio del espacio representado. (p.159)

La motricidad referida a lo anterior, desde las propuestas de Sergio (2006), se asume como "forma concreta de relacionarse del ser humano con el mundo y con sus semejantes, relación que está caracterizada por intencionalidad y significado fruto de un proceso evolutivo" (p.13). En cuanto a su ejecución o puesta en escena, el autor considera: "Ese proceso ocurre, de forma dialéctica, en los planos filogenético y ontogenético, expresando y componiendo la totalidad de las múltiples y complejas determinaciones de la continua construcción del hombre" (Sergio, 2005, p.17). En este concepto se determina cierta complejidad que busca reconocer las perspectivas, posturas y relaciones desbordantes, particulares e incluyentes que deben observar los fenómenos sociales.

Se busca involucrar al ser humano, en consecuencia, de ser central en lo del movimiento y las consecuencias de este mismo. Dicha

[30]Ver obras como "Estructura del comportamiento", "Fenomenología de la percepción" y "Lo visible, lo invisible", de Merleau Ponty.

ubicación permite que el ser se encuentre con sus congéneres y con su cultura, proceso en el que se logra una excedencia (o no) de aquello que acontece en el ser. Según Ayala y de Souza (2016):

> Para Benjumea (2011) la motricidad se explicita desde sus elementos constitutivos, realiza un análisis diverso donde la historia, las relaciones teóricas, epistemológicas, metodológicas, ontológicas entre otras son centrales. La autora considera 6 elementos constitutivos en la motricidad, ellos son: a) la corporeidad, b) el movimiento, c) la percepción, d) la intencionalidad-consciencia, e) la espacialidad y f) la temporalidad.
>
> Estos constitutivos no son aislados, su interdependencia enfatizan la complejidad de la misma motricidad, dicha consideración conlleva entonces a reflexionar sobre la necesidad de ubicar los trabajos y adelantos en motricidad desde la complejidad y por ende en lo sistémico y asistémico, donde los aspectos prácticos y teóricos develan nuevas formas y vasos comunicantes para discutir y proponer una mirada diversa, contextualizada y pertinente, se asumen con Benjumea (2011, p.192) que es un proceso dinámico y constante que permite redes complejas de desarrollo (p.23).

Al respecto, Benjumea (2011) asume: "—Corporeidad, Movimiento Humano, Percepción, Intencionalidad- Consciencia, Temporalidad y Espacialidad, se reconocen en el contexto… como constitutivos centrales o fundamentos básicos de la Motricidad, que actúan como un tejido complejo de reciprocidad e interdependencia constante" (p.192).

La motricidad se posiciona como un marco referente a lo subjetivo, vista así, permite pensar sobre las características de educación que se deben planear, ejecutar y evaluar para aproximarse a la humanización. La motricidad debe permitirse y lograrse con y desde la misma educación; lo intra-subjetivo, lo intersubjetivo, lo transdisciplinar, lo necesario para adquirir y permitir una perspectiva de motricidad desde el ser, es posible a través de los procesos de formación que se desarrollan en la educación y que tiene un fin intencionado como la motricidad que se está expresando.

Se dan así otras posibilidades en la motricidad, dando cabida no solo a pensar sus constitutivos históricos, sino a unirse a otros factores para lograr el reto social que deben tener los campos del conocimiento que quieren contribuir en el proyecto

de humanización colectiva y personal, y en estos escenarios se pueden pensar relaciones con el concepto de excedencia. Veamos algunas posibilidades.

La motricidad como lenguaje de excedencia

Hemos intentado hacer explícito que tanto el concepto de excedencia como el de motricidad beben de la misma fuente, con gran influencia y fundamento en la fenomenología de Husserl, encuentra allí un campo epistemológico sobre el cual ser pensadas y presentarse como evasión de los conceptos hasta el momento vigentes (mediados del siglo XX).

A continuación, se intenta plasmar una relación entre la excedencia y motricidad, planteando cómo la segunda se puede configurar en manifestación del lenguaje de la primera sin que se agote en esta. Cuando las palabras y su ilusión de suficiencia se agotan, justo allí, se presenta la motricidad (o quizás antes) como un lenguaje de excedencia, que trasciende el primero, pero que justo está previo a la aparición del Otro, pues es hacia él, el Otro-frente-a-mi (Lévinas, 2012), a quien se dirige dicho lenguaje; es decir, la motricidad no es un lenguaje al cual el sujeto recurra para sí-mismo, sino que recurre a este cuando hay un Otro frente a él, cuando hay un ser-Otro (Lévinas, 1978) con quien dialogar aun en ausencia de las palabras.

> Todo lenguaje dice algo, pero, y esto es decisivo, en todo lenguaje hay algo que no se puede decir, que no se puede decir con palabras. No estoy señalando nada que cualquier persona no haya podido experimentar por sí misma. Lo más importante de nuestras vidas, aquello que más nos interesa, "no lo podemos decir". (Mèlich, 2012, p.32)

Al respecto, el autor plantea que si bien el lenguaje permite expresar y, en esa expresión, donar algo al Otro, este no basta para comunicar el mensaje completo, lo dicho no basta para decir todo lo que se quiere decir[31] o dar cuenta totalmente de aquello que nos pasa[32], hay acontecimientos que solo se pueden vivir, pero no nombrar y dicha vivencia acontece en el cuerpo y se despliegan a través de la motricidad.

---

[31]A este respecto, la relación entre el "decir" y lo "dicho" la podemos encontrar en Lévinas (1978).

[32]Para Larrosa (2006a), "eso que me pasa. No lo que pasa, sino eso que me pasa" (p.88), lo llamamos experiencia.

En relación con esto, en primera instancia es necesario llamar la atención desde una perspectiva moderna, que requiere que todo sea nombrado, etiquetado y ubicado en un campo del saber y de la práctica específica, la motricidad (o más bien el movimiento) humana(o) había sido relegada(o) al campo de la física y de la medicina. A partir de allí, desde dichos campos se han tenido importantes desarrollos, no obstante, el aspecto humano ha sido desconocido limitándose a la técnica deportiva y la ergonomía, olvidando así su carácter expresivo, el lenguaje que a través de ella fluye y le permite al sujeto comunicarse con los Otros.

En este sentido, el cuerpo otrora la cárcel del alma (Platón), ahora se halla encadenado por un lado a la ciencia y las disciplinas, pero por otro, a la sociedad y la cultura, que de acuerdo con sus prácticas lo asumen utilitariamente para sus finalidades; es decir, la motricidad está atada a los esquemas gramaticales[33], pues aprendemos a movernos por imitación, ritualizamos nuestro cuerpo (en la comida, en las prácticas diarias, en los deportes, en los rituales corporales de ciertas culturas, etc.), se instala en nosotros, corporalmente, una gramática, somos encadenados a unas prácticas corporales y a una motricidad en el marco de lineamientos institucionalizados social y culturalmente. Esto hace que se oculten cosas como la desnudez y la vergüenza que la acompaña o que las acciones que realicemos tengan una justificación según el contexto en el que nos encontremos.

Por ejemplo, no es común que un maestro se ubique arriba de las mesas de estudio en un aula de clase[34], por el contrario, **él** debe velar porque nadie lo haga, ya que la realización de semejante acto generaría molestia, incomodidad, expectativa, curiosidad, las personas que la realizarían serían tildadas de locos y se exigiría de ellas explicación, pues estas actividades al estar desencadenadas de los marcos gramaticales son incomprensibles; en ese sentido, el movimiento es una forma también de excederse, de mostrarse, de dar cuenta de lo que somos, pero más allá, ante la ausencia de las palabras, el movimiento y el lenguaje corporal también

[33]Entiéndase en este marco de referencia, gramática como aquello que todos tenemos en común, que no es puesto en cuestión, que no dice nada nuevo, que no varía y en el cual nos sentimos cómodos. En palabras de Larrosa (2006b): "Una gramática es una serie finita de reglas de producción de enunciados susceptibles de una productividad infinita. Y cuando una gramática está ya constituida, cualquier cosa que se produzca en su interior da una sensación de "ya dicho", de "ya pensado", una sensación de que pisamos terreno conocido, de que podemos seguir hablando o pensando en su interior sin esfuerzo, sin dificultades, sin sobresaltos, sin sorpresas, casi sin darnos cuenta" (p.35).

[34]Evocando acá una de las escenas de la película "La sociedad de los poetas muertos" (1989).

pueden comunicar algo con estilo propio, crear lenguajes diferentes.

De igual manera, la motricidad como lenguaje diferente puede negar al Otro, ocultarlo, desconocerlo, violentarlo, pues se cierran las puertas al diálogo, se transmite miedo, se impone un ser sobre otro a través del cuerpo, el movimiento aun cuando se aproxima al otro, genera distancias entre el Otro y el sí-mismo; pero, por otro lado, así como el silencio, la ausencia de movimiento también expresa mucho del sujeto.

Cuando las palabras para nombrarlo todo se agotan, cuando la gramática ya no es suficiente, la motricidad es un recurso adecuado, como otro lenguaje para ampliar lo que se quiere decir[35], la expresión misma encarnada, antes del silencio absoluto como expresión, la motricidad puede hacer presencia como proximidad entre los sujetos para posibilitar su comunicación.

En este sentido, emerge otra cuestión, correlato de lo planteado hasta ahora, y es la ubicación de la "motricidad como lenguaje de excedencia" en un contexto de particular interés para los autores, por ello, a continuación, se reflexiona-escribe (de manera provisional) sobre algunas consideraciones de la motricidad, la excedencia y la educación.

Una relación triádica: educación – motricidad – excedencia

Por años, los discursos de formación de maestros (Apple,1998; Tamayo, 2003; Loaiza, 2010; Zuluaga, 1989; Meirieu y Develay, 1992; Ayala y Souza, 2016, entre otros) han manifestado que lo central para educar se concentra en los saberes pedagógicos enmarcados en el conocimiento ya existente sobre las diferentes ciencias o disciplinas que contribuyen a la enseñanza y al aprendizaje. Las dinámicas del conocimiento y de la realidad del aula conllevan a determinar que se debe profundizar en otros saberes y apoyarse en ellos para tomar la decisión acertada y poder enseñar de forma significativa y, en tal sentido, es plausible pensar en dicho escenario desde la motricidad.

---

[35]En este caso se está utilizando el hecho de la motricidad como suceso y acontecimiento que sirve después de agotarse el lenguaje, pero es necesario decir que, según estudios, la motricidad de orden fenomenológico, también tiene un sentido comunicativo no al final, sino que también puede ser configurada al inicio, al intermedio o en todo el proceso comunicativo en tanto su fuerza y experiencia vital constitutiva del sujeto que emite un mensaje y del receptor del mensaje. Para ampliar, ver Ayala (2013), Ayala, Franco y Ayala (2015), Ayala y García (2008) y Benjumea (2009).

Desde la filosofía fenomenológica, el cuerpo y la motricidad se relacionan con una ontología, pero no totalitaria, sino una que se puede exceder, desde la realidad de los sujetos, estos elaboran una red relevante de vida que permite ser-estar en el mundo, aspecto que se puede matizar asimismo en la educación.

En dicho contexto, la motricidad como posibilidad de excedencia en el caso de la educación, no se refiere a un conocimiento que se da desde lo cognitivo, que debe estar alimentado por las lógicas de la racionalidad tradicional, sino que es un saber de vida que parte del ser existencial y se logra en la relación objetividad-corporalidad, subjetividad-corporalidad. En este aspecto, al referir la corporalidad como la manera que la "cultura se inscribe en el cuerpo" (Hurtado, 2008) en tanto es un organismo fenoménico que tiene una función de intercambiar naturaleza y espíritu, permite referir que la objetividad corporal es esa construcción social que se legitima en las acciones que se expresan colectivamente y que permiten unos acuerdos sociales, pero que, a su vez, es alimentada por la "regresión" que cada sujeto hace de su propio accionar en el mundo.

La anterior relación de la motricidad permite definir qué se puede considerar como la capacidad de reconstruirse a partir de las relaciones colectivas e individuales que se gestan en la cotidianeidad. Al utilizar estas relaciones en el aula se puede pensar en el logro de procesos educativos significativos. Se puede entonces decir, que ante la construcción de redes discursivas desde el concepto de *somos cuerpo* y su relación con la motricidad dada desde la historia vital, se elaboran y fortalecen saberes en los sujetos que les permiten excederse en lo individual y lo colectivo, hecho que, si se logra profundizar en la educación, quizás genere otros impactos en tanto que va en busca y se soporta en las acciones que movilizan la motivación y expansión educativa[36].

La motricidad como alternativa de excedencia matizada por el transitar en los escenarios educativos se ejerce a través de todo lo relacionado con él (acciones, cognición, comunicación -oral, corporal, escrita-). Visto así, las ejecuciones son regularidades del acto educativo, hecho que admite pensar: los aspectos de

[36]El concepto de expansión educativa se utiliza desde la perspectiva que la educación institucionalizada debe abrir sus escenarios de acción, se propone que los escenarios reales de vida también pueden ser nichos de conocimiento y de aprendizaje para los estudiantes, se asume como reto formativo y de posibilidad de crecimiento educativo.

la motricidad actuados y reflexionados permiten liderar las consideraciones de los sujetos para hacer efectivo, eficiente y con calidad el acto educativo. La motricidad contribuye cuando se organiza en sintonía con la formación, el currículo, la enseñanza, la evaluación de los procesos significativos en lo educativo; dicha significancia puede ser con mayor potencia, cuando excede en los parámetros. Se basa lo anterior en el hecho de que los fenómenos de aula se desprenden de saberes (cognitivos, vivenciales u orales), y estos de una u otra manera están incluidos en la motricidad. Por estas razones se justifica decir que, el conocimiento acerca de motricidad es necesario e inherente a la educación y la perspectiva de excedernos para "educar" en sentido significativo.

Estas reflexiones permiten definir que la motricidad que debe ser desarrollada como alternativa de formación, requiere otras personas diferentes al docente para realizar aportes. Para tal efecto, es necesario que la expectativa, la realidad y las acciones construidas por los "Otros" se soporta en la posibilidad excedente de sentido y significado que promulga la motricidad.

En tal sentido, si bien es cierto que el docente (labor realizada así durante siglos) por sí solo puede estudiar, elaborar, ejecutar y evaluar con detenimiento la estructura de formación; también es cierto que debe incluir a los demás actores del evento pedagógico para favorecer el cumplimiento de los postulados aquí expuestos y de la educación incluyente, tanto en lo individual como en lo social. Se hace necesario pues, darle mayor realce a la propuesta de inter-corporalidad en el aula y la planeación educativa con sentido colectivo.

La motricidad en perspectiva de excedencia en la educación, debe promover procesos flexibles que incluyan al Otro, en el sentido de la alteridad, no desde la aceptación, sino desde la comprensión y vinculación desde las acciones y la reflexión propia de esos Otros.

Lo anterior, se puede decir, permitirá "educar" con una visión amplia, que debe abrir al diálogo entre todos. Esta postura no se debe confundir con la improvisación. La postura expuesta es inherente al saber que deviene de lo pedagógico, necesita postulados de planeación, evaluación, selección de contenidos, curricularización, entre otros factores determinantes, para hacerse asequible a una reconfiguración excedente.

Al considerar la motricidad para exceder en lo educativo, es necesario referenciar lo comunicativo. En este postulado se esbozan perspectivas desde la forma de transmitir, hasta los contenidos y conocimientos para desarrollar el acto de enseñar.

Los modos comunicacionales pasan por aspectos tan diversos como los utilizados en la verbalización, pero la motricidad, lo corporal y anímico toman una relevancia especial. Allí la transmisión planteada se da en otras posibilidades, más amplias y coherentes que otras tradicionalmente utilizadas. Si bien es cierto que la motricidad se alimenta de procesos de experiencia corporal y su historia en cada individuo, esta no se realiza en la perspectiva de la práctica por la práctica, es una praxis reconstructiva donde la planificación, el desarrollo y la evaluación acertada permiten lograr los objetivos. Es así como las bases comunicacionales para desarrollar saber pedagógico con y desde la motricidad deben buscar diversidad y contextualización y estar apalancadas en procesos formativos de diversa índole.

Es indudable que la educación tiene un proceso comunicativo, pero no como proceso de emisor y receptor solamente, sino que se reconstruye constantemente por la participación sustentada en actos de motricidad de los sujetos. Se entra a considerar las manifestaciones de motricidad como un eje articulador, referenciando al cuerpo en un sentido similar al que propone Arboleda (2006) al afirmar que "el cuerpo debe participar en la comunicación porque la contiene y ésta lo constituye, son contenido y continente. Porque entre cuerpo y comunicación existe una relación dialéctica" (p.55).

La educación puede "utilizar" la motricidad como una novedad que se sirve de sus manifestaciones para fortalecer el ser cognitivo, el ser movimiento, el ser, el ser trascendental y llevarlo hacia el ser excedido (obviamente la óptica tiene que ir en este último), es decir, lo cognitivo, lo trascendental, lo movible, lo expresivo, lo comunicativo del ser, se enseña y se logra desde y con la motricidad.

Los anteriores aspectos se presentan a manera de reflexión; no de cierre, sino de apertura, que nos da otras "cosas" que pensar, en clave formativa, adicional de los estudios que se deben encaminar desde procesos aplicativos en el aula para darle sentido y representatividad a la motricidad en perspectiva de excedencia, así como ampliar las reflexiones según contextos

y disciplinas del conocimiento, es necesario que los maestros, por procesos autodidácticos, de formación continuada o en los escenarios de formación de maestros, consideren procesos pedagógicos, didácticos, curriculares y evaluativos que acojan al "Otro-excedido" en sus prácticas cotidianas al interior del escenario educativo.

Referencias

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2006). El otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *4*(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200003

Aguirre, J.C. (2013). El infierno son los otros: aproximaciones a la cuestión del otro en Sartre y Lévinas. *Revista Alpha*, (37), 225-236. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n37/art_16.pdf

Apple, M. (1998). *Política cultural y educación*. Bogotá: Editorial Cortez.

Arboleda, R. (2006). El cuerpo ¿Medio o mediación? Reflexiones sobre el cuerpo en el campo de la comunicación. *Educación Física y Deporte, 25*(1), 51-66.

Arboleda, R. (2009). *El cuerpo: huellas del desplazamiento: el caso de Macondo*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Arias, J. (1975). *La antropología fenomenológica de Merleau- Ponty*. Madrid: Editorial Fragua.

Ayala, J. E. (2013). *Sentido que se le da a la motricidad como un saber para la enseñanza en los programas de formación de maestros de las universidades públicas del eje cafetero* (Tesis doctoral). Universidad de Caldas - RUDECOLOMBIA. Manizales, Colombia.

Ayala, J. E., Franco, A. y Ayala, F. (2015). Prácticas profesionales educativas: reflexión desde la formación en educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *13*(2), 595-607.

Ayala, J. E. y Souza, S. (2016). Formación de maestros: reflexiones desde la didáctica y el cuerpo subjetivo (motricidad). *Revista Pro-Posições, 27*(3), 13-30. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000300013&script=sci_abstract&tlng=es

Ayala, J. E., Souza, S. y Arboleda, R. (2016). Cuerpo subjetivo y didáctica: construcción vivencial. *Revista Sophia*, *12*(2), 249-259. Recuperado de http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/208

Ayala, J. E. y García, C. (2008). Perspectiva didáctica del fitness de salón: caminos posibles hacia la educación. *Perspectivas Educativas*, *1*(14), 114-137.

Benjumea, M. (2009). *En la búsqueda de elementos constitutivos de la motricidad que la configuran como dimensión humana*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Benjumea, M. (2011). *La motricidad como dimensión humana: Un abordaje transdisciplinar*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber.

Campos, V. (2013). Náusea y deseo: acceso afectivo a lo pre-original de la estructura subjetiva en la filosofía de Emmanuel Lévinas. *Revista Pensamiento*, *69*(258), 7-27.

Domínguez, J. (2005). *El concepto de excedencia en las obras de Emmanuel Lévinas anteriores a totalidad e infinito 1934-1954* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma Metropolitana, México D.F. Recuperado de http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=12566&docs=UAMI12566.PDF

Gallo, L. (2009). *Aportes antropológico-fenomenológico sobre la corporalidad y el movimiento humano para una educación corporal. Investigación sobre el pensamiento de los principales autores que han influido el discurso de la educación física contemporánea en Colombia* (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Gutiérrez, C. (2012). La filosofía sin mundo de Emmanuel Lévinas. *Revista de Filosofía*, *68*, 103-114.

Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. (Trad. José Gaos. 4ª. reimpresión). México D.F: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Hurtado, D. (2008). Motricidad y corporeidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Revista Brasilera Educacao & Sociedade*, *29*(102), 119-136.

Ibaquerque, A. (2012). Representações dos professores de educação física sobre seu ano de prática de ensino supervisionada. En Nascimento, J. V. do & Farias, G. O. (Eds.). *Construção da identidade profissional em educação* física: da *formação à intervenção*. Florianópolis: Ed. UDESC.

Jaramillo, L. (2006). Amor y juego-investigación y deseo. ¿Es posible asumir la investigación como infinito… como algo natural? *Revista Uni-Pluri/Versidad*, *6*(2), 24-56.

Jaramillo, L. (2006). La ciencia de la motricidad humana. ¿Paradigma o paradogma emergente de la Educación Física? *Chile Motricidad y Persona*, *1*(fasc.1), 17-24.

Jaramillo, L. (2007) *La ciencia de la motricidad humana: paradigma o paradogma emergente de la educación física*? Convenio Universidad del Quindío- Universidad de Caldas.

Jaramillo, L. (2008). La complementariedad como posibilidad para investigar en motricidad y desarrollo humano. En *Colección En-Acción No. 5.* Popayán: Universidad del Cauca.

Jaramillo, L. y Aguirre, J. C. (2010). Lévinas y las ciencias sociales: fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Revista Folios*, (31), 3-20.

Larrosa, J. (2006a). Sobre la experiencia. *Aloma,* (19), 87-112.

Larrosa, J. (2006b). Una lengua para la conversación. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, *18*, 29-42.

Leibovici, M. (2012). Claustrofobia de sí y necesidad de excedencia. La "patética del liberalismo" según Emmanuel Lévinas. *Revista de la Academia*, (17), 21-31.

Lévinas, E. (1978). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. (Trad. José Luis Pardo Torío). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Lévinas, E. (2001). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato*. (Trad. Antonio Domínguez Leiva). Madrid: Editorial Trotta. S.A.

Lévinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. (Trad. Patricio Peñalver). Madrid: Arena Libros.

Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. (Trad. Miguel García-Baró). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Loaiza, Y. (2010). *Sabio o erudito: el maestro de las escuelas normales de Caldas 1963-1978*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Meirieu, P. y Develay, M. (1992). *Emilio vuelve pronto… ¡Se han vuelto locos!* Santiago de Calo: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.

Merleau- Ponty, M. (1960). *Estructura del comportamiento*. Barcelona: Editorial Planeta.

Merleau- Ponty, M. (1985). *Lo visible, lo invisible*. Barcelona: Editorial Planeta.

Merleau- Ponty, M. (1991). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Planeta.

Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S. A.

Sergio, M. (2005). La motricidad humana, un corte epistemológico de la educación física. En *Colección En-Acción*, (5). Popayán: Universidad del Cauca.

Sergio, M. (2006). *Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tamayo, O. (2003). Seminario: Caracterización general de la didáctica. Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. CADE Universidad de Caldas.

Tamayo, O. (2006). Seminario: Epistemología de la Didáctica de las Ciencias. Maestría en Educación. Universidad de Caldas.

Zuluaga, O. (1989). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Jhon Fredy Orrego Noreña

En la actualidad candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Caldas – Rudecolombia. Magíster en Educación de la Universidad de Caldas. Licenciado en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas. Se desempeña como coordinador académico y docente-investigador de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano en la Universidad de Manizales - CINDE. jhonfredyon@gmail.com

José Enver Ayala Zuluaga

Posdoctor en Investigación Cualitativa en Motricidad Humana, Universidad Federal de Sao Carlos. Posdoctor en Educación, Universidad Estadual de Sao Paulo. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Caldas – Rudecolombia. Magíster en Educación-Docencia, Universidad de Manizales. Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Se desempeña como docente titular de planta de la Universidad del Quindío. Docente invitado en la Universidad de los Llanos, Universidad de Caldas, Universidad Santo Tomás. Autor de múltiples artículos en el campo de la educación, la didáctica y la formación de maestros. jeayala@uniquindio.edu.co

CAPÍTULO

Capítulo VII. Paradojas del lenguaje en el saber metodológico. Entre la lógica del sentido y del significado en la experiencia investigativa

Lisiane Machado Aguiar

Introducción

> "Pensar es experimentar, es problematizar. El saber, el poder y el sí son la triple raíz de una problematización del pensamiento" (Deleuze, 1991, p.124).

Si tomamos el pensamiento metodológico en un flujo como de la experiencia de la vida, veremos que este presenta una ruptura con la representación clásica reconocible para hacer de él potencia creadora. Esto significa suspender los sentidos ya creados por modelos metodológicos colonialistas a ser aplicados, y posibilitar el desarrollo de diferentes experiencias investigativas al deshacerse de orientaciones y parámetros hegemónicos. Para eso, es posible pensar en transgresiones[37] y problematizar: ¿cómo puedo constituirme a mí mismo como sujeto creador del pensar metodológico?

Todavía esa subversión en el modo de pensar instauraría un problema político: ¿cómo regular relaciones entre individuos que piensan de modos divergentes? Si no hay valores morales, racionales, comprobados y universalmente compartidos, ¿cómo asegurar que haya todavía una narrativa científica para el desarrollo metodológico en la academia?, ¿sin macro discursos se podría entonces pensar en discursos minoritarios?

Nuestra proposición es que el significado del método se concreta por medio de sus saberes metodológicos, mientras que una definición mediante sus diferentes usos. Como explica Mélich (2010, 2012, 2014), la distinción entre el sentido y el significado es crucial para pensar una moral y una ética libertaria. Si la moral hace referencia al significado, la ética vive de dar sentido y, por eso mismo, la subjetivación no responde según un dispositivo cartesiano porque está repleta de posibilidades.

---

[37]De acuerdo con Foucault (2010), la transgresión no es lo mismo que una crítica del significado, porque no pretende llevar de un lugar de significado a otro significado. En la transgresión no hay seguridad, pero hay sentido.

Por eso, poco se discute en el saber metodológico sobre la capacidad que el pensamiento tiene para ofrecer diferentes maneras de existir y que, sin él, sí es prisionero de los saberes-poderes vigentes. Con ello, se propone en este texto discutir la lógica del significado no solo al desnaturalizar las cuatro raíces de la moral representativa (ciencia metodológica, investigación metodológica, pedagogía metodológica y lengua académica metodológica), sino también, al hacer emerger diferentes modos de existencia, pues muchas verdades pueden ser construidas y caminos ofrecidos, pero para reivindicar la existencia del saber metodológico hay que concebir el pensamiento en una posibilidad auténtica de creación en que no se confunde el pensar con el reconocer o representar.

A través de esta lente, podemos investigar el saber metodológico en la epistemología de la investigación, partiendo del supuesto de que la ciencia legitima un modo de entender el mundo y de hacer investigación, aunque también es posible cuestionar: ¿cómo se asegura la cientificidad de la propia ciencia?

Por medio de la arqueogenealogía, pensamos entonces en una "invención de las ciencias" operada por prácticas colectivas para la obtención de conocimiento (Foucault, 2000; Stengers, 2002). Para Foucault, la arqueología "analiza los procesos de rarefacción, pero también de agrupamiento y de unificación de los discursos; la genealogía estudia su formación al mismo tiempo dispersa, discontinua y regular" (Foucault, 1996, pp. 65-66). De una manera más directa, Larrosa (2004) resume cómo se construye esa relación con el presente en la arqueología y en la genealogía: "la arqueología de nuestros saberes, la genealogía de nuestras prácticas" (p.34).

La arqueogenealogía permite una postura metodológica de experimentar el pensamiento metodológico como una problematización. Inspirado en el pensamiento de Gilles Deleuze, en *Theatrum Philosophicum*, Foucault instiga: "¿Cuál es la respuesta a la pregunta? El problema. ¿Cómo resolver el problema? Desplazando la pregunta. El problema escapa a la lógica del tercero excluido, puesto que es una multiplicidad dispersa" (Foucault, 2005, p.246).

La problematización se convierte entonces en un proceso de producción que no se resuelve por la idea cartesiana ni por la negatividad hegeliana, pues es afirmación múltiple. "Es preciso pensar el problema, más que preguntar y responder

dialécticamente" (Foucault, 2005, p.26). Es posible pensar en una cierta forma de interrogación que conduce teórico-metodológicamente a problematizar: ¿cómo se construye el objeto de estudio? ¿Se constituye, se agencia, se procesa? ¿Cómo se hace posible? ¿De qué modo todo esto (hoy) se presenta como un problema? ¿Cómo el saber estudiado aparece y se transforma? ¿De qué modo las condiciones históricas permitieron que los mismos surgieran, se desarrollaran y se modificaran?

Así, para comprender el saber metodológico es necesario entender cómo aparece, se organiza y se transforma. En consecuencia, para pensar las prácticas metodológicas en las ciencias es necesario, también, analizar sus agenciamientos dentro de lo que fue concebido como ciencia, método y su conexión con el discurso científico.

La lógica del significado en las raíces de la ciencia metodológica

Georges Canguilhem, discípulo de Gastón Bachelard y orientador de Foucault, observa que la ciencia es un sistema de producción de conocimiento, pero que por su historicidad no se puede tomar a partir de una lógica general de cientificidad, sino como producción de la normatividad (Canguilhem, 1995). Este es el principal rasgo que Foucault retoma de Canguilhem para desarrollar su arqueología. Para Foucault no hay historia de una ciencia con un desarrollo lineal y continuo. En ese sentido, para dar cuenta de la historia de formación de una determinada ciencia, es preciso articularla al espacio institucional que le da sustentación, o sea, se busca la correlación entre la enunciación de un discurso científico, junto con las prácticas institucionales que le proveen subsidios. De esta forma, el punto de partida para la arqueología es el saber y su objetivo es describir conceptualmente la formación de los saberes.

En su obra *Las palabras y las cosas*, Foucault (2000) propone una arqueología del saber epistémico que permite reflexionar sobre ciertas formas de lo pensable y de lo enunciable de determinada época. "Naturalmente, la cuestión es lo que es el presente, lo que el presente nos dice" (Foucault, 2000, p.35). En la arqueogenealogía se busca entonces describir otras épocas junto con los saberes presentes.

Con la arqueogenealogía los conceptos de "científico" y de "ciencia" son problematizados por medio de la existencia de un "método" que garantice la exactitud de los conocimientos

adquiridos, así como su aplicabilidad y progresividad, sobre todo en un cambio de la formación discursiva (Foucault, 1978, 2000, 2006).

Con base en una nueva configuración de las formas de ver y de decir, la característica distintiva más emergente entre el *conocimiento filosófico* y el *conocimiento científico* fue el pasaje de una ciencia de lo universal para el desarrollo de las ciencias particulares.

Para Foucault (2000), "una formación discursiva no desempeña, pues, el papel de una figura que detiene el tiempo y lo congela por décadas o siglos; determina una regularidad que les es propia a unos procesos temporales" (p.83).

Este movimiento es importante para comprender cómo un saber-poder metodológico viene siendo enunciado, no como origen y verdad establecida, sino como estudio de sus formaciones y discontinuidades. A partir de esos puntos, podemos pensar los desplazamientos dentro del discurso de conocimiento para entender las diferencias y repeticiones de esa unión: "método-científico".

De acuerdo con Foucault (2000), la ciencia para los griegos significaba conocimiento, constituyéndose en una sola línea en la filosofía. Sin embargo, en la formación del Renacimiento la noción de ciencia pasa a incorporar el racionalismo y experimentalismo para abordar el conocimiento y con eso superando a dos intercesores filosóficos: el pensamiento platónico y el aristotélico, que afirmaba que existía únicamente la ciencia de lo universal, en la que era posible llegar a una verdad absoluta a través del conocimiento.

Comenzaba así la constitución de una identidad epistemológica del concepto metodológico: una búsqueda platónica para exorcizar el simulacro y fijar la representación. Con ello, la diferencia se somete al modelo que solo puede ser definido por una identidad que es la esencia del mismo.

"La representación es el lugar de la ilusión trascendental" (Deleuze, 1988, p.253). Para Deleuze esa ilusión inaugurada por Platón remite a cuatro formas interrelacionadas: el pensamiento, lo sensible, la idea y el ser. De forma resumida: el sujeto pensante da al concepto su memoria sensible, pero la idea moral del mundo se representa en esa identidad subjetiva del ser y se prolonga por

el sentido común. Así, "restaurar la diferencia en el pensamiento es deshacer este primer nudo que consiste en representar la diferencia bajo la identidad del concepto y del sujeto pensante" (Deleuze, 1988, p.253).

De acuerdo con Deleuze (1988), Platón inaugura una identidad para el concepto de método conectado a la idea de modelo, pero es en Aristóteles que el mundo de la representación afectaría para siempre el concepto de método con la idea de copia como seguridad. Lo importante era distinguir lo verdadero de lo falso usando la razón. Juez de los valores morales, la razón condena aquello que no se ajusta a un modelo prefijado. Con ello, debe haber una meta para alcanzar un fin determinado por la constitución de la identidad del concepto de método.

Aristóteles funda la lógica para fijar un sentido para las palabras. Como afirma Deleuze (2000), hay una preocupación con el lenguaje en relación a la *lógica del sentido*[38]. Entonces, el simulacro perturba esa idea del concepto de método en la ausencia de un hilo conductor como modelo, lo que podría instaurar el caos y el desorden. Es aquí exactamente que el simulacro podría ser liberado.

Según Foucault (2000), fue solo a partir del siglo XVI, que el hombre, entonces conocido como "científico", busca, con la experimentación, una observación más objetiva y perfeccionada para superar las verdades postuladas por los griegos y por todo el mundo dogmático-religioso.

Los saberes que se iban construyendo sobre el método mostraban un paralelismo entre el empirismo y el racionalismo en el ámbito de la ciencia. Ambos buscaban alcanzar la verdad, pero los puntos de partida eran opuestos. Sin embargo, había en los dos una separación entre el sujeto y el objeto. De acuerdo con Stengers (2002), esto ocurrió como una forma de evitar invenciones y ficciones de los científicos. Por medio de un "método científico", el sujeto que realiza una investigación se abstiene para que el saber pueda ser validado como verdadero y de modo colectivo. Para la autora, lo que confiere singularidad a esa fase es la invención del

---

[38]En la *Lógica del sentido*, Deleuze (2000) aclara que la obra "*Alice*" de Lewis Carroll toca el lector actual, porque presenta un juego de sentidos, un caos-cosmos en el que muestra por medio de constelaciones-problemas que el "sentido es una entidad no existente" (p.15). "La paradoja es, en primer lugar, lo que destruye el sentido común como un sentido único, pero, a continuación, lo que destruye el sentido común como designación de identidades fijas" (Deleuze, 2000, p.15).

dispositivo experimental. A través de ese dispositivo el científico buscaba separar sujeto y objeto para que los resultados fueran aceptados por la comunidad científica. Sin embargo, Foucault (2000) alerta que fue esa separación que permitió dar al ser vivo técnicas de producción para la construcción de la imagen cartesiana del hombre: dotado de razón y disciplinado por su propia invención discursiva.

Podemos observar que las enunciaciones sobre el empirismo y el racionalismo marcaban el discurso de la ciencia, pero, como advertía Foucault (2000), para la ciencia "antes del final del siglo XVIII, el hombre no existía" (p.425). El autor complementa que el "humanismo" del Renacimiento y el "racionalismo" de los clásicos podían realmente haber conferido un lugar privilegiado a los humanos en el orden del mundo, pero no pudieron pensar al hombre.

Rompiendo ese dualismo entre racionalismo y empirismo, que marcó el Renacimiento y la Edad Clásica, emerge Kant, que cuestionaba el hecho de que en más de dos mil años de pensamiento filosófico no había una crítica a esos modelos científicos. *La crítica de la razón pura* fue la obra de Kant que en 1781 inauguró el idealismo trascendental e inspiró a fenomenólogos tales como Husserl y Heidegger. Foucault (2000) marca ese pasaje como empírico trascendental teniendo, en la figura epistémica del hombre, un objeto para el saber y el nacimiento de las ciencias humanas en la modernidad.

Todo el pensamiento del siglo XIX, del romanticismo al marxismo, será influenciado por Kant, pues él reflexionará sobre los límites del conocimiento lanzando las bases para el estudio del "hombre". Foucault (2000) observará, entonces, que el hombre es una invención reciente y que el discurso, la manera en que se habla y piensa sobre las cosas, está formado por un conjunto de reglas, fijadas por las condiciones históricas en que se encuentra. Sin embargo, hay una discontinuidad a lo largo del tiempo haciendo que los discursos también cambien. La arqueología ayuda a desenterrar los saberes que pierden sentido, y descubrir qué formas de saber toman su lugar.

La forma en que se usan las palabras no son las mismas a lo largo de la historia y su sentido no se construye en línea recta. Foucault (2000) observa que Kant posibilitó un salto evolutivo al abandonar la cuestión de "¿por qué el mundo es como es?" Para cuestionarse "¿por qué vemos el mundo como vemos?" Sin

embargo, "Kant concluyó que la crítica debería ser una crítica de la razón por la propia razón" (Deleuze, 1976, p.43). Esto hace de él "el último de los filósofos clásicos: jamás pone en cuestión el valor de la verdad ni las razones de nuestra sumisión a lo verdadero. En cuanto a eso es tan dogmático como cualquier otro" (Deleuze, 1976, p.45).

No es por casualidad que la antropología, como ciencia que estudia el hombre, haya surgido en el curso del siglo XIX. "La antropología constituye tal vez la disposición fundamental que comandó y condujo el pensamiento filosófico desde Kant hasta nosotros" (Foucault, 2000, p.43).

De acuerdo con Deleuze (1976), hasta Kant, la verdad es colocada como esencia porque ni él ni los demás de su tiempo cuestionaron la identidad lógica de la ciencia. Deleuze presenta a Nietzsche como el primero en subvertir los valores establecidos de este mundo sedentario, barajando los códigos morales. "Por eso cada uno, actualmente, debería llegar a conocer a fondo al menos una ciencia: entonces sabría lo que significa método y cómo es necesario una circunspección" (Nietzsche, 2006, p.269).

En este punto, podemos observar que la invención de un saber metodológico no se restringe al saber de la ciencia metodológica, pues ella no se da solo por medio de una identidad epistemológica, con los paradigmas de la ciencia, sino también a través de su construcción y transmisión de conocimiento con la investigación metodológica.

El panorama hasta entonces recorrido sobre la constitución de la ciencia y sus confluencias con la problemática metodológica permitían percibir que su episteme germinó a partir de una necesidad de superar el pensamiento mítico y consolidarse sobre la razón lógica. Sin embargo, el hombre como objeto de estudio de las ciencias humanas posibilita identificar un enunciado metodológico diferente en la ciencia metodológica: la investigación metodológica.

La enunciación de la investigación metodológica

Para emprender esa jornada sobre el discurso de la investigación metodológica se observaban tres grandes momentos que la conectaban con su desdoblamiento científico metodológico. Se llamará a esa multiplicidad de procesos de *constitución antropológica* (la invención de la investigación sobre la realidad

con *episteme* cualitativa), *constitución sociológica* (la elevación del status de la investigación metodológica a través del desarrollo de criterios de cientificidad); la *constitución de las ciencias humanas* (la investigación metodológica como modo de investigación social interpretativa).

Las entradas teóricas para abordar la investigación metodológica son innumerables y, aunque su desarrollo ha permeado toda la historia de las ciencias humanas y sociales, es posible diferenciar períodos a través de una mirada arqueogenealógica sobre su práctica y producción.

Solamente en el siglo XIX y principios del XX (Haguette, 1992; Goldenberg, 2007; Jensen y Jankowski, 1993), las llamadas metodologías cualitativas comenzaron a ganar forma y romper con el modelo de cientificidad hasta entonces seguido dentro de las universidades. La práctica de investigación metodológica que más se destacó en esa fase fue la etnografía, utilizando la observación participante, la historia de vida, la entrevista y el estudio de caso.

De acuerdo con Jensen y Jankowski (1993), en la década de 1930 "se desarrolló en Chicago una división separada con una orientación cuantitativa, y el debate metodológico que surgió en toda la nación comenzó a tomar forma emocional y explícita" (p.62). Para los autores, ese giro en el modo de obtención de conocimiento ocurrió por una búsqueda de la sociología para elevar su status y pasar a ser considerada como una ciencia. Este es un período intermedio para las prácticas metodológicas dentro de las ciencias sociales marcado por la reinserción de métodos cuantitativos y moldeado sobre la base del positivismo y de las ciencias físicas.

La investigación metodológica entraba, así, en otra constitución: el desarrollo teórico de la investigación cualitativa por medio de la investigación social interpretativa. Metodológicamente se verá una reorientación del interaccionismo simbólico para el estudio de los conflictos sociales frutos de las desigualdades raciales, políticas y económicas de la época. Para ilustrar ese período, se cita la "Marcha sobre Washington" por el trabajo y la libertad en 1963, organizada por Martin Luther King.

En esta perspectiva, podemos percibir que, a pesar de pasar por tantas transformaciones, la herencia positivista y la fuerza de

las ciencias duras ejercían un papel de tensión sobre las ciencias humanas y sociales, volviendo nuevamente al cuantitativismo en la década de los 30. Con la vuelta a los análisis de datos cuantitativos, los investigadores asumieron, en ese período, el sesgo cartesiano para buscar validez y reconocimiento. Sin embargo, el éxodo de investigadores de Europa a Estados Unidos, en función de la guerra, tiene un papel importante para la reanudación de las metodologías cualitativas.

Por lo tanto, para la evolución de una ciencia era necesario que hubiera fases de desarrollo y rupturas revolucionarias. Esta perspectiva ayuda a comprender que los cambios ocurridos con la investigación cualitativa pasaban por fases en que continuaban siendo tensadas por el modelo paradigmático cuantitativo en el ámbito de la ciencia, como por otro lado con las investigaciones era posible cuestionar los modelos ya existentes.

La reflexión emprendida hasta aquí es que la práctica en la investigación metodológica a partir del enunciado cualitativo pasó a exigir criterios de evaluación de su calidad que sobrepasaran solo la búsqueda por la objetividad (capacidad de confirmación), validez (consistencia) y fidedignidad (credibilidad). El carácter de la investigación residía, ante todo, en la clarificación de los criterios a ser utilizados para las estrategias metodológicas y de la explicitación de cómo fueron operados en el proceso de investigación. La máxima que se constituye es que "si no se entiende que la investigación cualitativa es un proceso, no se entiende lo que es investigación cualitativa" (Orozco, 2012, p.83).

Al organizarse de forma diferenciada de la investigación cuantitativa (sin excluirla), la cualitativa se engendra sobre principios que permitan procesos de toma de decisiones en cada paso que dé el sujeto investigador. Este punto es importante, pues con el acontecimiento cualitativo se tuvo la procedencia de ver un enunciado científico que legitimó metodológicamente la inserción de la subjetividad en el medio académico.

En el entrecruzamiento de las relaciones de fuerzas (poder) y de formas (saber), construimos por medio de la arqueología, una constitución de saberes en el interior de una trama histórica. Se intentó eso por medio de una constitución antropológica (en la inserción del sujeto investigador legitimándose junto al discurso científico de método); de una constitución sociológica (en los criterios de cientificidad construidos para elevar el status

de la investigación cualitativa); y la constitución de las ciencias sociales y humanas (en la investigación social interpretativa problematizando la idea de razón instrumental).

En esas fases se vio que, aunque la investigación cualitativa era reconocida y científicamente aceptada, era preciso reconocer algo más importante que, transversalmente, corta esos períodos que son las formas de existencias colectivas. El enunciado es siempre colectivo, incluso cuando parece haber sido emitido por una singularidad que es el individuo. Metodológicamente es posible pensar en ello como en el conjunto de prácticas que buscan el conocimiento de determinada realidad con el interaccionismo simbólico, la sociología fenomenológica, la hermenéutica, la etnografía, la teoría crítica, la semiótica, los estudios de género.

No es suficiente pensar el saber metodológico en una separación entre lo cualitativo subjetivo o el cuantitativo objetivo, eso ya estaba superado, pero no había cómo negar que el acontecimiento cualitativo (con diferentes prácticas discursivas) tenía por tarea conectar conocimientos históricos a través de un punto muy importante que era la relación de la investigación metodológica con su producción de conocimiento en que es necesario tomar su inscripción en un determinado conjunto de prácticas pedagógicas en su relación con el saber metodológico.

Prácticas pedagógicas y su relación con el saber metodológico

> "El objetivo de la investigación pedagógica
> es producir conocimientos científicos
> sobre aspectos concretos de la realidad educativa"
> (Simons y Masschelein, 2006, p.132).

Pensando los sentidos educativos y formativos ya no es posible seguir utilizando el lenguaje de la tradición formativa, en la que se moldeaba al alumno para alcanzar una verdad, debiendo para ello cumplir determinadas condiciones para la investigación. "Con el término científico se califica la producción de conocimiento en base a la calidad del producto de conocimiento supuestamente: conocimiento válido" (Simons y Masschelein, 2006, p.131).

El direccionamiento pedagógico para la investigación académica sigue generalmente un modelo metodológico que comprende sus fases y operaciones: (a) observación para la definición de las técnicas de investigación (operativo a través del muestreo

y de las técnicas de recolección de datos); (b) descripción de los procedimientos y técnicas (operativo a través del análisis descriptivo); (c) interpretación metodológica (a través del análisis interpretativo); (d) conclusiones/consideraciones finales de la investigación.

Con la intención de llegar al conocimiento válido, hay una formación para que pueda ser producido con reglas sociales, normas y valores que el investigador debe cumplir a fin de generar conocimiento. Modelos pedagógicos que pretenden mostrar cómo producir conocimiento válido haciendo analogías de juicio.

Sabiendo que ni la verdad ni la realidad existen, solo queda la lengua de las normalizaciones. Una cierta gestión de lo que ya se sabe. "Como la educación, según dicen, debe transformar lo que existe a través de su propia transformación, el campo pedagógico fabrica incansablemente proyectos para la práctica, para una cierta práctica" (Simons y Masschelein, 2006, p.49).

Pasos pedagógicos que son enseñados para la elaboración de un proyecto como un conjunto de normalizaciones a seguir. Las cuestiones epistemológicas se toman como filosofía de la ciencia en un ejercicio de intersubjetividad. Enseñando sobre cómo comportarse para producir conocimiento "verdadero". Enunciados que enseñan la primacía del objeto en relación al sujeto. Así, la práctica metodológica es un proceso en que se visualiza la tríada: teoría, método y sujeto-investigador. En esta configuración epistémica se intenta sobrepasar la división artificial entre las dimensiones teórica y metodológica, pues el objeto científico no está dado, es resultado de la interrelación de teorías y concepciones metodológicas. Para esa elaboración es posible adoptar una perspectiva de metodología que conjugue procesalmente las problematizaciones teórico-metodológicas a las dimensiones empíricas del objeto y a las pluralidades del sujeto-investigador.

El cruce de estos datos nos permite evaluar que hay una analogía del juicio y una semejanza en la percepción entre sus pensamientos sobre los modos de conducir hacia la norma, o sea, conforme se ha citado anteriormente, hay etapas para la construcción de una investigación que sobrepasa la lógica de la objetividad, credibilidad y técnicas apriorísticas. Este recorrido funciona como una estrategia pedagógica.

De esta forma, el sentido de la investigación puede ser entendido también como una estrategia pedagógica de explicitación de los criterios de validación y de construcción metodológica. Se aprende con las acciones de la investigación exploratoria, cuando hay planificación para lidiar con la diversidad de decisiones, que van desde formular la pregunta de investigación hasta encontrar y usar los procedimientos apropiados para la formulación del problema de investigación.

Así, la pedagogía formativa tiene como punto clave el principio de la construcción metodológica a cada investigación. A través de esta caminata se puede observar que el estatuto de cientificidad de la pedagogía metodológica se aferra a reglas y modelos. Todavía, "método" no debe ser pensado como un "modelo", sino como un proceso que conjuga en confluencia la dimensión epistemológica con la discusión teórica y la investigación empírica como estrategia pedagógica. En esa estrategia preguntamos: ¿cómo escribir? ¿Cómo hacer las palabras públicas dentro de un universo académico? ¿Qué exigencias se hacen dentro de cierto estilo de publicación? ¿Cómo pensar y hablar *de* y *sobre* la investigación?

Se tiene una *ciencia metodológica* que busca una identidad epistemológica en la moral de la razón conceptual, una *investigación metodológica* para el reconocimiento de determinada realidad, una *pedagogía metodológica* a través de la analogía del juicio; se llega a una *lengua académica* sobre la investigación que busca una semejanza en la percepción metodológica.

Lengua académica sobre la investigación

> "No hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua. Los aparatos de producción, de legitimación y control del conocimiento son […] aparatos de producción, legitimación y control de ciertos lenguajes" (Larrosa, 2006, p.47).

En el espacio educativo hay investigadores, estudiantes, profesores, profesionales, especialistas. Hay información circulando con publicaciones, congresos, debates, intercambio, informes, proyectos, textos, todos en una maquinaria de fabricación académica. Pero la pregunta es: ¿en qué lengua? La distinción está en ir más allá de una lengua neutra y neutralizada.

Larrosa (2006) explica que cuando se inicia en un área de saber, lo que se aprende son sus normalizaciones lingüísticas. Se aprende a hablar, escuchar, leer y escribir como se pide. Una gramática de normalizaciones que legitima una cierta posición enunciativa que busca la semejanza en la percepción. "Cada vez que hemos borrado más palabras de nuestro vocabulario es como si ya no pudiéramos usarlas" (Larrosa, 2006, p.51). Es una lengua académica metodológica que no es de nadie, sino que se apoya en un modo "correcto" de hacer para ser comprendido por todos. Es necesario una lengua para contar la experiencia del empírico. ¿Qué fórmulas? ¿Qué técnicas? ¿Qué tipos? ¿Qué procedimientos?

Para Foucault (2014), la experiencia es siempre una ficción, así como el "genealogista necesita la historia para conjurar la quimera del origen" (p.23). Desde este punto de vista, no se trata de solo decir que las "representaciones" del método se alteraron, pero que el propio método, en su materialidad, es necesariamente enredado en la compleja red histórica de la que forma parte. En otras palabras, el modo por el cual se ve, siente o se presta atención en algo, depende en gran parte de las condiciones culturales contextuales que se encuentra en cada uno de los paradigmas validados por la ciencia.

Es preciso reconocer que la investigación en general, incluso en su más profundo rigor, está atravesada por la subjetividad del investigador. Esto puede parecer un punto débil; sin embargo, solo será, al entenderse que la ciencia es totalizante, universalizante e incapaz de errores.

Al final, el racionalismo también puede ser un instrumento de poder en el campo científico, congelando la propia ciencia metodológica a través de una idea de identidad. El investigador "será enteramente incapaz de comprender que lo que considera la voz de la razón' no es más que un efecto casual posterior del entrenamiento que recibió" (Feyerabend, 2007, p.40). La investigación, en esa vía, es un punto de vista sistemático y con rigor sobre determinado objeto, pero nunca totalizante, pues convoca constantes transformaciones en el orden del discurso.

Pero entonces, ¿qué es la ciencia en la lengua académica?

Morín (2003) hizo esa misma pregunta: ¿qué es la ciencia? y luego llamó la atención sobre el hecho de que no hay una

respuesta científica para esa cuestión. La "ciencia no se conoce científicamente y no tiene un medio de conocerse científicamente" (p.27).

No hay, según Morín, una ciencia para evaluar la propia ciencia, sino métodos científicos desarrollados por ella para controlar los objetos de la ciencia y una epistemología para teorizar sobre ella. Sin embargo, "no hay un método científico para considerar la ciencia como objeto de ciencia y mucho menos el científico como tema de este objeto" (Morín, 2003, p.27).

Lo que sabemos sobre la ciencia no son conceptos científicos, sino morales que adquieren un significado normalizador. La moral científica ordena, fabrica, construye, pero eso sí, desordena cuando el signo[39] deja de referirse al significado para cuestionar los sentidos.

Este movimiento del signo presupone en sí la heterogeneidad como relación, rompe con el modelo de reconocimiento presente desde el platonismo en que el dato es suministrado al sujeto. En *Empirismo y Subjetividad*, Deleuze pregunta: "¿cómo puede haber el dato, cómo puede algo darse a un sujeto, cómo puede el sujeto dársele algo?" (Deleuze, 2001, p.94).

Esto explica que la crítica humeana presenta otra forma de problematización que no admite ninguna trascendencia al dato, pues el sujeto antes de ser aquel que explica la experiencia es lo que debe ser explicado. Con eso se puede pensar en otra forma de preguntar: ¿cómo se constituye en dato? La construcción del dato cede lugar a la constitución del sujeto. "El dato ya no es dado al sujeto; el cual se constituye en el dato" (Deleuze, 2001, p.95). Resumiendo: ¿cómo el sujeto se instituye en la experiencia de la investigación?

Ahora que se sabe que el dato ya no es proporcionado al sujeto, sino que es el sujeto que se constituye en el dato, se puede problematizar: "pero ¿qué es el dato? "Es, dice Hume, flujo de lo sensible, una colección de impresiones e imágenes, un conjunto de percepciones" (Deleuze, 2001, p.95). ¿Sería entonces la naturaleza humana la ciencia del hombre?

"El verdadero objeto de la ciencia es la naturaleza humana" (Deleuze, 2001, p.24). "Así, no es nuestra naturaleza que es

[39]Para Deleuze (2003) "el signo presupone en sí la heterogeneidad como relación" (p.21).

moral, nuestra moral que está en nuestra naturaleza" (Deleuze, 2001, p.32). Esto significa que el mundo moral no se reduce al instinto moral, ya que todos los elementos de la moralidad se dan naturalmente.

En este sentido, el método, así como la justicia, no es un principio de la naturaleza, sino una normalización, una constitución que tiene como papel organizar todos los elementos. El método tal que se piensa es un medio en que el problema moral es de la replicabilidad de una representación conceptual. El problema moral es un problema de conjunto, pero también de los medios orientados a esas normas.

Al estudiar las normalizaciones de un saber metodológico encontramos las procedencias de la moral. No importa más a qué cuestiones de método y de ciencia cada una de ellas pretenden responder, sino las repeticiones y diferencias que podían ser vislumbradas en esa relación entre la moral (significado) y la ética (sentido).

Consideraciones sobre el saber metodológico: una moral de la razón representativa

> "Necesitamos de una crítica de los valores morales,
> el propio valor de esos valores deberá ser colocado en cuestión,
> para eso es necesario un conocimiento de las
> condiciones y circunstancias en las que nacieron,
> bajo las cuales se desarrollaron y se modificaron"
> (Nietzsche, 2007, p.10).

Cuando Nietzsche, en *La genealogía de la moral*, sostiene que el imperativo categórico de Kant huele a la crueldad, se refiere a una gramática que universaliza y que convierte el único en uno. Así, la moral dota de significado una orden del discurso que servirá como marco sígnico normativo. "La moral es una gramática que funciona como una lógica, y, como toda lógica, la moral heredada nos prescribe una forma de organizar el mundo y de clasificarlo, unas normas de comportamiento y de acción" (Mèlich, 2014, p.43).

Para Mèlich (2014), los valores morales serían ontológicos, porque dan normas que responden a cuestiones de identidad, que desde Platón a Descartes buscan lo real determinado por el ser. El paradigma ontológico, en Kant, avanza cuando empieza a pensar en un sujeto del conocimiento que refleja el mundo. Así,

la moral sería también epistemológica, pues contempla el uno, el logos, la idea, la sustancia, la normalización y la objetividad por medio de un sujeto cognoscente.

Por lo tanto, la "moral es una gramática, es decir, un conjunto de signos y de hábitos, de normas de decencia y de costumbres propias de la cultura en un momento determinado de su historia" (Mèlich, 2014, p.47).

Para Mèlich (2014) no hay moral sin principios y estos son universales (porque lo singular rompe con el principio moral), ambiguos (porque las respuestas morales no admiten excepciones en sus normalizaciones) y apriorísticos (porque la moral parte de un principio que ya se ha dictado).

De esa forma, hay una moral metodológica que dicta a priori lo que se debe hacer, pero la ética también dice que se puede hacer algo diferente. Sin embargo, el cuerpo sin saber exactamente lo que debe hacer, generalmente opta por la seguridad de la normalización de lo conocido en lugar de recurrir al caos que es pensar la experiencia.

De acuerdo con Mèlich (2014), Foucault fue el más nietzscheano de los filósofos del siglo XX, cuando escribe que el cuerpo es prisionero del alma. "Un alma lo habita y lo conduce a la existencia, que es una pieza en el dominio que el poder ejerce sobre el cuerpo. El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma prisión del cuerpo" (Foucault, 1999, p.36).

El alma sensible convierte lo singular en sujeto y, por eso, solo cuando un cuerpo deja de ser único es que él puede formar parte de una categoría, de un grupo, de un género. Esta percepción más completa del cuerpo permite concebir el compartir el sentido sensible como engendrador de una dimensión compleja, que alimenta y es alimentada por diferentes áreas de conocimiento y disciplinas, constituyendo interrelaciones constantes de tensión y distensión. La potencialidad de la diferencia, por lo tanto, es esencial para estudiar esta temática, siendo que los énfasis morales y éticos serán dados de acuerdo con las necesidades e intereses de la investigación y del investigador.

Un cuerpo pensado en sentidos compartidos puede manifestar sistemas semióticos diversos, incluso cuando el pensamiento está inserto en contextos morales. Las manifestaciones, expresiones

y comunicación desarrollada están, por lo tanto, en correlación directa con el funcionamiento de esos sistemas, sus dinámicas y su complejidad. Para estudiar las semiosis generadas en esa dimensión hay que estar atento en la multiplicidad de composiciones expresivas que están en potencia y al mismo tiempo en proceso de transformación, como es preciso tener cuidado con las especificidades, normas y regularidades de los lenguajes, ya que son ellas que garantizan la comunicación.

En la investigación sobre el sentido se transgrede valores distintivos que, al articularse, operan como proceso de engendramiento del lenguaje en la correlación con otras marcas y que conforman las materialidades observables y los textos. Ellas se organizan en agrupamientos sígnicos capaces de constituir lo que Mèlich (2014) llama la gramática moral. "La gramática moral fabrica marcos rituales que establecen 'órdenes' de ser, de pensamiento, de lenguaje y de acción" (p.51). Estos subdominios van a encontrar sus puntos de decodificación "en los horizontes de significado que delimitan, sin duda, la normalidad" (p.51).

Las normas morales metodológicas ordenan y dirigen de forma firme y segura, pero lo que no se encuentra es una ética corpórea para escapar de la "lógica del antes", que "nos dice lo que debemos hacer o decir antes que de lo que hemos hecho o digamos" (Mèlich, 2014, p.55). Sin embargo, al pensar que el ser humano camina por espacio y tiempo, por la historia y con un cuerpo, las consecuencias de una finitud corpórea ayudan a cuestionar la gramática moral que se ha heredado. Esto permite desnaturalizar la noción de método vinculada a una moral que no es ni de Dios ni de la razón, sino la naturaleza.

Así, por medio de la arqueogeneología, encontramos puntos morales sobre el saber-metodológico con una analogía siempre presente del concepto metodológico como asignatura científica; una búsqueda por reconocer la realidad a través de las investigaciones en que hay una analogía del juicio por medio de una pedagogía metodológica que dirige una procedencia moral y una semejanza de la percepción con la formación de una lengua académica metodológica, haciendo que el saber-metodológico sea un gran texto hablado para encontrar "la verdad" que está sometida a las exigencias de la representación.

En cada una de esas cuatro raíces morales de la representación hay una relación compleja entre el significado y el sentido que

permite pensar por la diferencia, pues "mientras la diferencia es sometida a las exigencias de la representación, no es ni puede ser pensada en sí misma" (Deleuze, 1988, p.250).

¿Qué enseña esto? Por medio de la intercesión de la filosofía de diferencia de Nietzsche, Deleuze y Foucault era posible cuestionar una imagen del pensamiento metodológico en esas cuatro raíces de la moral representativa que se formaban como grandes monumentos del conocimiento desde Platón, Kant y Descartes. De esta manera, permitir la diferencia de un pensamiento sin esas imágenes representativas, pues "sólo escapan al platonismo las filosofías de la inmanencia pura: de los estoicos a Espinosa o Nietzsche" (Deleuze, 1997, p.155).

Una imagen del pensamiento lleva consigo un sistema de pensamiento que juzga el caminar de la vida a partir de valores trascendentales, dogmáticos, metafísicos y universales de bien y de mal. Sin embargo, solo la naturaleza expresada en cada caminar ético es capaz de plantear problemas de valor sobre el saber metodológico. Sin la representación moral del pensamiento hay un pensamiento sin imagen y la constitución de otra imagen, y solo al efectuar ese cuidado de sí es que logramos realmente tenerlo como pensamiento sin imagen.

Referencias

Canguilhem, G. (1995). *O normal e o patológico*. (trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite). (4ª. Ed.). Río de Janeiro: Forense Universitária.

Deleuze, G. (1976). *Nietzsche e a filosofía.* (Trad. Ruth Dias e Edmundo Fernandes). Río de Janeiro: Editora Río.

Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz B. L. Orlandi, Roberto Machado). Río de Janeiro: Graal.

Deleuze, G. (1991). *Foucault.* São Paulo: Brasiliense.

Deleuze, G. (1997). *Crítica e clínica.* São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. (2000). *Lógica do sentido.* São Paulo: Perspectiva.

Deleuze, G. (2001). *Empirismo e subjetividade.* São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. (2003). *Proust e os signos.* (Trad. Antônio Piquet, Roberto Machado). Río de Janeiro: Forense Universitária.

Feyerabend, P. (2007). *Contra o método.* São Paulo: Editora UNESP.

Foucault, M. (1978). *História da loucura.* São Paulo: Editora Perspectiva.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir.* Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas.* São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2001). Nietzsche, a genealogia e a história. En: *Microfísica do poder.* Río de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2005). Theatrum Philosophicum. In *Ditos & Escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.* Río de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2006). *O nascimento da clínica.* Río de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2010). Prefácio à transgressão. In *Ditos e Escritos*. Río de Janeiro: Forense Universitária.

Goldenberg, M. (2007). *A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.* Río de Janeiro: Record.

Haguette, T. (1992). *Metodologias qualitativas na sociologia.* Petrópolis: Vozes.

Jensen, K. y Jankowski, N. (1993.). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas.* Barcelona. Bosch Casa Editorial.

Larrosa, J. (2006). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.* (4ª. edición). Belo Horizonte: Autêntica.

Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel.* Belo Horizonte: Autêntica.

Mèlich, J. C. (2010). Ética de la compasión. Barcelona: Herder.

Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud.* Barcelona: Herder.

Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de crueldad.* Barcelona: Herder.

Morín, E. (2003). *O método 1: a natureza da natureza*. (2ª. edición). Porto Alegre: Sulina.

Nietzsche, F. (2006). *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Editora Nova Cultural.

Nietzsche, F. (2007). *Genealogía da moral.* Uma polêmica. (Tradução Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras.

Orozco, G. (2012). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa.* La Plata: Universidad Nacional de la Plata/ IMDEC.

Simons, M. y Masschelein, J. (2006). *Mensajes e-ducativas desde la tierra de nadie.* Barcelona: Laertes Educación.

Stengers, I. (2002). *A invenção das ciências modernas.* São Paulo: Editora 34.

Lisiane Machado Aguiar

Doctora en Ciencias de la Comunicación e Información por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Fue becada de pasantía para el proyecto CAPES/DGPU en el MIGRACOM (UAB). Ha estudiado el Máster en Ciencias de la Comunicación (UNISINOS), becada por CNPq. Grado en Periodismo y Publicidad (UNISINOS). Es miembro de la Red AmLat y de los grupos de investigación: GPESC (UFRGS) y Processocom (UNISINOS). Profesora e investigadora en la Universidad Federal de Roraima (UFRR). lisiaguiar@gmail.com

CAPÍTULO

Capítulo VIII. Memoria, alteridad y formación para la convivencia[40]

Jorge Ignacio López Gutiérrez
Yuber Nohemí Gutiérrez Avendaño
Luis Guillermo Restrepo Jaramillo
Liliana Patricia Restrepo Valencia

Introducción

La investigación en Colombia sobre recuperación de la memoria histórica y propuestas para la convivencia ha recibido un gran empuje en los últimos años, debido al "Acuerdo de La Habana" entre el Gobierno Nacional y los representantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y por la necesaria formación ciudadana para la convivencia pacífica, ayudando a la reconstrucción del tejido social.

Sin embargo, en medio de las muchas propuestas de reconstrucción de la memoria, se encuentra la actividad desarrollada por la Policía Nacional de Colombia, con la cual quieren dar respuesta a la Ley 975 del 2005 conocida como la "Ley de justicia y paz" y a la Ley 1448 de 2011 llamada "Ley de víctimas" que busca atender, asistir y reparar integralmente a las víctimas del conflicto armado interno.

Pero, como se ve en la revisión de la bibliografía actual, comprender la forma cómo son víctimas de este conflicto armado algunos miembros de la Policía Nacional, ha requerido de un esfuerzo de profundización y análisis que permita hablar del concepto de "víctimas policiales". Sin embargo, se atiene este escrito a la concepción de víctima que contiene la Ley 1448 del 2011:

> Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas

[40]Avances de la investigación: "Comprensiones sobre la reparación simbólica de las víctimas policiales para fomentar la formación ciudadana desde la reconstrucción de la memoria histórica en casos emblemáticos de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia de la Policía Nacional de Colombia", realizada por los grupos de investigación Educación y Formación de Educadores –EFE- de la Universidad Católica de Manizales y el grupo ESCIC-DINAE de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia de la Policía Nacional.

> internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno…Parágrafo 1°. Cuando los miembros de la Fuerza Pública sean víctimas en los términos del presente artículo, su reparación económica corresponderá por todo concepto a la que tengan derecho de acuerdo al régimen especial que les sea aplicable. De la misma forma, tendrán derecho a las medidas de satisfacción y garantías de no repetición señaladas en la presente ley (art.3).

Es necesario aclarar que lo que busca esta investigación, no es responder a las cuestiones conceptuales o de teoría del derecho sobre estos temas, más bien, pretende descubrir cómo la recuperación de la memoria de las víctimas ayuda a la reparación simbólica del individuo, como también a la formación para la convivencia desde la pedagogía, ayudando al tejido social de la Colombia del siglo XXI.

El debate de la memoria

¿Qué es la memoria histórica?, más aún, ¿qué es la memoria misma de la víctima? Este asunto ha sido analizado desde el siglo XIX. Sin embargo, debe señalarse el debate académico que implica el intento de leer los hechos como historia o como memoria, bien sea individual o colectiva. El estudio de la memoria desde la antigüedad se centró en lo epistemológico y en la escuela platónica, y en la aristotélica se encuentran las bases de las dos vertientes fundamentales. Pero la problemática de su relación con la imaginación sigue siendo, aun hoy, motivo de dificultad, pues la pregunta por la subjetividad de la imaginación empaña la pretensión de objetividad de la historia (Ricoeur, 2000).

Se resalta con Maurice Halbwachs (1950) la necesidad de construir una memoria colectiva, la cual no se da por mera asociación, pero sí se construye desde diversos contextos sociales, en particular la familia, la religión y la clase social. Esta memoria colectiva no tiene relación con la imaginación y es una construcción de tipo social. Avanzada la década de los 80, Pierre Nora (1984), al dirigir la obra colectiva "Les Lieux de Mémoire" (Los lugares de la memoria), propondrá su concepto de memoria histórica y continuará el sendero de sus antecesores, dando su contribución a la "nueva historia", escuela reciente de la historia francesa. Pero se hace fundamental aquí, resaltar que la memoria individual o colectiva busca el compromiso ético, como recuerda Velasco (2017):

> La reivindicación que Historia a Debate hace del compromiso ético y social del historiador con la memoria de las víctimas integra, así pues, una más amplia reivindicación: la del compromiso del historiador con la defensa de los derechos humanos y, por derivación, de los valores de la democracia; compromisos que, pese a su generalizada y obvia asunción en contextos políticos democráticos, no dejan paradójicamente de suscitar controversias y tensiones entre parte de la ciudadanía, de las instancias políticas y del colectivo académico cuando se trata de aplicarlos al esclarecimiento de violencias colectivas del pasado. (p.134)

La situación del debate académico parece superarse desde la comprensión de la responsabilidad ética, la cual expresa la necesidad de abatir los bastiones de las ideologías, y así acceder a la construcción de una historia que tiene en cuenta la memoria de las víctimas, desde todas las perspectivas, pudiendo integrar una historia científica que no es instrumentalizada. Como se ha dicho por muchos, la historia no puede ser contada por una sola visión subjetiva, pues parecería siempre una historia usada por el pensamiento dominante, como bien lo recuerda en serio análisis Paul Ricoeur (2000) al hablar de la *memoria ejercida: uso y abuso*.

Más allá del debate, aquí se quiere descubrir la memoria como elemento fundamental para proponer nuevas estrategias de formación para la convivencia, que se refiere a una convivencia en los diversos niveles sociales. Educación para la convivencia de los ciudadanos en general, sin distingo de edad, raza o religión, ayudando así a la reparación simbólica de individuos y comunidades, con lo cual podrá asumirse un proceso de paz que conduzca a la no repetición de aquellos actos que han violentado a las personas y a la sociedad. Esto recuerda que la memoria implica también un dinamismo que no es ajeno a la formación y al desarrollo humano.

Sin embargo, es necesario dejar en claro que la memoria histórica no sana por sí misma las heridas del pasado. Afirma Todorov (2009):

> El remedio de la memoria parece por lo tanto ineficaz. Sin embargo, antes de abandonarlo, deberíamos someterlo a un análisis más minucioso: ¿y si lo estuviéramos haciendo mal y el problema residiera, no en el recurso a la memoria y al pasado, sino en el papel específico que quiere hacérseles jugar, en las conclusiones que se saca de ello? (p.9)

Con esto recuerda a los estudiosos de la memoria, que la reparación simbólica no se da por recuperar la memoria histórica sin más, es necesario saber qué hacer con ella, cómo comunicarla y cómo permitir el crecimiento de personas y sociedades desde la recuperación de la misma.

Aquí se desea descifrar un elemento fundante de la memoria, la alteridad que se expresa en ella, pues es expresión del sujeto que se manifiesta en la palabra y reconoce al otro. La memoria no es un acto solipsista, es manifestación clara del ser con otros, más aún cuando es memoria colectiva, pues es reclamo al ser para otros. Es construcción común a partir de la memoria de las víctimas, pero demanda una mayor atención, para así encontrar la relación entre memoria, alteridad y formación.

Alteridad y memoria

La alteridad y el tiempo se presentan en relación, como manifiesta Lévinas (1993) cuando afirma:

> La relación con el porvenir, la presencia del porvenir en el presente también parece cumplirse en el cara a cara con el otro. La situación de cara a cara representaría la realización misma del tiempo; la invasión del porvenir por parte del presente no acontece al sujeto en solitario, sino que es la relación intersubjetiva. La condición del tiempo es la relación entre seres humanos, la historia. (p.120)

Así las cosas, la memoria como expresión del tiempo vivido con otros, afectado por otros y afectando a otros, hace que el tiempo sea expresión de futuro de la relación cara a cara con los otros (Lévinas, 2001). Sin embargo, es necesario señalar que la relación alteridad y tiempo no es lo mismo que alteridad y memoria. Pero se debe evidenciar que esa expresión del *otro* como mandato ético impuesto por su presencia, sí se expresa en el tiempo y abre este a la memoria del sujeto como otro que se me impone en lo dicho; y aún más, que con su presencia me hace responsable de él.

Es en esta relación de responsabilidad ante el futuro del otro y de los otros, donde la memoria es expresión de la alteridad y muestra una responsabilidad de todos ante la memoria de la víctima. Es desde allí, que puede comprenderse la reacción de Lévinas, ante la decisión de uno de sus maestros, Heidegger, de apoyar por cosa de un año -1933- el régimen nacionalsocialista y de no haber tomado posición en contra de las políticas hitlerianas. Para Lévinas, la memoria de las víctimas reclamaba la responsabilidad

de todos los otros, pero más de los que conscientemente no fueron capaces de tomar posición contra Hitler y su régimen. Así, la *shoah*, la memoria del holocausto, reclamaba la responsabilidad ante las otras víctimas, independientemente de su raza o lugar de origen, y aunque la gran mayoría eran judíos, no se dejan de lado los gitanos, los cristianos, y todos los perseguidos por no estar de acuerdo con un régimen.

Pero si la relación alteridad y tiempo, tan clara en Lévinas (2005), se expresa como responsabilidad con el futuro, cuánto más lo será la memoria, pues esta se funda en el testimonio. Y este concepto de memoria como testimonio se expresa en el "heme aquí", que hace presente al otro por su memoria y su narrativa, y es así como el rostro se impone en el nosotros. Aquí, se hace fundamental resaltar lo siguiente:

> El rostro es una categoría metafísica y ética que el autor utiliza para concebir un tipo de relación con el Otro compatible con la trascendencia. El rostro es aquí algo distinto de los rasgos característicos de una persona, que se ofrecen a la mirada. No debe entenderse en su uso habitual, sino que tiene sentido desde el punto de vista ético. (Giménez, 2011, p.339)

Así, la memoria histórica recuperada se convierte en medio desvelador del rostro de los olvidados, de los dejados atrás, de los no tenidos en cuenta. En el caso específico estudiado, escuchar a los policías, en aquel entonces alféreces y hoy mayores, que fueron víctimas de aquel atentado[41], es reconocerlos, es permitirles expresar su "heme aquí", es lograr que sus rostros se visibilicen y sus sufrimientos nos reclamen la atención, es humanizar a quienes no se ha querido visibilizar. Es necesario recordar que

> […] las experiencias que viven las personas en la vida cotidiana y sus eventos sociales, les acerca a lo emocional, a lo afectivo, a la pasión. Estas vivencias resultan difíciles de traducir en palabra […] y una de las formas de acceder a estos procesos sociales o personales se da por alusión a, o de una manera indirecta con la analogía y la metáfora. (Fernández y Valencia, 2016, p.128)

Entonces, aparecen en muchas recuperaciones de la memoria un sinfín de imágenes, analogías y metáforas, que lo que desean es

[41]Hace referencia a una explosión de un vehículo tipo taxi en las instalaciones adyacentes al Comando de Policía Metropolitana de Bogotá, estudio de caso de la investigación de la cual se deriva el capítulo.

mostrar con toda la pasión el "heme aquí" del cual hablaba el filósofo.

> Es fácil entender así, que la memoria recupera no meros datos históricos inanimados, la memoria recupera personas humanas, aquellas que siendo víctimas fueron silenciadas. Pero más aún, es por medio de estos rostros desvelados por la memoria, que ellos pueden alterar la libertad de quienes sobrevivimos y más aún expresar la presencia inaferrable del otro, que son las víctimas. (Restrepo Jaramillo, 2017, p.125)

Es ahora necesario revisar si el otro que emerge en la memoria histórica, sí es develado por sus narrativas y por los recuerdos de los demás. En cuanto a esto, Lévinas (2011) sale al encuentro al decir:

> La temporalización de tiempo, tal como se muestra en lo Dicho, ciertamente es recuperada por un Yo activo que recuerda por la memoria o reconstruye por la historiografía el pasado concluido o que, por medio de la imaginación y la previsión, anticipa el porvenir; de este modo, sincronizando los signos en la escritura, lo junta en presencia, es decir, representa incluso el tiempo de la responsabilidad para con el otro. (p.105)

Con lo anterior, queda claro que la memoria histórica bien puede y debe representar la responsabilidad exigida por la desnudez del rostro de las víctimas, sin dejarse comprometer por ideologías o sirviendo al sí mismo de individuos o colectividades, quien aquí emerge es el otro como él es, es su rostro exigente que reclama respuesta y que invita a la evolución del caminar humano temporalizado en la historia, en la memoria de las personas, incluso en la memoria colectiva construida desde y con los otros. Otros que siguen interrogando por la responsabilidad frente al otro hoy.

Ya había dicho el filósofo de Kaunas: "la exclusión de la violencia en seres susceptibles de integrarse en una totalidad no equivale a la paz" (Lévinas, 2012, p.249). Esta afirmación confirma que la memoria recuperada no puede por sí sola dar o asegurar la paz, requiere del reconocimiento y de la responsabilidad develada por el rostro del otro. La responsabilidad ética, como reclamo del rostro desnudo del prójimo, sí exige la paz; pues reclama el no dominio, la no totalidad, la distancia de todo egocentrismo, diluyendo la capacidad de autorreferenciación que frecuentemente engendra violencia.

Con los fundamentos aquí presentados, bien se puede dar el paso a la formación para la convivencia desde la educación para la alteridad, develando así las posibilidades formativas de la memoria histórica.

Formar para la convivencia desde la memoria y el Otro

La formación parte de procesos educativos que permiten constituir al ser humano en su historia, como afirman Palacio y Arias (2016) cuando dicen:

> Este quehacer tiene como eje y fundamento un aprendizaje sobre la experiencia constitutiva del ser humano, es decir, lo que permite al hombre devenir, realizar su propia existencia y darle un significado a las relaciones que construye con los demás. Este aprendizaje entre seres humanos, apunta a cultivar la humanidad desde una finalidad autónoma que posee la pedagogía, como un propósito que tiene que ver con las transiciones del estado humano o las metas de la formación que pretenden contener o tratar todo aquello que se refiere al hombre y su educación, a la comprensión del sentido de realización, construcción, desarrollo o constitución en la cultura. (pp.756-757)

Ahora bien, formar para la convivencia, es formar en humanidad, pues solo así se hace de la educación aquello que construye humanidad, y es en este marco como la formación puede emplear la memoria del otro, de aquel que se revela en sus narrativas y reconstruye su memoria, contribuyendo a la construcción de la memoria colectiva. Aquí es importante resaltar que los seres humanos somos proyectos en construcción, como recuerdan Jaramillo y Orozco (2017):

> Decía Savater hace algún tiempo: «Nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo» (1997, p. 11). Esta idea sitúa la condición de lo humano no solo por sus rasgos biológicamente determinados o sus capacidades inherentes, sino por la influencia y la implicación que tiene el medio, el entorno social y cultural en el que los humanos nacemos, el contexto y las relaciones humanas definitivamente nos «contagian» y añaden poco a poco semillas de humanidad. Los humanos somos un *proyecto* inconcluso desde el nacimiento hasta la muerte, es decir, nuestras disposiciones físicas, cognitivas, emotivas entre otras, se van haciendo en el encuentro con los otros y con el mundo, allí es donde cobra valor el acto educativo como posibilidad y contribución para llegar a ser. (p.97)

Pero es necesario aclarar qué es formar, y para esto, distinguir entre el concepto de formar como dar forma a lo informe, no el quehacer del educador formal o no formal, el del alfarero, la persona humana no es en ningún caso un algo informe, es una persona humana, con capacidad de reconocer sus cualidades y sus falencias, para optar por sendas de crecimiento. Más aún, "la formación es competencia esencial para el que aprende" (Vásquez, 2011, p.33), es él el que decide cuál oferta aceptar en su proceso de formación y cómo continuarla, pues está consciente de que este es un proceso nunca terminado.

Desde esta perspectiva, la formación para la convivencia no se da por terminada, debe acompañar el proceso continuo de crecimiento de las personas y las comunidades. Por lo anterior, la memoria no es solo para el aprendizaje de la escuela, es también una pedagogía de la memoria para todos en la sociedad, desde los niños hasta los adultos.

Aquí es oportuno señalar lo que se puede denominar pedagogía de la memoria. En este punto la relación entre memoria y ética se vuelve a presentar claramente, como recuerda Bárcena (2011) cuando se refiere al ensayo de Primo Levi: "Trilogía de Auschwitz".

> El final de este ensayo de Levi es todo un canto a una memoria que aspira a ser "ejemplar", una memoria del pasado que, incluso no negando la singularidad del acontecimiento llamado Auschwitz, lo que busca es hacer cierta pedagogía poniendo en relación los factores que desencadenaron ese acontecimiento con los peligros que hoy nos acechan. Yo creo que la mejor pedagogía de la memoria es la que nos avisa, la que es consciente de que, aunque podamos acabar con los regímenes totalitarios y sus prácticas de terror, las "soluciones totalitarias" sobreviven a sus regímenes y, como el bacilo de la peste, duerme aviesamente, esperando el mejor momento para mandar matar a las ratas en la ciudad dormida. Esa es otra clase de vigilancia, una que se llama atención. Recordar para estar atentos, para poder caer en la cuenta. (p.117)

Es por esta fuerte relación entre memoria y ética, que se rescata el valor del otro en la construcción de una educación para la alteridad, una memoria que desde el campo pedagógico ayude a la no repetición, confiando en que el testimonio y la presencia del rostro ajeno y sufriente, logre conmover y abrir hacia el otro, rompiendo los moldes de todo solipsismo y poniendo

a las presentes y futuras generaciones en una nueva conexión formativa.

Por lo anterior, es necesaria la recuperación de la memoria para valorar la responsabilidad de los testigos, fecundando el presente con el sentido más profundo del pasado (Reyes, 2011). Así la afirmación conclusiva de un autor sobre el tema de la posmemoria, podría aplicarse al contexto colombiano actual, con toda su función formativa:

> Después de este recorrido se impone la conclusión de que la reflexión sobre Auschwitz sigue abierta. De un pasado inagotable fluyen nuevas informaciones y preguntas que obligan a repensar todo. Por otro lado, el deber de memoria nos obliga a preguntarnos una y otra vez por la vigencia hoy de las lógicas que llevaron a la catástrofe. (Reyes, 2011, p.130)

Con lo anterior queda claro que este esfuerzo formativo no puede dejarse de lado, es necesario para que la generación actual y las futuras se puedan preguntar de nuevo por la vigencia de las lógicas que llevaron a un conflicto interno de más de 60 años. Solo de esta manera aprenderán las nuevas generaciones a analizar y no repetir los mismos razonamientos que condujeron al desastre. La formación para la convivencia desde la memoria sabrá atacar esas lógicas que absorben al hombre en el sí mismo de la totalidad, como recuerda Lévinas y los seguidores de las pedagogías de la alteridad. Así, esta formación permitirá un "giro conceptual en la educación, [que] va de una concepción generalista y universalista - que a su vez es excluyente y autoritaria- a un «*pensamiento educativo en contexto*»" (Patiño, 2017, p.55).

Recuerdan Murcia y Jaramillo (2017) que hay corrientes que dan relevancia a lo social en la pedagogía desde la alteridad,

> En ellas, la relación humana se funda en el otro, como alguien que irrumpe en la vida para ser tomado en cuenta tal y como es. Emerge en esta perspectiva la ética como primacía del otro, en la cual es fundamental el lugar que este ocupa y la forma como se establece la relación con él/ella. Tal es el caso del encuentro generado en la escuela entre maestros – estudiantes, en el que el maestro acoge al estudiante sin reparar su estado o procedencia, con la idea de generar un acompañamiento en ese proceso de descubrimiento y creación de la realidad. (p.48)

La finalidad de esta profunda e íntima relación entre formación y alteridad queda manifiesta cuando se descubre que

> Solo nos hacemos humanos cuando hay otro frente a nosotros que nos permite identificarnos como tales. El otro es aquel que se presenta (aun en su ausencia) frente a mí, me interpela, me demanda, altera mi ser al revelarse ante mis ojos. (Orrego, 2017, pp. 227-228)

Estos procesos pedagógicos de la memoria ayudarán al desarrollo profesional del docente, pues él también se ve inmerso en la necesidad de formarse para la convivencia y convertirse en testigo de la memoria, reconstruyéndose desde el reconocimiento del otro (Marín, 2016), lo cual se verá reforzado por las prácticas pedagógicas de los profesores, que así podrán hacer de la formación ética y ciudadana una aventura de crecimiento continuo, donde…

> […] el aula de clases se torna como escenario vital para el diálogo, la negociación, la concertación, la participación, la incertidumbre, la utopía, la resistencia, la libertad, la autonomía de la palabra, el respeto, la tolerancia, […] y la disposición del *nosotros.* (Marín y Ruiz, 2017, p.75)

Con lo anterior queda claro que, aquello que se señalaba como relación entre memoria y alteridad, se expresa fácilmente en la construcción de humanidad en el proceso formativo, y así, lo que se comprende desde el otro en la memoria, nos humaniza frente al rostro del otro presente, incluso en su ausencia, permitiendo que se den procesos formativos para la convivencia y se logre desde la alteridad una verdadera humanidad transformada y transformadora.

Elementos para una propuesta virtual de formación

En el marco de lo dicho anteriormente se piensa en una propuesta pedagógica de formación ciudadana para la convivencia, que permita reconocer las comprensiones de la reparación simbólica más allá de lo económico, a partir de la recuperación de la memoria histórica y la reconciliación de los policías víctimas y sus familias con la sociedad civil, buscando sensibilizar a la comunidad social y a los nuevos integrantes de la Policía Nacional el reconocimiento de la humanidad del sujeto a partir de la profesión elegida como es la policial.

Para dar cuenta de la propuesta pedagógica, se toma como referente el hecho emblemático conocido como "Explosión de un vehículo tipo taxi en las instalaciones adyacentes al Comando de Policía Metropolitana de Bogotá"; dicho caso evidencia no solo a partir de los afectados físicos y sus heridas lo vivido, sino los impactos generados en sus humanidades desde lo emocional. Por lo que la propuesta pedagógica educativa tendrá un corte e-learning que permita el acceso descentralizado y desescolarizado a las comunidades académicas, como una manera de divulgación de conocimiento, a partir de la articulación de los recursos y herramientas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como desafío a los nuevos procesos formativos y tendencias educativas.

A partir de la anterior apreciación, la propuesta pedagógica se centra en una metodología constructivista desde la postura de Vygotsky (1987), donde se plantea que la interiorización de procesos que implican la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, se da a través del uso de herramientas y signos. Además, Bruner (1966) afirma que la representación simbólica es aquella manifestada por las palabras o el lenguaje, es así como se puede enriquecer la construcción de la propuesta pedagógica por medio de un módulo virtual, analizando el desempeño y el papel relevante y significativo en la enseñanza y aprendizaje, intervenido por la TIC. Es así como Suárez (2012), apoyado en los autores anteriores, plantea que la multiplicidad de aplicaciones web, recursos y herramientas, repiensan la posición de la escuela como nodo, más que como centro de aprendizaje.

En este mismo sentido, Gros (2011) sustenta que los escenarios de aprendizaje se contextualizan y rompen con el paradigma de consumidores de información. "Por ello, la formación debe garantizar el aprendizaje independiente de los estudiantes, pero, dada la importancia del aprendizaje como proceso social, también hay que diseñar experiencias formativas que ofrezcan posibilidades para la colaboración" (p.10).

En coherencia con el análisis abordado para pensar un módulo virtual de formación ciudadana para la convivencia y después de reconocer la base fundamental del proceso de aprendizaje, se determina el modelo tecno-pedagógico que sustente la estructura desde la intención formativa y que dialoga directamente con el contenido, el conocimiento, la pedagogía y la mediación tecnológica. En este orden de ideas, se aborda a Bruner (1974),

quien propone que no es suficiente con la teoría del aprendizaje, por lo contrario, se necesita de unas predisposiciones de la acción educativa desde lo cultural, personal y motivacional y que es el complemento del aprendizaje, lo que presenta el autor como la teoría de la instrucción.

Dadas las condiciones anteriores, se piensa en el modelo instruccional ASSURE. Este modelo pensado por Heinich, Molenda, Russell y Smaldino (1993), quienes lo desarrollaron incorporando los eventos de instrucción de Gagné (1975), para asegurar el uso efectivo de los medios en la instrucción. Este modelo instruccional para un entorno virtual propone el desarrollo en seis (6) etapas:

Estructura Assure

Figura 1. Estructura Assure. Elaboración propia. Restrepo, 2018

Finalmente, teniendo presente la teoría de la instrucción y el aprendizaje significativo, se procede a pensar el enfoque de aprendizaje que bordea el módulo "Formación para la

Convivencia y Tejido Social", con la cual se cumpliría la Ley 1732 de 2014 referente a la Cátedra de Paz en las instituciones educativas.

> Como referente La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. (Art. 1, parágrafo 2)

Perspectivas

La recuperación de la memoria histórica, como la plantea la Policía Nacional en sus estudios de caso, y como la presenta el Centro Nacional de Memoria Histórica en el *Informe nacional de reclutamiento* (2017), debe ser empleada para el crecimiento y desarrollo de la sociedad colombiana en todos sus niveles.

La memoria histórica colombiana, tanto la de cada víctima individual, como la memoria colectiva, han de influir positivamente en los procesos de formación para la convivencia y construcción de tejido social. Es claro que los conflictos no se extinguen de un día para otro, se transforman y, por lo mismo, la formación es un tema fundamental en su reconfiguración hacia soluciones pacíficas, que permitan enfrentar los diversos niveles de conflicto de la mejor manera.

La memoria histórica ha de enriquecer la sociedad colombiana y ayudar a humanizarla. Pero los colombianos debemos ser formados de tal manera que humanicemos cada vez más la humanidad. Para ello, integrar memoria y alteridad será un paso adecuado para lograrlo.

La pedagogía de la memoria y la educación para la alteridad deben llevar a que se puedan formular proyectos de aula, módulos de formación a distancia o virtuales, pues también la tecnología debe ser humanizada, integrándola como mediación de encuentro y no frío instrumento de mera información. Con lo anterior, se podrá aprovechar la memoria para la formación y humanización de las personas, a partir del reconocimiento de las víctimas, de esos otros invisibilizados que serán integrados en el *nosotros* cuando se reconozca su rostro mediado por sus narrativas que reconstruyen la memoria histórica.

Por último, se debe señalar la oportunidad actual para la formulación de programas en instituciones de educación superior que estudien la memoria, y ayuden desde ella al crecimiento de una Colombia plenamente humanizada.

Referencias

Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf

Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-Ciencia Social*, (15), 109-118.

Bruner, J. (1974). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Colombia. Congreso de la República. (2005). Ley 975. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. *Diario Oficial N°. 45.980 del 25 de julio.*

Colombia. Congreso de la República. (2011). Ley 148. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial N°. 48.096 del 10 de junio.*

Colombia. Congreso de la República. (2014). Ley 1732. Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial N°. 49261 del 1 de septiembre.*

Fernández, O. y Valencia, C. (2016). La metáfora como analogía en la comprensión de la realidad. *Estudios de Filosofía*, (53), 127-163.

Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana.

Giménez, A. (2011). Emmanuel Lévinas: humanismo del rostro. *Escritos*, *19*(43), 337-349.

Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France. Recuperado el 3 de febrero de 2018, de http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.html

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. & Smaldino, S. (1993). *Instructional media and new technologies of instruction*. Nueva York: MacMillan. Recuperado el 17 de Julio de 2017, de https://www.researchgate.net/profile/Nella_Escala/publication/304463014_Hacia_unos_principios_del_diseno_instruccional_para_el_aprendizaje_movil_m-learning/links/577074e608ae10de639c0b54/Hacia-unos-principios-del-diseno-instruccional-para-el-aprendizaje-movil-m-learning.pdf

Jaramillo, D. y Orozco, M. (2017). La educación como entrega y respuesta a la humanidad del Otro. En W. Silva Carreño y T. Arbeláez (Ed.). *El humanismo del otro: la puesta en vilo de las humanidades*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.

Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Editorial Pre-Textos.

Lévinas, E. (2005). *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid: Cátedra.

Lévinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

Marín, M. (2016). *El desarrollo profesional del profesorado. Experiencias desde la investigación acción*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, Universidad Católica de Manizales.

Marín, M. y Ruiz, M. (2017). *Las prácticas pedagógicas y los relatos de los profesores y estudiantes en educación política, ética y ciudadana en el centro educativo*. Manizales: Centro Editorial UCM.

Meza, L., Torres, S. y Lara, J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. *RED-Revista de Educación a Distancia, 48*(5), 1-21. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/48/meza.pdf

Murcia, M. y Jaramillo, D. A. (2017). *La Escuela con Mayúscula: configurando una Escuela para el re-conocimiento.* Manizales: Centro Editorial UCM.

Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Tomo I. París: Gallimard.

Orrego, J. (2017). Relación entre formación y finitud a partir de la experiencia. En D. Jaramillo y J. Orrego (Comps.) *Cuadernos de educación y alteridad 1. Ética y responsabilidad en humanidades. VIII Jornadas Nacionales Emmanuel Lévinas.* (pp. 214-231). Manizales: Centro Editorial UCM.

Palacio, J. y Arias, G. (2016). La indagación de la pedagogía en el escenario de la educación inclusiva. *Prisma Social*, (16), 754-770.

Patiño, S. (2017). El pensamiento educativo en la relación escuela-comunidad. En B. Nates. (Coord.). *Memoria y territorio.* (pp.53-61). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Restrepo Jaramillo, L. (2017). El rostro: aporte al estudio de las humanidades. En D. Jaramillo y J. Orrego. (Comps.). *Cuadernos de educación y alteridad 1. Ética y responsabilidad en humanidades. VIII Jornadas Nacionales Emmanuel Lévinas.* (pp. 122-132). Manizales: Centro Editorial UCM.

Reyes, M. (2011). La posmemoria. *Con-Ciencia Social*, (15), 119-131.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Suárez, C. (2012). De la escuela-lugar a la escuela-nodo. Educación y Virtualidad. [Mensaje de un blog]. Recuperado el 17 julio de 2017, de http://educacion-virtualidad.blogspot.com.co/2012/03/de-la-escuela-lugar-la-escuela-nodo.html

Todorov, T. (2009). *La memoria, ¿un remedio contra el mal?* Barcelona: Arcadia.

Vásquez, F. (2011). *Educar con maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Velasco, C. (2017). Historia y memoria: un mismo combate. Aportaciones epistemológicas de historia a debate a las controversias acerca de la memoria histórica. *Memorias, 13*(33), 120-141. Recuperado de http://dx.doi.org/10.14482/memor.32.10338

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A. S. Carton (Eds.). *The collected works of L.S*. Vygotsky. (Trad. N. Minick). Nueva York: Plenum Press.

Vygotsky, L. (1991). *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.

Jorge Ignacio López Gutiérrez

Intendente de la Policía Nacional. Docente investigador de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia de la Policía Nacional. Miembro del grupo de investigación ESCIC- DINAE. Técnico profesional en Servicio de Policía y estudiante de Ingeniería Electrónica. ignacio.lopez0870@correo.policia.gov.co

Yuber Nohemí Gutiérrez Avendaño

Docente investigadora. Integrante del grupo ESCIC DINAE de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia, Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional. Psicóloga y Magíster en

Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. yuber.gutierrez4142@correo.policia.gov.co

Luis Guillermo Restrepo Jaramillo

Docente e investigador. Líder de Grupo Educación y Formación de Educadores (EFE), Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales. Doctor en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana. lgrestrepo@ucm.edu.co

Liliana Patricia Restrepo Valencia

Docente e investigadora del Grupo Educación y Formación de Educadores (EFE), Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales. Magíster en E-Lerning de la Universidad Oberta de Cataluña. lprestrepo@ucm.edu.co

CAPÍTULO

Capítulo IX. El deseo en la creación poética

Paula Andrea Pérez Reyes

"Ese otro es aquel objetivo del deseo, el otro moviliza el deseo"
(Lévinas, 1986, p.86).

Introducción

Para comenzar, aparece como primera inquietud la pregunta por el nacimiento de la poesía, la cual surge a raíz de la necesidad del encuentro del hombre con la *palabra*, de lo que emerge del interior del poeta y posibilita su existencia.

Esto es posible a partir del reconocimiento de sus emociones, de las reminiscencias que emergen del pasado y se hacen presentes en un instante; de la manera en cómo se recrean los rostros, los símbolos, lugares, personas, imágenes, anhelos y experiencias que hacen parte de la vida y cobran protagonismo en el ámbito de su formación literaria.

En la travesía de buscar lo invisible y darle forma, de contar lo sucedido, de denunciar, se da paso a eso trascendental, ya que "el lenguaje es una creación estética" (Borges, 2015, p.267), en la cual, aquel que emprende dicha odisea, suele padecer el poder de una fuerza vital, que lo motiva a buscar de forma incesante los caminos que lo lleven a descubrir aquello, que solo a través de la palabra, puede conducirlo por el camino de la creación y traer la poesía al mundo. Es aquello que en palabras de Emmanuel Lévinas (1977) se entiende como la exterioridad del ser, que solo es posible a partir del lenguaje:

> La exterioridad del ser sólo significa, en efecto, la multiplicidad aunque sea sin relaciones. Solo la relación que liga esta multiplicidad no rellena el abismo de la separación, la confirma. En esta relación hemos reconocido el lenguaje que no se produce más que en el cara a cara. (p.299)

Se nombra aquí, una relación intersubjetiva en la que el lenguaje se exterioriza mediante el discurso, relación del cara a cara que en este caso se trata de considerar a la luz del papel del deseo como aquel descubrimiento, un reconocimiento que mueve al ser en busca de la palabra, mirada que lo motiva a la creación para entregarla a manos de los hombres. "Pero la palabra ser tiene una forma verbal que debería significar en un principio un hacer una historia" (Lévinas, 1993, p.249).

El deseo narra la historia en la cual se deja entrever esa necesidad por encontrar eso que se desea, un proceso que en su conjunto merece ser estudiado en un diálogo entre la filosofía y la poesía, en aras de comprender la articulación entre la palabra y el concepto, entre la reflexión y las definiciones que emergen al responder el interrogante que da lugar a este escrito: ¿cuál es el papel del deseo en el acto de creación poética?

La poesía y el deseo como posibilidad de la palabra

"El secreto que el Eros profana"
(Lévinas, 1977, p.270).

El habla es un hecho del lenguaje, presencia de lo múltiple que configura aquello que se convierte en un espejo que refleja la realidad, de sus frustraciones y realidades. Es un acto que constituye un hallazgo para descubrir y reconocerse en ese objeto que se desea. Es un acontecimiento del ser, que nombra y da forma a las cosas, es, a su vez, un habitar desde la metáfora de la casa. Desde su esencia, "la casa es el espacio donde es posible habitar y, habitar, si nos ponemos a la escucha de etimología sánscrita, significa, primera y fundamentalmente, ser, existir, así como conservar y proteger" (Mujica, 2016, p.127).

La poesía por su parte, es aquel desconocido, lo deseado, un espíritu que hace su aparición, un ser oculto en las sombras, dispuesto a emerger por partes y revelarse; se constituye como un constante *habitar poético*. "Habitar desde la poiesis que no es otra cosa que habitar creativamente. Habitar creando: construyendo su habitar" (Mujica, 2016, p.231). Una morada conforme a la intención y al deseo del poeta o a la inquietud del lector por descubrir el laberinto de la palabra oculta en los versos del autor. Pues ambos andan en busca de la *palabra* que falta en *cada historia leída* y por leer, como afirma Hugo Mujica en su poema "Palabras": "la que había quedado sin narrar en cada una de esas historias escritas" (2013, p.291). Esa es la palabra que se busca, esa es la palabra deseada.

El habla es la posibilidad de aquel que nombra, sea lo dado y lo indecible; sujetado por una palabra por instantes cobra voz, el lenguaje poético le permite ir más allá, un juego entre aquella exterioridad y aquello que permanece oculto, y permite conectarse con las profundidades de su ser interior, "el estar allí, en esa unidad, en esa reunión, se llama habitar" (Mujica, 2008, p.17); "que habita edificando y edifica poetizando, habitando

'la casa del Ser' desde la cual el Ser nos da casa" (Mujica, 2016, p.232). En este caso, la palabra hizo su aparición y le concedió la gracia de representar sus emociones, de recrear una realidad, de descubrir las estrategias para emerger y ser poesía. De esta manera, "el poeta usa la palabra, no en su forma universal, sino para revelar algo que solamente en él ocurre" (Zambrano, 2016, p. 108). "El poeta deja que las palabras se digan, las deja ser. Y, en ese dejar, se deja él mismo devenir poeta" (Mujica, 2016, p.144).

La poesía como experiencia creadora, adquiere en la palabra el sentido de una realidad escondida, una experiencia vital, unas emociones y el deseo del poeta que se esconde en figuras literarias: metáforas, símil, ironías. "Eros sintetiza los dominios del amor y de la fecundación mental, sea poética o filosófica" (Domínguez, 1997, p.28). Allí lo dionisíaco se revela en la palabra, se hace piel y se desnuda al ser poesía. Dicha desnudez erótica en este caso *dice lo indecible*, pero no se separa de este decir, "como un objeto misterioso extraño a la expresión se separa de una palabra clara que busca delimitarlo. El modo de <<decir>> o de <<manifestar>>, oculta al descubrir, dice y calla lo indecible, hostiga y provoca" (Lévinas, 1977, p.270).

El deseo desde Emmanuel Lévinas señala la mirada como el punto de contacto con el abismo, la acción del reconocer, lo cual está presente en el alma del poeta, como fuerza que lo lleva a una búsqueda interminable por traer la palabra al mundo de los hombres.

A partir de dicha perspectiva, Emmanuel Lévinas en su obra *Totalidad e infinito* (1977) presenta el lenguaje como experiencia estética, cuya realización se concreta en el Otro; lo que lo lleva a verbalizar a través de un acto de liberación, aquellas angustias propias de la vida, de sus cargas emocionales, de aquello que hace parte del proceso en aras de alcanzar sus propósitos. Pues desde su lado inconsciente y oculto, constituye la desgarradora experiencia de lo secreto y su encuentro con un abismo infinito, que a su vez deja huella, hueco o surco; una palabra deseada que se busca, "que hace de toda palabra un eco de ese hueco" (Mujica, 2013, p.291).

El deseo como concepto puede verse desde varias perspectivas; por un lado, como carencia; por otro, como potencia. En este caso, se pretende reflexionar a propósito del deseo como *mirada al infinito* mundo de la palabra, en la cual el sujeto deseante es conducido por aquel laberinto de Asterión que nombra Borges,

esa casa que es el lenguaje y en la cual "todas las partes de la casa están muchas veces, cualquier lugar es otro lugar…" (Borges, 2015, p.146).

Palabras y palabras, que conforme al significado y al sentido que se les quiere dar, tienen más fuerza unas que otras, en la medida que en su quehacer, aquel ser deseante, de esa experiencia las pueda ver emerger desde las sombras, hacerse luz y convertirse en verso. "El lenguaje nombra, significa, pero algo de él, y en el mismo lenguaje excede todo significar: una reserva de sentido se sustrae a todo nombrar" (Mujica, 1997, p.115). Esto, en la medida en que el sujeto deseante las reconoce como objeto de apetencia; allí surge una relación, es acción dialéctica, un movimiento ilimitado de la conciencia que se constituye como deseo. "El Deseo mide al infinito, porque es medida en tanto que es imposibilidad misma de medida" (Lévinas, 1977, p.85).

Dicho reconocimiento tiene lugar en un escenario, el cual constituye un estado de cosas que configuran un todo, pues no se puede desconectar el poeta de su tiempo, del encuentro con *lo Otro*: su contexto político, cultural, familiar y social, y con aquellos rostros que advierten la existencia de aquel, que con las herramientas de la palabra crea y destruye, dando a luz lo indecible a través de esta experiencia estética.

El sujeto deseante, no solo se encuentra de frente con la incertidumbre, también en su camino choca con ese vano uso de la lengua, del desgaste de la palabra que deja de lado la contemplación. Que vuelca en cotidiano e inmediato el habitar poético que indica Mujica a propósito de la obra de Heidegger. Un habitar que resulta ser la invitación a la meditación detrás del pensar poético, al uso de las reflexiones en torno de la palabra, de la aparición del arte y su fuego creador, es la invitación a superar esas formas inmediatas de usar y desgastar el lenguaje, ya que hay "muchas palabras que se han caído al suelo. Y las pisoteamos, o simulamos que no están allí, o las escondemos impunemente debajo de la alfombra de la voracidad del "progreso" hasta abandonarlas, polvorientas" (Skliar, 2011, p.7). Las palabras que representan algo más que un suceso de la vida, ellas indican esos detalles que resultan más que una ficción acerca de lo Otro sin dejar de ser un artificio.

Eso *Otro* se hace presente en la vida, en la palabra y en la realidad, elementos que están estrechamente vinculados con la creación, en donde los sujetos en algunos casos hablando desde

afuera y en otros desde el "yo" como estilo íntimo y personal, le dan forma de expresión poética y siendo el lenguaje como acontecimiento se hace palabra, cobra el papel trascendental que le permitirá al poeta exorcizar su pasado, representar su vida y frustraciones, denunciar y dar a conocer aquello que de otra manera no se podría revelar.

En ese proceso creativo, es importante considerar lo íntimo del poeta como materia prima para la creación, cuyo sujeto deseante despierta ante la aparición de ese Eros creador, espíritu dionisiaco que concibe la poesía siendo ella presencia, una ilusión, un milagro del habla y cuyo grito le antecede el silencio, "que está al comienzo del perenne anhelo de narrar ese antes de toda palabra, el antes desde el que se alinean hacia el después en el que callan" (Mujica, 2014, p.137). Un silencio que se hace presente en la aparición de la palabra, pues todo acto de escritura y de lectura lo requiere para su oportuna fecundidad.

> Silencio sin bordes, quizá, llamado a la entrega a lo que se abre cuando las palabras callan, o cuando son poesía, cuando la palabra se abre como una estela del silencio, un surco de nada, una seña hacia lo que todo silencio llama. (Mujica, 2014, p.139)

El campo de acción de la poesía es el lenguaje, lo cual a su vez Heidegger establece cuando afirma que ella se origina en el habla[42], esto implica considerar que la palabra es la razón de ser de la poesía, ella es la que posibilita que el hombre sea un sujeto consciente, y lo que constituye al poeta como ser deseante de la palabra del cual aflora la poesía. Sin embargo, no todo lo que le pasa al sujeto deseante pasa por el lenguaje, pues "lo nombrado no es todo lo vivido ni todo lo sentido, es lo recogido en el lenguaje, es en lo que las palabras recoge" (Mujica, 2014, p.138). De tal modo que no todo lo que pasa en la realidad pasa por el filtro del lenguaje, no todo lo que acontece en el mundo de la vida se convierte en palabras, de lo cual todo eso sería abrumador e imposible para el lector; insoportable para el poeta, en tanto artificio.

No obstante, la poesía se configura como expresión del arte, esto indica que aquello guardado en lo más profundo de su conciencia emerge para convertirse en una palabra. "La poesía se origina en el habla, que no debe entenderse únicamente como instrumento de comunicación" (Heidegger, 1958, p.29). Esto es posible, sin

[42]Cfr. Heidegger, 1958, p.29

dejar a un lado la idea de que esto es tan solo fragmentos de la realidad, un pequeño espejo empañado que da su reflejo o las pistas iniciales de algo más grande.

La razón de la existencia del poeta cobra sentido en el habla, cuando reconoce aquel horizonte infinito que es inagotable ante sus ojos, su dolor y su placer comienzan con ese acto volitivo que lo lanza a emprender esa odisea en busca de la palabra como objeto de apetencia. Desde esta perspectiva, el deseo se constituye como reconocimiento, como una mirada que abarca lo infinito desde lo místico en puro asombro frente a él y cuya razón incesante opera en aras de la creación. "La idea de infinito-aunque deba ser nombrada, reconocida y, en cierta manera, operativa a partir de su significación y de su uso en la matemática-conserva, para la reflexión, el nudo paradójico trabado en la revelación religiosa" (Lévinas, 1993, p.259). De tal manera que el sujeto creador guarda muchos secretos escondidos, ella oculta y revela, lo que implica considerar que "convivimos con un desconocido, un extraño que puede ser un aliado, un ser ajeno, o un enemigo" (Carmona, 2003, p.17).

> Acerca del habla, creemos que su concepto se identifica con lo que comúnmente se entiende por conciencia humana, o más bien dicho, que para Heidegger sólo hay conciencia en cuanto existe la posibilidad del habla y, por lo tanto, de crear el lenguaje. Es dar el nombre a todas las cosas lo que permite al hombre ser consciente del mundo y de sí mismo. (Heidegger, 1958, p.29)

El acto de nombrar le da al poeta la gracia de crear, de darle forma a los objetos, de construir paisajes, de evocar momentos e incluso viajar en el tiempo. La palabra le brinda la posibilidad no solo de recrear, tambien de jugar con el deseo de aquel lector que está a la espera del producto final, en donde el hecho de la creación no se agota, pues los puntos suspensivos de la obra tienen su razón de ser en la medida en que ese otro construye la interpretación a partir de su experiencia adicional al cúmulo de cosas que este porta en el momento en que se encuentra con la obra.

Una palabra deseada, cuya "ausencia hacía del punto final de todos los libros como una caravana infinita, un infinito punto de suspensión, un infinito suspendido en cada final" (Mujica, 2013, p.291). Esto indica que en el momento en que la obra pasa a manos del lector, es el comienzo del vaivén del significado y el sentido, dejando frente a él las múltiples formas de ver una misma cosa.

Ya que el juego del deseo en el sujeto creador comienza desde el momento inicial de la creación y el evento en el cual llega a manos del lector, va más allá de la cosa deseada, en este caso el reconocimiento del objeto de apetencia, el nombrarlo, el darle vida; tanto así que aquel que desea alza sus ojos en el gesto de reconocerlo, atraparlo, poseerlo, finalmente no lo logra.

La dinámica del deseo tiene en sí mismo una trampa, la historia oculta un todo inmerso en unas emociones, recuerdos y situaciones; entonces "el deseo, para ser trascendencia de sí, liberación, sólo se desnuda en otro, aunque sea para descubrirse aún revestido" (Mujica, 1997, p.171). El otro es la razón de ser del sujeto deseante, que más que consigo mismo, con su identidad, con su verdadero habitar, ese otro resulta ser ese objeto de su deseo. Aquel con el que surge una relación, un devenir, una acción dialéctica, en donde "nombrar es lo callado, ser nombrado es deseado" (Mujica, 1997, p.171). Y cuyo "infinito no es por ello un objeto inmenso, que sobrepasa los horizontes de la mirada. El Deseo mide al infinito, porque es medida en tanto que es imposibilidad misma de medida. La desmesura medida por el Deseo es rostro" (Lévinas, 1977, p.85).

Este movimiento y acción que se denomina deseo, el cual está presente en la experiencia vital de los individuos, pero también encuentra su realización en la medida en que el individuo se encuentra con el otro, y descubre ese objeto de deseo, dicha relación es puro reconocimiento. De esta manera cobra fuerza en la medida en la que el sujeto es sometido a ese deseo por ese otro que es deseo, así: "se caracteriza por un doble movimiento: de negatividad porque el deseo se organiza resistente; y movimiento de positividad; porque el deseo, como potencia de la subjetividad, nos ofrece su proyecto de renovación" (Salgado, 1998, p.198).

> […] la relación con el otro no consiste en repetir en un sentido opuesto el movimiento del alejamiento, sino en ir hacia él por medio del Deseo, al que la teoría misma pide prestada la exterioridad de su término. Porque la idea de la exterioridad que guía la búsqueda de la verdad, sólo es posible como la idea de lo Infinito. (Lévinas, 1977, p.85)

Se acude entonces, a la definición de deseo como alteridad en este caso, ya que este es el deseo incansable del yo creador, ese proyecto de vida y de necesidad del poeta: por expresarse, por el

reconocimiento del otro, por la palabra y que esta se manifieste en el mundo a través de la poesía.

Cada palabra representa un objeto, pero también señala un estado de cosas que más allá de su esencia le permiten desearla para constituir una idea en concordancia con lo que pretende, lo cual quedará plasmado en el verso expresado en un poema, que es una provocación, una invitación del lenguaje a ir en busca de ese secreto que constituye poder nombrar lo indecible y luego intentar interpretar su mensaje esencial. En esto consiste ese sentido esencial, en "darse a decir, darse en el decir. Y la poesía, si lo es de verdad, no dice sólo al que la escribe, se dice a ella" (Mujica, 2013, p.7).

> El lenguaje mismo es Poesía en sentido esencial. Pero puesto que el habla es aquel acontecimiento en el que por primera vez se abre el ente como ente para el hombre, por eso mismo, la poesía, en sentido restringido, es la poesía más originaria en sentido esencial. (Heidegger, 1958, p.114)

La poesía le permite desde ese sentido esencial a ese *Eros Creador* poder pintar un lienzo de palabras, de aquello que resultaba ser impronunciable en el tránsito hacia la totalidad de aquellas imágenes que tuvo en mente el poeta creador, el reflejo de un mundo interior que se exterioriza, se manifiesta, se representa y es pensado como un todo; un infinito mundo dotado de palabras y hecho forma a través de la imagen del lenguaje.

> […] palabra, que no se entrega nunca fácilmente, pues parece entablar una constante lucha con su propia ausencia, es decir, con la inexistencia de toda palabra, con la extinción de todo lenguaje. La palabra verdadera, la que parece brotar como un milagro, lo hace desde una región en que remotísimos magnas (de la memoria, de la reminiscencia verbal, del inconsciente, de lo desconocido) liberan una fuerza hacia un *exterior* de la lengua. (Robayna, 2008, p.350)

En el mundo donde hay habla, aquel escenario de sentir, pensar y decidir, en el mundo de la vida, la palabra es protagonista, "decir una palabra es ponerle voz, darle voz. Hacerla escuchar. Y la voz está en el cuerpo, está encarnada" (Skliar, 2011, p.6). Palabra como objeto del deseo, pero también ese Otro sin el cual la palabra no sería más que murmullo o un ruido que rompe el silencio; aquel que tiene algo que compartir, cuyo espacio lo

constituye su atención, su deseo por descubrir e interpretar, en cuyo escenario desea encontrar ese reconocimiento.

El mejor lugar en donde se encuentran, en donde convergen deseante y deseo, es el allí, en cuyo espacio "el hombre aspira a prolongar su nombre propio en el seno de la absoluta alteridad" (Mujica, 1997, p.121). Una experiencia en la cual, la trampa del lenguaje está oculta, pues el deseo está presente como un innombrable. Así como el mito de Babel, que indica el caos y el riesgo de desaparecer ante el mundo de infinitas lenguas y sin posibilidad de comunicación en medio del barullo, ese ser huérfano se enfrenta a una sensación de extranjeridad y luego todos están en medio del vaivén del ruido y el abismo del silencio confuso. Así,

> Babel representa el mito de la pérdida de algo que quizá nunca hemos tenido; una ciudad, una lengua, una letra, una identidad, una comunidad. Por eso, después de Babel estamos exiliados de nuestra patria, de nuestra lengua, de nuestra tierra, de nuestro nombre, de nuestro mundo. El relato de Babel puede nombrar todo lo que es extranjero, la condición humana misma como extranjeridad. Y con eso puede contribuir a reformular un viejo motivo, el de la existencia misma como exilio, pero ahora más radicalmente: como un exilio constitutivo, inevitable, sin remedio. (Skliar, 2002, p.44)

El pensar en la obra poética implica considerar la manifestación de lo dionisiaco, de lo cual emergen algunas pistas de aquel misterio, es así como en el *Banquete*, Platón señala el sentido de lo creado en ese tránsito de lo no-existente a lo existente, en este caso del acto creativo surge la poesía.

> […] la palabra poesía tiene numerosas acepciones, y expresa en general la causa que hace que una cosa, sea lo que quiera, pase del no-ser al ser, de suerte que todas las obras de todas las artes son poesía, *y* que todos los artistas y todos los obreros son poetas. (Platón, 1871, p.341)

En el proceso creativo surge en el juego del lenguaje unas infinitas posibilidades de representación, algunas de ellas giran en torno a la pregunta por el significado y el sentido de la poesía, esa relación entre lo intencional y lo inocente, de aquello que se dice y lo que se oculta. Situaciones a las que se enfrenta el lector, ya que al aventurarse a darle una interpretación a una obra

desconociendo su contexto, es apresurarse al riesgo de caer en un abismo ignorando las señales en el camino. Es esta la delgada línea y conexión entre el artista y aquel que contempla la obra, aquel que desea no solo desnudar la obra, también descubrir aquel que crea. Se suscita así, ese eterno encuentro entre el poeta y su lector, de tal manera que es la poesía un pretexto que une con el hilo de la palabra la vida de dos desconocidos, y que de otro modo sería imposible en esta realidad que ellos pudieran coincidir.

La poesía es el encuentro del lector con el libro, el descubrimiento del libro. Hay otra experiencia estética que es el momento, muy extraño también en el cual el poeta concibe la obra, en el cual va descubriendo o inventando la obra. (Borges, 2015, p.268)

Así, el lector no solo debe estar a la espera de una experiencia que afirme o confronte su existencia, debe estar con su capacidad de asombro como un niño frente a eso que se presenta por primera vez ante sus ojos. Por tanto, la obra poética no es solo un juego de palabras, toda ella en su conjunto merece ser estudiada, aunque en muchos casos sin poder ser descifrada, no se espera de la poesía lo dado, ni mucho menos lo inmediato, es la tarea del poeta, dejarle al lector la posibilidad de abrir múltiples horizontes de interpretación sin darle las llaves de toda la casa.

En la cita entre el autor y su lector surgen muchas preguntas por el significado y el sentido, lo que le permite considerar las pistas y rastros que deja el autor en el camino, las cuales son también huellas de su deseo, pues a partir de allí, el lector se puede aproximar desde otra perspectiva a la obra y permitirle al poeta establecer un diálogo con él; una conversación que inicialmente parte de preguntas y en la cual, frente a lo desconocido y en la medida de sus posibilidades, le dejará la gran tarea de descifrar en parte algo del enigma que lo conectará con esa búsqueda del sentido de su obra, de la razón de su deseo.

Según García Bacca (1964), *el significado* se entiende como "todo lo que entra en el orden de lo real, del ser", lo real y entitativo del contenido […] "De la misma realidad, en su realidad de verdad" (p.24). Esa pregunta por el significado es lo que vincula la obra con la realidad, con el ser y con lo tangible; pero en lo referente al sentido, el autor advierte lo siguiente: "el sentido eclipsaba el significado real, científico" (p.24).

El deseo juega con esas interpretaciones fácticas de la verdad, llevando al poeta en una dinámica dialéctica en la que recorre en un vaivén los caminos entre lo real, lo imaginario y lo simbólico, y otorgándole a la palabra infinitas posibilidades de acontecer en el mundo. Esta palabra también se hace presente en el silencio, en la musicalidad de los espacios en los que "no se disputa entre dos sentidos de la palabra, sino entre la palabra, entre la significación del lenguaje y la no-significancia" (Lévinas, 1977, p.270).

Estas figuras y movimientos de los sujetos deseantes marcan el escenario de su relación, el poeta creador eclipsa un mensaje, con el que atrapa al lector en el juego de la palabra; aquello que quiere contar, pero que no lo hace a totalidad y abiertamente, este tan solo le concede algunas pistas para que él con su intrépida curiosidad se construya su propio significante y su propia idea del contenido, sentido y fines de la obra. "Ese Otro es aquel objetivo del Deseo, el otro moviliza el Deseo" (Lévinas, 1997, p.86). Ese Otro que mueve puede ser el lector, pero también el poeta, ambos un mundo infinito inmersos en el infinito mundo de la palabra.

La palabra y el sujeto deseante

"La poesía mueve al poeta hacia lo desconocido"
(Paz, 1986, p.85).

En *El arco y la lira*, Octavio Paz (1986) señala a propósito de la palabra: "La palabra se niega a ser mero concepto, significado sin más. Cada palabra –aparte de sus propiedades físicas-encierra una pluralidad de sentidos" (p.21).

Lo anterior, nos indica las infinitas posibilidades de la palabra, infinitos sentidos, y combinaciones; la riqueza de su esplendor reside en la capacidad de descubrir, crear y recrear; de evocar, avanzar y retroceder; de representar y de brindarle belleza a todo cuanto nombra. La palabra también tiene la soga que somete al individuo y lo convierte en un sujeto deseante de su retorno.

> Así juntos por última vez en la herida del comienzo que perdimos al tomar las palabras y entregar más palabras sin mundo al mundo sin palabras. Una seguida de la otra, como el rosario en la oración, de mano en mano la vida hasta saltar al abismo de la duda. (García, 2012, p.30)

"El deseo tiene por condición la pérdida" (Carmona, 2003, p.57), esta falta es la razón de ser del sujeto deseante, quien ante la tragedia del objeto perdido busca todos los medios para encontrarlo, en este caso lo deseado es la palabra. "De ese objeto perdido necesariamente hubo de quedar alguna huella, alguna inscripción, porque de lo contrario no sería posible desear su retorno, si hubiera desaparecido sin dejar huella, no sería posible desearlo" (Carmona, 2003, p.58).

> Todos los hombres padecen una carencia: sus días están contados, son mortales. La aspiración a la inmortalidad es un rasgo que une y define a todos los hombres. El deseo de lo mejor se alía al deseo de tenerlo para siempre y de gozarlo siempre, todos los seres vivos y no solo los humanos participan de ese deseo: todos quieren perpetuarse. (Paz, 1993, p.43)

El efecto desgarrador de la creación poética lleva a pensar en la relación de la palabra con el poeta, del lector y la obra, de los sujetos y la vida, de lo eterno con lo que perece, lo cual lleva a considerar metafóricamente que dicha vinculación entre aquel que desea como sujeto deseante y la cosa deseada, se asemeja a pensar en esta relación como el juego entre el pescador y su presa.

En este caso, la palabra alarga las cuerdas al poeta con las que juega con él, luego hala el cordel y lo aprisiona, por momentos suelta nuevamente dejándole la esperanza de considerar por momentos que es libre, en cualquier momento morderá el anzuelo y este quedará engarzado en su boca de la cual le halará hasta que él, finalmente terminado el juego consigue que esta presa llegue a sus manos.

> El lenguaje no toca al otro, ni aun tangencialmente, apunta al otro al interpretarlo, o al mandarlo o al obedecerle en toda la rectitud de estas relaciones. Separación e interioridad, verdad y lenguaje, constituyen la categoría de la idea de lo infinito o de la metafísica. (Lévinas, 1977, p.85)

La palabra juega y otorga a los sujetos unas pequeñas concesiones, por ser el pensamiento más veloz que el mismo rayo, la palabra por momentos se deja atrapar, se deja pescar para luego ser devorada y en algunos casos causar indigestión.

> El habla es lo que primero crea el lugar abierto de la amenaza y del error del ser y la posibilidad de perder el ser, es decir el

> peligro. Pero el habla no es sólo el peligro de los peligros, sino que encierra en sí misma para ella misma necesario, un peligro continuo. El habla es dada para hacer patente, en la obra al ente como tal y custodiarlo. En ella puede llegar a la palabra lo más puro y lo más oculto, así como lo indeciso y común. (Heidegger, 1958, p.131)

No existe la plena libertad del lenguaje, esa es la trampa, tener ese objeto deseado por instantes, nuevamente perderlo y que su espacio vacío lleve al sujeto deseante a buscarlo sin cesar. Existe lo hablado y lo escrito, hay sujetos del lenguaje que, a la vez, son sujetos deseantes; su anhelo es encontrar la forma de expresar lo que se dice y lo que no, es evidente que aquí las palabras dejaron huella, un poco de eternidad, pero que se escapa dejando el vacío que conecta al poeta con la muerte. Por otro lado, suele suceder que otras palabras quedaron en el aire, ya sea porque no hubo necesidad de decirlo o porque tal vez no se podía ni nombrar. En todo caso, con sus infinitas posibilidades, la palabra se convierte en el fin del sujeto deseante, del poeta que busca, del lector que lee e interpreta.

> El universo deja de ser un vasto almacén de cosas heterogéneas. Astros, zapatos, lágrimas, locomotoras, sauces, mujeres, diccionarios, todo es una inmensa familia, todo se comunica y se transforma sin cesar, una misma sangre corre por todas las formas y el hombre puede ser al fin su deseo; él mismo. (Paz, 1986, p.113)

En el imaginario del poeta, él es más que un ser deseante, él busca lo mejor para alcanzar a concretar ese fin deseado, "el deseo de lo mejor se alía al deseo de tenerlo para siempre y de gozarlo siempre" (Paz, 1993, p.43). Este deseo da lugar a la creación poética, al uso de la palabra y, finalmente, a apropiarse de ella para darle un giro.

> Ese deseo es búsqueda de poseer lo mejor: el estratega desea alcanzar la victoria, el poeta componer un himno de insuperable belleza, el ceramista fabricar ánforas perfectas, el comerciante acumular bienes y dinero. ¿Y qué desea el amante? Busca la belleza, la hermosura humana. El amor nace a la vista de la persona hermosa. (Paz, 1993, p.42)

Este deseo enlaza al lector en la dinámica del poeta deseante, este se convierte en sujeto de la palabra en cuanto este busca descifrar la verdad revelada en los versos del poeta, aquí el poema ya no le

pertenece al creador, ahora ha pasado a las manos de aquel que interpreta a los ojos de su mundo y de su realidad. Una relación intersubjetiva que da a luz la vida, el nacimiento de la experiencia estética, un puro asombro y desgarramiento.

> La intersubjetividad asimétrica es el lugar de una trascendencia donde el sujeto, aun conservando su estructura de sujeto, tiene la posibilidad de no retornar fatalmente a sí mismo, de ser fecundo y, digamos la palabra adelantándonos, -de tener un hijo-. (Lévinas, 2000, p.130)

Tal y como lo describe García (1999):

> La creación repite en su humano gesto el milagro de la vida, la obra de arte situada en el lugar público (…) no es explicable su naturaleza con las categorías de un pensamiento lógico y porque ya no le pertenece al autor. (p.83)

Ese otro que reclama, cuestiona la obra, la cual es pulverizada ante sus ojos, finalmente ya no le pertenece al creador, ahora pasa a manos del lector.

La palabra encuentra su posibilidad en el mundo de los hombres mediante el habla, papel que le permite a los seres deseantes desplegar sus fines y dar a conocer aquello que solo es posible mediante el uso de la palabra con todos sus matices.

Algunos apuntes finales

El deseo, desde Emmanuel Lévinas, permite descubrir que se trata de algo más que carencia y necesidad. Aquí se presenta como la mirada hacia lo infinito, lo que permite a los seres deseantes trazar las líneas que recrean el rostro del otro, abriendo la posibilidad de la interpretación más allá del simple poseer, lo cual implica entender que es el rostro de esa infinitud el objeto de su deseo.

Como experiencia estética permite dimensionar el pensar poético, cuando el poeta advierte la presencia del *Eros*, cuando habla y manifiesta lo indecible, aquí no se separa de este decir, actúa en su mímesis y se oculta en la expresión de una palabra clara que busca delimitarlo y que finalmente lo saca de su camuflaje y se revela.

El deseo por la palabra, por reconocerla y por hacer uso de ella, es también el deseo del otro, entendido como reconocimiento. Este es el espacio que brinda la poesía al creador, donde tiene razón de ser su quehacer en el mundo de los hombres y en el ser interior del creador. Es el escenario de la posibilidad de hablar desde el yo y desde el otro, desde adentro y desde afuera, como una dialéctica inconclusa que le permite jugar con el deseo del lector y con su propio deseo por revelarse, en la ansiosa búsqueda de respuestas que lo llevan a un viaje hacia el centro, desde su intuición y desde su experiencia. Situación que entiende desde el deseo una alteridad no apresable, aquí nace el deseo del *Otro* y también de aquí partirá la experiencia del cara a cara.

Por otro lado, el deseo del lector busca con su curiosidad para así poder reconocerse a sí mismo, se identifica porque allí encuentra un reflejo de su propia vida, anhelos y frustraciones, con la inquietud descifrar lo que está oculto y lo que los límites de su interpretación se lo permitan. De tal suerte que es necesario construir un puente para reflexionar a propósito del papel del deseo en la búsqueda de esa palabra precisa, que permita cristalizar los objetivos que se ha fijado el creador. Este es el deseo incesante del lector. En cuanto a la palabra, le queda la curiosa necesidad de descubrir el sentido y significado del verso, aquello que representa al sujeto, un momento de la historia, un evento de la memoria; pero dejando la posibilidad de identificarse y de que a partir de allí se construya otro significante más allá de la intención del poeta.

En la historia de cada lector existe un punto de contacto con el poeta, esto se refleja en el momento en que se conecta con el autor y especialmente en textos narrados desde el "Yo", esas experiencias personales tales como, la pérdida y el encuentro, la vida y la muerte, el amor y la pena; una historia sin final. Pero dejando en manos del poeta la posibilidad de transferir de manera directa unas emociones inmersas en la palabra, estas emociones llegan al lector y se quedan con él, esto hace que la obra pase a manos del lector y que el poeta se desprenda de cierta manera.

En este caso se piensa en el deseo como fuente de creación poética porque es la fuerza vital que le permite dar a luz la poesía y entregarla al mundo para que él se encargue de reconocer que es mediante el deseo que la palabra hace su aparición en la esfera de los hombres.

Todo deseo es un anhelo, una utopía, una fuerza que emerge desde el interior del sujeto deseante por alcanzar aquello que se desea, pero que finalmente constituye una falta o una ausencia que lo lesiona dejándole unas huellas, un vacío cuyos síntomas se manifiestan en la dinámica del desespero por buscar tener así sea por un momento eso que perturba y que se constituye como su objeto de deseo. Esta es la historia del poeta que se aventura, que en la odisea de encontrar eso que tanto se desea, el sujeto deseante padece una serie de situaciones, experiencias que tejen en su ser un carácter y sello propio, todo esto se constituye como formación, pues para concluir, el deseo esconde en sí mismo un relato de vida, una narrativa que da cuenta de los esfuerzos de este sujeto por alcanzar aquello que se desea, un encuentro con la palabra, una posibilidad del lenguaje.

Referencias

Borges, J. (2015). *Selección cuentos, ensayos y poemas*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Carmona, J. (2003). *Psicoanálisis y vida cotidiana.* Medellín: Otraparte.

Domínguez, A. (1997). *La llamada exótica. El pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Editorial Trotta.

García, F. (1999). *Vida de nadie.* Popayán: Universidad del Cauca.

García, F. (2012). *El pastor nocturno. Antología personal.* República Dominicana: Ediciones Viento y Borra.

García Bacca, J. (1964). *Introducción literaria a la filosofía.* Venezuela: UCV.

Guzmán, N. (2015). *Música lenta.* Medellín: Frailejón Editores.

Heidegger, M. (1958). *Arte y poesía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros*. Valencia: Pre-Textos.

Lévinas, E. (2000). *De la existencia a lo existente.* Madrid: Arena Libros.

Mujica, H. (1997). *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura*. Madrid: Editorial Trotta.

Mujica, H. (2008). *La casa y otros ensayos*. Barcelona: Vaso Roto Ediciones.

Mujica, H. (2013). *Del crear y lo creado*. México: Vaso Roto Ediciones.

Mujica, H. (2014). *El saber del no saberse. Desierto, cábala, el no ser y la creación*. Madrid: Editorial Trotta.

Mujica, H. (2016). *Palabra inicial. La mitología del poeta en la obra de Heidegger*. Medellín: Sílaba Editores.

Paz, O. (1986). *El arco y la lira.* México: Fondo de Cultura Económica.

Paz, O. (1993). *La llama doble.* Barcelona: Seix Barral.

Platón. (1871). *Obras completas*. (Ed. Patricio de Azcárate, tomo 5). Madrid: Medina y Navarro Editores. Recuperado de www.filosofia.org/cla/pla/img/azf05285.pdf

Robayna, A. (2008). *Deseo, imagen, lugar de la palabra.* Barcelona: Círculo de Lectores.

Salgado, S. (1998). La definición del deseo como imposibilidad ontológica del sujeto. *Revista de Filosofía*, *11*(19), 183 – 213.

Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, literatura y filosofía*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Zambrano, M. (2016). *Filosofía y poesía.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Paula Andrea Pérez Reyes

Abogada de la Universidad de Antioquia. Mediadora del Centro de Mediación de la Universidad de Antioquia. Asesora del Consultorio Jurídico "Guillermo Peña Alzate". Conciliadora en derecho y asesora del Centro de Conciliación "Luis Fernando Vélez". Estudiante de la Maestría en Filosofía en la línea de Ética de la Universidad Pontificia Bolivariana, con Formación en Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia vinculada al área MARC.
paula.perezr@udea.edu.co

CAPÍTULO

10

Capítulo X. La sensibilidad pedagógica: Entre el con-tacto y la creación poética[43]

Diego Armando Jaramillo Ocampo

Preludio

La educación que nos han transmitido está llena de dicotomías y ambivalencias. Hemos sido educados en Escuelas, centros de enseñanza e instituciones educativas que legitiman la separación, que insisten y persisten en la división, que dan continuidad a la dualidad, que resisten la afectividad, que separan la cabeza del propio cuerpo, la mente de la piel, la razón del corazón, como si semejantes cosas fuesen posibles. Pese a la pronunciación de discursos y textos que asumen la integralidad de la formación, parece ser que hay una "doble moral" en los procesos educativos, que deseamos la formación integral, pero otorgamos más valor a unos conocimientos sobre otros, o que estimulamos más el desarrollo de ciertas capacidades y talentos. Eso que la infancia nos va donando gratuitamente y que el viento y el tiempo no tarda mucho en llevarse, esa picardía para vivir, esa estruendosa manera de jugar y de ir descifrando el mundo, poco a poco se convierte en tenues nubarrones que clasifican y organizan la realidad y nuestra vida en compartimentos, a veces, muy distantes unos de otros.

Quiero mostrar en este escrito que la sensibilidad es una condición fundamental para educar-nos en estos tiempos; que sin ella, podemos obtener mucha información y detallados conocimientos, pero sin el susurro que proviene del exterior y que palabrea el otro es imposible atender hospitalariamente la vida y el sufrimiento del prójimo; quiero señalar que la sensibilidad huele a poesía, respira la poesía y que lo poético rescata el valor de aquella, la canaliza, la implica en la relación pedagógica y vincula los sujetos con el contexto y con la cultura. Justamente, la educación debe volver a insistir en la contemplación, en la respuesta que se conmueve por el dolor del otro, en una responsabilidad que me ata al otro, una afectividad que sacude al propio yo y lo arroja hacia el otro.

---

[43]El presente texto de reflexión, se ubica en el marco del proyecto titulado "Experiencias educativas: entre el cuerpo, el tiempo y el espacio" financiado por la Universidad Católica de Manizales y adscrito al grupo de investigación ALFA.

Sensibilidad: más que debilidad…

> "En la debilidad del maestro reside su fuerza:
> en la vulnerabilidad de la cara del Otro,
> que es desde luego sensible, pero de un modo
> que le permite preservar su independencia
> respecto de mi poder para aniquilar o esclavizar"
> (Llewelyn, 1999, p.142).

En la inmensidad de la noche y la majestuosidad del día, el inconmensurable rumor de lo sensible como lo débil, lo delicado, lo poco razonable, lo romántico que se conmueve con gran facilidad. Parece ser que la sensibilidad está más acartonada y es mucho más aceptada en el género femenino, pareciera ser que las mujeres son mucho más "sensibles" y que en ellas se tolera dicha expresión y apelativo sin tanto rubor. Pero ¿puede la sensibilidad tener predominancia en un tipo de ser humano? ¿Es posible alentar sus cualidades en unos y prohibirlas o castigarlas en otros? ¿Será necesaria la sensibilidad en el aula? ¿Con qué propósito?

Sin duda, estos interrogantes me inquietan y me hacen perder entre las montañas, que mis pensamientos divaguen por cada colina y reposen de nuevo, al atisbar un valle. Esa idea generalizada de lo sensible banaliza su mismo sentido, restringe pensar-nos en educación y educar-nos al respecto. La propuesta de sensibilidad que deseo situar y provocar en este escrito se compagina con la apuesta del filósofo Emmanuel Lévinas (1977), para quien la "sensibilidad… no pertenece al orden del pensamiento, sino al del sentimiento, es decir, al de la afectividad en la que se agita el egoísmo del yo. No se conocen, se viven las cualidades sensibles" (Lévinas, 1977, p.154).

Como bien lo decía Lévinas, la sensibilidad está matizada por el sentimiento, por la afectividad, esa palabra que se ha vuelto impronunciable en las aulas y en la vida, esa palabra que es escasa y opaca en las relaciones pedagógicas. Y lo es, por la incapacidad de atender el llamado del otro, por responder a su solicitud, en palabras de Restrepo (2017) "el otro tiene primacía sobre el yo, a fin de cuentas, es primacía del otro sobre mí; el otro mira y exige, es más, tiene derecho a exigir" (p.121), y ese derecho no impera solo como obligación moral, sino como atención ética y ofrecimiento responsable.

...ofrecimiento

La sensibilidad desborda las propiedades de las cosas y de los objetos del mundo, por tanto, uno no solo "razona", sino que "percibe" lo que se nos ofrece del mundo, un ofrecimiento que llama la atención, pues es un darse al mundo. Ese ofrecimiento es sobre todo sentido inicialmente por el maestro, quien entrega y dona su humanidad al otro, al aprendiz, quien atiende lo dado del otro y de manera desigual y asimétrica, entrega su rostro expuesto a la mirada del maestro. En la voz de un maestro[44] se evidenciaba este ofrecimiento, quien entregaba no solo lo que conocía, sino lo que vivía en el mundo, su humanidad era ofrecida al otro y al mismo tiempo, recibía la exposición del otro:

> *Primero trato de no discriminarlo, por X o Y motivo, muchos estudiantes llegan y le dicen a uno, profe es que yo consumo droga hace mucho tiempo, yo soy esto, yo soy homosexual, soy lesbiana, y pues lo primero es que ellos no se desanimen por ninguna situación.* (P3: 40 F)

Este maestro no solo ofrece su conocimiento en el aula, sino que a él es a quien es ofrecida la alteridad radical del otro, la singularidad del otro que se expresa en su completa humanidad, con aquello que sin sensibilidad, sin acogida, sería rechazado. Sin duda, una expresión de la sensibilidad pedagógica se basa en la vulnerabilidad de lo humano, más expuesta que cualquier otra cosa, una piel que se ofrece y pone al descubierto toda la humanidad en pleno, mejor dicho, el "Yo de pies a cabeza, hasta la médula de los huesos es vulnerabilidad" (Lévinas, 2009, p.123).

...gozo

Lévinas (1977) sostiene que la "sensibilidad es gozo" (p.155); un gozo que se complace en la contemplación, en las relaciones que establezco con los demás, esas relaciones que hacen posible que se sostenga el mundo, por eso "[…] gozamos del mundo antes de referirnos a sus derivaciones; respiramos, caminamos,

[44]El proyecto se tituló: "La educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación", realizado mediante convenio número 706 de 2012 entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Católica de Manizales en alianza con la Universidad de Caldas. El trabajo fue dirigido por Napoleón Murcia Peña y Diego Armando Jaramillo Ocampo. Equipo investigador: Hernán Humberto Vargas y Elsa Victoria Mazenett. Asistentes de investigación: Natalia Guacaneme, William Orlando Arcila, Paula Tatiana Barbosa y Julián Andrés Bonilla. Fecha de inicio: 26 de septiembre de 2012. Fecha de terminación: 30 de julio de 2013. Véase Jaramillo, D., Murcia, N. y Mazenett, V. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales: Centro Editorial UCM.

vemos, paseamos, etc." (p.158). Es maravilloso disfrutar un día en la escuela como gozo, no como lugar hegemónico del saber y mucho menos como centro del conocimiento, gozar la escuela es alargar las palabras que nunca se han dicho en el aula, es sostener la mirada más allá de lo que dice el tablero, un nunca cansarse de correr a la hora de recreo o simplemente compartir una conversación indiscreta y poco razonable en los pasillos. Gozar la escuela es sorprenderse con los rostros que aparecen en ella, que la hacen vibrar y que, al mismo tiempo, buscan clausurar sus múltiples posibilidades.

Recuperar la apuesta del gozo en la escuela y adecuarlo a los cuerpos y a las circunstancias, retomar el horizonte de formación visto como liberación de todo lo que impida el disfrute, la experiencia, la trascendencia. Más que las concepciones acerca del mundo y los lenguajes con que nombramos al otro y a todo lo otro, son las cualidades con que nos acercamos a ellos, lo que despiertan en nosotros, esas pequeñas emociones, esos sencillos y profundos estados de alegría o de dolor con que disfrutamos o padecemos las circunstancias vividas. Por tal motivo, gozar la escuela es alegrarse por la presencia de mundos diversos que se encuentran con intereses comunes no necesariamente compartidos por todos, un regocijo por el encuentro con otras prácticas, otros lenguajes, otras maneras de existir y de vivir la vida, un gozo que se realiza en la relación con el otro.

…mirada

Sin duda, el esplendor de la mirada florece en la escuela cuando generamos esas atmósferas educativas que inundan con arte y estética los sepulcros blanqueados de los "elevados centros de enseñanza", los cuales se levantan por encima de la tierra y a veces, dejando por debajo, muy por debajo, todo lo que no sea equiparable a sus verdades con mayúsculas. Ello genera, una soberbia propia de aquel que se siente lejos de los otros, con más criterio, con más posición, con más poder, ese que obstaculiza las miradas horizontales y laterales por instalarlas en la verticalidad.

Pese a ello, el fulgor de la mirada y la mutación de la escuela se logran en medio de sensibilidades latentes que se pronuncian en plural, pero que acontecen de manera singular, por ejemplo, cuando suena una campana para indicar la hora más esperada por muchos estudiantes (y hasta profesores) de salir al descanso o recreo, son cuerpos que salen y sortean los obstáculos de las aulas y se escabullen de a poco en las sombras que deja la

institucionalidad de la escuela, se deslizan por los pasillos con una velocidad controlada por las paredes y custodiada por los docentes, hasta que desemboca en un estallido de júbilo al pisar el patio, una tierra antes de nadie, antes vacía, se llena y se rellena de esperanzas y deseos, de palabras que ya no se enredan en la punta de la lengua y que salen de a poco, así como silencios que pueden decir más allá de lo que han querido expresar en el salón.

En tantas ocasiones nos quedamos en la escuela solo con el resplandor luminoso y radiante de lo que pasa en el aula, olvidando o evitando esos lugares que no son propiamente de luz ni tampoco totalmente de sombra, podríamos decir que son "sombríos", son fachadas que muestran algo, pero que ocultan otra cosa, se nos muestran como caras siendo unos rostros con vida en la escuela, a decir de Lévinas (1977) "el arte otorga a las cosas una fachada: por esto los objetos no son solamente vistos, sino que son objetos que se exhiben" (p.207).

Ahora, la mirada puede tener cierto aire arrogante y pretensioso de exhibición como apariencia y pura carrocería, dejando de mirar aquello que se oculta tras la apariencia mostrada. En la escuela nuestras prácticas pueden privilegiar una especial y sutil manera de mirar como maestros, como estudiantes o directivos, incluso, una distinta manera de mirar como padres y comunidad educativa. ¿Será entonces que lo que nos interesa exhibir son los mejores estudiantes, las distinciones, los números que respaldan el trabajo logrado, los éxitos alcanzados, los triunfos obtenidos?, ¿qué es lo que no se muestra, lo que permanece sombrío en las relaciones pedagógicas? ¿Es una forma de indiferencia?

Ese mundo que está ahí es captado con nuestra mirada y nuestro cuerpo, quien lo hace suyo para prolongar cada instante de la existencia, para gozar con la vida y con todos sus vaivenes, ese mundo también será abrazado con los ojos que delinearán lo que es y lo que no es, lo que puede ser dicho o lo que insiste en permanecer en silencio.

…fragilidad y donación

Ahora, cuando lo que se nos muestra no es la debilidad del otro, sino justamente su exposición, su fragilidad, eso obliga a que se mire al otro con otros ojos, con otra mirada, obliga sin exigir "en dar el mundo, su posesión, al otro" (Lévinas, 1977, p.263); pero, qué es educar si no otra cosa que dar el mundo, dar de nuestro mundo (un mundo que hemos recibido, vivido, leído, padecido,

gozado) a los otros, y al hacerlo, al darlo, nos damos a nosotros mismos también (Mèlich, 2015). Dar el mundo gratuitamente, entregarlo para que el otro pueda sostenerlo y alimentarlo, pueda hacerlo mejor para él y para los que llegarán después de él.

La fragilidad del otro se muestra en su rostro, ese que señala atención y significa por sí mismo, un rostro que es exposición, que nos revela la más desnuda expresión de humanidad. Ya lo decía Lévinas (1987): "La sensibilidad es la exposición al otro" (p.133), una exposición que hace que no solo seamos débiles a la influencia del exterior, sino que invita al acogimiento de la vulnerabilidad del otro, a sentir junto al otro su propio dolor y su propia angustia.

Si educamos, si "enseñamos", lo hacemos por entregar un mundo que hemos recibido y por transformar una vida que hemos vivido; si, nuestra propia vida se va transformando con la enseñanza, como si un pedacito de nosotros fuera cambiando con la relación que establecemos con los otros, como si nuestra exposición y donación fuese al tiempo una forma de recibimiento y atención de la fragilidad del otro, algo ha de tener la escuela con todas sus contradicciones que la convierte en un escenario de relaciones, respuestas y exposiciones.

...responsabilidad y compasión

El asumir el dolor y el sufrimiento del otro está ligado a la propuesta ética de Lévinas (1977, 1987) acerca de la responsabilidad y el ser para el otro y a la propuesta de una ética de la compasión de Mèlich (2010), en tanto uno está al lado y junto al otro y no pasa de largo ante su tragedia; en ambas propuestas, el otro desestabiliza la supremacía del yo y rompe con su poderío, el otro se expone en su fragilidad y demanda de mí una respuesta responsable y compasiva en las perspectivas de estos autores, las cuales se pueden poner en diálogo y en tensión con la literatura[45].

Sostiene Kundera (2008) que el peso y la carga de la compasión, esa "[…]significaba originalmente <padecimiento> […] tener compasión significa saber vivir con otro su desgracia, pero también sentir con él cualquier otro sentimiento: alegría, angustia, felicidad, dolor" (pp. 28-29); sueño en una escuela donde los aprendices y los maestros padecen los dolores de la

[45]Uno de los posibles ejemplos se halla con la novela de Kundera "La insoportable levedad del ser", allí hay un matiz de ontología, de mismidad, de egocentrismo y un desbordamiento ético hacia la alteridad, sobre todo en lo referido a la compasión.

vida, las angustias de la misma existencia, las desilusiones de los sueños rotos; los primeros (los aprendices) por sus compañeros, sus charlas, sus abusos, sus desmanes, incluso, un padecimiento insistido por los profesores, quienes a veces nos encargamos de hacer más dura, la que es de por sí ya difícil realidad de la escuela; los segundos (los maestros), quienes buscan realmente su llamado por vocación o por ocasión, y que encuentran a veces, en la ocasión, el instante más estremecedor que da razón a su existencia y terminan por hacer de su "ocupación" toda una "vocación", una responsabilidad para con el otro que se manifiesta en la escuela.

Tal vez, una de las expresiones humanas más necesarias en nuestras aulas de clase, escuelas, hogares, es la reinvención y la reafirmación de la compasión como ese estruendo que nos coloca a temblar la piel, que nos sacude lo más profundo de nuestra humanidad, eso que arroja al ser humano de su propio ego a una relación en la que se hace cargo del otro, eso que da valor a la existencia propia en el rostro del otro, ya que "no hay nada más pesado que la compasión. Ni siquiera el propio dolor es tan pesado como el dolor sentido con alguien, por alguien, para alguien, multiplicado por la imaginación, prolongado en mil ecos" (Kundera, 2008, p.40).

La compasión puede manifestarse en la escuela en las acciones del maestro que reconoce la fragilidad de sus estudiantes, en la escucha con la que aguarda sus palabras, en el abrazo con que acoge las penas y las alegrías de sus discípulos, en el recibimiento de los saberes y prácticas que trae consigo el aprendiz, un contacto que aproxima no solo los cuerpos, sino los rostros que se mantenían en silencio. Este relato así lo expresa:

> *Yo soy de mucha relación con los estudiantes… suena el timbre y puedo estar en mi clase o en mis cosas, o estoy en la sala de profesores y salgo al patio, a hablar con los estudiantes, a reírme con ellos, a hablar de lo que les pasa, (…) yo creo que sería un espacio propicio, no tanto para alejarse tanto de la escuela, del colegio, de lo académico, sino para interactuar, interactuar en todo, saber qué le pasa al estudiante porque es que regularmente en los bloques de clase no hay tiempo para individualizar problemas, entonces se podría dar de que uno de esos veinte minutos de su tiempo para solucionar conflictos, para solucionar asperezas, para saber un estudiante qué piensa de uno y de su clase para uno mejorar.* (P3: 37 F[46])

[46]Véase con mayor detalle el estudio ya referido en Jaramillo, D., Murcia, N. y Mazenett, V. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario.* Manizales: Centro Editorial UCM.

El maestro que no lo es por su capacidad, oratoria, discursividad, títulos y pergaminos, sino que lo es porque *está ahí*, al lado del aprendiz, junto a él, hablando y dejándose hablar, disfrutando, riéndose, escuchando lo que les pasa, interactuando, compartiendo, conversando; este maestro apuesta por una sensibilidad pedagógica que recupera las relaciones y las voces, mejor dicho, insiste en que los nombres propios no se pierden en el anonimato del aula y de la sociedad, procura la reintroducción de las historias y experiencias de sus estudiantes mediante prácticas de juegos, momentos de recreo, espontáneas maneras lúdicas de gozar la vida de la escuela.

...solicitud

Para el maestro, hay una solicitud que hace el aprendiz en los instantes en que la escuela toma vida y lo hace sentir parte de ella, la solicitud aquí es una petición, un mandato, un llamado a la respuesta por parte del maestro. Sostiene Van Manen (1998) que "la inclinación pedagógica es la que nos llama, nos emplaza a escuchar las necesidades del niño. El término "vocación" también conlleva etimológicamente el significado de llamar (vocare)" (p.41), el otro nos llama, nos habla, sin que necesariamente tengan que existir palabras de por medio, una mirada, un gesto, un silencio, un murmullo, son las solicitudes que significan contacto.

La sensibilidad apunta a un contacto con el otro, a un ser-para-el-otro que se hace cargo y es responsable sin dejar a la intemperie la vida del otro, dado que "el sujeto es de sangre y carne, hombre que tiene hambre y que come, entrañas en una piel y, por ello, susceptible de dar el pan de su boca o de dar su piel" (Lévinas, 1987, p.136). En la escuela se da de comer al otro, se alimenta su hambre, se calma su necesidad, aunque también se alienta su deseo, se anima en la búsqueda de otros repertorios y otros platos, incluso, el maestro debe ser capaz de quitarse el pan de su propia boca para entregarlo, un gesto que no se dice, no se alardea y tampoco se presume, sino que se enseña a través del testimonio y la vida misma del maestro, o sea, el maestro muestra mediante el testimonio de su propia existencia el dar y la entrega más allá de cualquier contenido enseñado, más allá de lo transmitido en la escuela.

Sin embargo, más allá de la "transmisión educativa" del mundo, el cual se podría caracterizar por enseñar el valor de la lengua, el poder de las instituciones, el peligroso espacio de las ciudades entre todos esos atributos propios de la moral y de la

gramática que constituyen el mundo (Mèlich, 2010), emerge algo y "alguien" que rompe el tiempo vivido, una vida que hace que aparezcan acontecimientos impredecibles. Es *ahí*, en ese instante no predeterminado donde el maestro estimula el deseo, donde propone junto a su discípulo alcanzar el conocimiento, de hecho, el maestro a veces tiene que dejar de ser o de enseñar lo que creía ser o creía saber para arrojarse en esta travesía de enseñar lo desconocido o lo innombrable o desnombrar lo ya dicho, en otras palabras, desdecir lo dicho del mundo.

…caricia

Qué importante es la sensibilidad y el contacto en la escuela, una expresión genuina para pensar una "*pedagogía de la caricia*" (Mèlich, 1998), la caricia no como expresión banal de un sentir o una sensación de contener al otro en la mirada o en el tacto, la caricia no como fin en sí mismo, sino como pura continuación (Benedetti, 2001), una "búsqueda que marcha hacia lo invisible" (Lévinas, 1997, p.268).

La caricia puede hacer de una escuela un no-lugar próximo donde prime el encuentro con el otro, un espacio y un tiempo donde la afectividad tenga cabida, donde el sentimiento haga presencia, hacer de la escuela el sitio que fomenta las relaciones humanas, que estimula las travesías por las artes, las ciencias y los saberes, aquel pedazo de casa en el que se enseña el cuidado propio, el del otro y el del mundo, en palabras de (Mèlich, 1998):

> La caricia rompe toda clasificación: en la caricia, el otro es otro, sin calificativos. La caricia es la respuesta a la llamada del otro, es la *expresión* de la responsabilidad. La caricia no es *conocimiento* sino *experiencia*, no es *poder* sino *fecundidad*, no es *violencia* sino *ternura*, no es *fusión* sino *relación* (p.146).

La caricia en la escuela resquebraja el poder y la imposición, desbarata las generalidades y las pluralidades para darle paso a lo singular, a los nombres propios, a los rostros de carne y hueso, a las experiencias que se viven y dejan huella, que marcan nuestro paso por aquel vivero y aquella morada.

Una pedagogía de la caricia "[…] parte de un radical cambio de actitud del educador […] el educador debería iniciar su andadura desde la inquietud del educando, desde su voz, su lenguaje, su llamada" (Mèlich, 1998, p.150), sobre ello se ha insistido mucho, son tantos los discursos que pretenden recuperar las voces,

darles visibilidad y reconocimiento, pero pocos son los llamados que se atienden, escasos son los lenguajes que se contemplan en los procesos educativos, ni qué decir de algunas actitudes de los maestros que parecen petrificadas e infranqueables; sin embargo, no todo está perdido, podemos abrirnos a la presencia del otro, a su extrañada ausencia que vuelve cada vez que se le recuerda o se escucha el testimonio, podemos atender acogedoramente el llamado sin que se pronuncie, sin que se diga, podemos revisar y reflexionar nuestras prácticas de enseñanza para mejorarlas y potencializarlas, podemos ver en el otro no un problema a resolver ni alguien que "adolece" o "carece" de criterio o de madurez, sino alguien que espera una respuesta, que desea aquello que se encuentra más allá del conocimiento transmitido y que solo puede ser perseguido y buscado incesantemente.

Lo anterior exige búsqueda, anhelo y creación, lo que trataré de expresar es la posibilidad que hay en lo poético para pensar la educación, dicho en otras palabras, la sensibilidad toma como respuesta responsable a los otros en la apuesta poética que atiende la fragilidad del otro, su vulnerabilidad extrema, eso que en la escuela debería ocupar un lugar privilegiado.

La expresión poética: de la individualidad soberana a la soledad responsable

> "Sólo cuando el poema muestra algo que no sabemos, pero que habita entre nosotros, podemos creer que es poesía" (Juarroz, 1997, p.149).

> "La poesía sustituye la vida femenina por un ritmo" (Lévinas, 1977, p.273).

La poética me ha interesado desde hace mucho tiempo, quizás, al recordarlo y pensar en ello, aparecen imágenes de la infancia, en ella, mis tímidos intentos por escribir, mis pretendidas conquistas por descubrir o, tal vez, los cuadernos de mi madre con fragmentos y aforismos de poetas famosos alimentaron ese deseo por la poesía, una enseñanza de a poco y casi imperceptible fue lo que originó mi interés por la poesía, un acercamiento no intencionado fue dejando marcas en mi propia existencia. Me ha gustado como a otros el fragmento, la frase, el aforismo, eso que se dice y desgarra, eso que lo lanza y lo arroja a uno al abismo, eso que uno necesita leer y saborear para encontrar el aroma, eso que el poeta Rilke (2015) anima, en cuanto a que "una obra de arte es buena si nace de la necesidad" (p.13), esa necesidad

que siento al abrir la primer página de mis poetas favoritos, esa necesidad que se va transformando poco a poco en deseo insaciable, insatisfecho y aventurero por las letras de lo que me encontraré en cada verso, de lo que me dirá cada frase.

Un día cualquiera de un año sin calendario en un lugar que no logro recordar, nació un verso que no pedí en un poeta nunca antes leído, sus palabras referentes a la belleza de la mujer me hicieron contemplar su aroma desde otra óptica, aproximarme a sus lenguajes con otra tonalidad, ocupar el espacio con otras dimensiones, diría Araya (2001) que,

> La poesía está en el aire, en el arte y en una mirada que nos trastorna. El poema contiene poesía y ese debe ser el verdadero poema. Contiene lenguaje, más que nada palabras, cuerpos fónicos que entran, a veces, en extrañas combinaciones dirigidas a hacernos ver el mundo de otra forma. Esporádicamente no tiene ni siquiera palabras. (p.31)

La poesía me permite y nos permite comunicarnos con los otros, pero, sobre todo, es una comunicación de soledades, esas que nos van haciendo poco a poco en la vida, en el paso por el mundo, en las relaciones con los seres más cercanos y con esos desconocidos que traen nuevas figuras y sorpresas. La poesía aviva la intensidad de la soledad, no para estar solos como expulsión o castigo, sino para salvarnos y refugiarnos de la barbarie humana o de su indiferencia, en palabras de Juarroz (1997) "La poesía es el último recurso contra la incomunicación, pero también frente a los excesos y las deformaciones de la comunicación" (p.185).

Pienso ahora en esa expresión de estar salvos, salvos de la incomunicación, de los excesos de ella, salvos de la soledad, no sé después de leer a Skliar (2017) y su "Escribir, tan solos" si podamos salvarnos de la soledad en la escritura o si ella nos salva, posiblemente como diría él mismo "Salvarse no ya de la soledad, sino de no ser nunca pensados" (p.44), salvarnos de no ser nombrados y de no poder nombrar y renombrar, salvarnos de no ser mirados o de mirar con otros ojos.

La poesía va buscando entre relieves, territorios y coordenadas desconocidas una forma de estar presentes en la vida de los otros, o sea, nuestra soledad va tocando y trastocando otras soledades con cada palabra, con cada gesto, eso que con el poeta Rilke (2015) resonaría "en el fondo y precisamente por lo esencial

estamos inexpresablemente solos" (p.15) o "las obras de arte son de una infinita soledad" (p.20).

Sí, nuestra vida es una obra de arte, no porque la pintamos sobre un lienzo en blanco, sino porque podemos colorearla de múltiples tonalidades, porque a cada rato borramos y pintamos, le damos otros matices a nuestros propios trazos y con ellos surgen razones y sentidos para seguir viviendo, expresa Bárcena (2016) que,

> Aprender a vivir no es meramente una cuestión de racionalidad o de moralidad, sino de estética, o más en general, una cuestión de arte… a lo que se parece una vida, en efecto, es a una novela: su forma es literaria. (p.30)

Esta existencia que pasa por las aulas, pasillos y patios de las escuelas se vive intensamente, sin ensayos ni oportunidades de retornar al pasado; por tanto, es la poesía una posibilidad para la creación incesante, para la transformación constante de nosotros y de nuestras propias prácticas, todo cambia con la escritura de un poema "después de escribir un poema, no se siente necesariamente alegría, pero sí una extraña calma o tranquilidad" (Juarroz, 1997, p.194); esa paz que da la escritura, que da la lectura, esa paz que hay, no estando solos, sino en soledad, y la poesía ocurre en la soledad, por la soledad; sin embargo, me permite crear y recrear trozos de mi vida sin arrogancias ni vacilaciones, una nueva forma de mirar, un nuevo posicionamiento en el mundo; "la poesía es un lenguaje entre soledades, de soledades, para soledades. Por eso, en último término, no necesita dos hombres: le basta con las soledades de uno" (Juarroz, 1997, p.175).

Si la expresión poética señala sus raíces en la experiencia, una experiencia singular que se vive en soledad ¿Cómo entender una educación desde la soledad? ¿No es acaso la educación, un lugar de encuentro y relación con el otro? ¿Es la soledad una apología por la individualidad y el egocentrismo? No, la soledad no es vivir aislado del mundo y de la relación con los otros, es acoger un rostro que puede ser el mío o cualquier otro, recibir y soportar mi propia existencia y la de alguien más, y por soportar no me refiero a aguantar, sino a sostener, a hacerme cargo, a sentirme parte, a implicarme con.

Justamente, la expresión poética por ser singular y por vivirse en soledad ocurre en primera persona, en nombre propio y lo

que hacemos en lo educativo es intentar poner en conversación esas experiencias, esas soledades, esos nombres con historias propias para que hablen, para que escuchen, para que tengan algo de qué hablar o qué mirar en común, sin perder su propia singularidad. En otras palabras, la labor del maestro es alentar las experiencias que acontecen en soledad para que sus aprendices no se encierren en ella, sino que puedan abrirse, desbordarse y excederse hacia la relación con el otro, podría decirse si se quiere, pasar de la soledad clausurada en las márgenes del yo y sus dominios a una que aspira la trascendencia y la alteridad, "la soledad es condición de esta existencia subjetiva que rompe así su hermandad con una existencia que destruye toda identidad" (Lévinas, 1977, p.28).

El maestro enseña desde su soledad, esa intrigante y seductora que poco o mucho configura el pensamiento del maestro, la vida del maestro y sus relaciones de alteridad con los otros. El maestro enseña no solo desde su soledad como ofrecimiento, sino que al mismo tiempo es huésped de una soledad extraña y extranjera que llega a su vida, la del alumno, la del aprendiz que irrumpe con su rostro el espacio solitario en que se encontraba el maestro y viceversa. Expresa Lévinas (1977) "No puede concebirse, así, un sujeto sin la soledad en la que se constituye como sujeto y desde la que aspira patéticamente a una trascendencia" (p.28), tanto el maestro como el alumno constituyen sus propias soledades y la escuela funge como escenario para el encuentro y el desencuentro de estas soledades. En todo caso, el maestro que acoge y sostiene enseña las incertidumbres e inspira las preguntas y los cuestionamientos, ya que "enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha… un maestro válido, debe, al final, estar solo" (Steiner, 2004, p.102).

Así las cosas, una escuela que se preocupe por diseñar atmósferas adecuadas para la existencia de aprendices y maestros fomentará: que los primeros puedan recuperar sus juegos y prácticas y hacerlas parte del proceso de formación, para que reciban con deseo aquello que se ofrece más allá de los contenidos, la información y el conocimiento; que los segundos, atiendan las soledades y las singularidades de todos esos otros y otras que tienen nombre y rostro, para brindarles acogida, escucha, para mostrarles el mundo mediante la con-vivencia con otros.

Una forma de recuperar la sensibilidad en la escuela, la singularidad en la vida, esa que se posa en medio de los cuerpos,

en el vacío de la propia existencia y en los intersticios del nosotros, es mediante la experiencia poética de la soledad, la cual es nuestra maestra, pues nos provoca y convoca a vivir con ella, a partir de ella, dado que "en la medida en que estamos solos, amor y muerte se acercan" (Rilke, 2015, p.44).

En los escenarios de la educación se ha privilegiado tanto el ruido exagerado y excesivo de palabras que, en ocasiones, anulan la alteridad del otro y en otras, se ha condenado la creación y la crítica con un silencio estremecedor. La educación puede aprender de la poesía, del arte, de la literatura en sus más sublimes tesoros, aspectos tales como el tacto, la sensibilidad, la concentración, la creación, la imaginación, la narración, la conversación, la escritura, la lectura de texto y del mundo, por mencionar algunas dimensiones sensibles y poéticas pueden ser llevadas al aula, ya que "sin concentración, silencio y soledad no puede haber poesía" (Juarroz, 1997, p.196).

Ahora, para que haya pensamiento se necesita "paz y silencio" (Lévinas, 2009, p.119), soledad y experiencia que me permita callarme y escuchar, en medio del ruido y del alboroto no es posible la escucha, no es posible la acogida del otro en su extranjería, en su expatriación, en su lejanía, pero es precisamente su distancia la que me obliga a darle respuesta, a responder por su presencia y también por su ausencia. El pensamiento sensible o la sensibilidad del pensamiento nos atraviesa el cuerpo, los gestos y las palabras con que pronunciamos el otro, pero también los silencios con que alargamos su existencia o con que la acortamos, en palabras de Bárcena (2016) "el pensar es apertura a la experiencia, que es la que da qué pensar. Para Arendt pensar es vivir, y vivir es tener que pensar. Y no hay pensamiento sin riesgo. Pensar, como vivir, es exponerse" (p.57).

La creación poética invita al pensamiento como exposición singular de formación y transformación, una exposición que sucede en la carne, en el cuerpo, un pensamiento que comienza recorriendo la superficie corporal y se ensancha a lo largo y amplia de nuestra humanidad, la cual es habitada desde la experiencia: la encarnación de los aprendizajes, el dolor del gesto de enseñar y de aprender, la pasión por un acontecimiento que llega y nos rompe, por eso es indispensable asumir la poética como poiesis, o sea, en "hacer emerger algo de la nada al ser, o sea, tornarla visible en el mundo; conducirla hacia su propia visibilidad" (Bárcena, 2016, p.53), por eso, cuando enseñamos ayudamos a conducir algo que no se encontraba en el aprendiz, y

en ocasiones en nosotros mismos, hacia afuera, una salida hacia lo desconocido que pretende ocupar un tiempo y un espacio en nuestras vidas.

El tacto: una expresión de alteridad en la escuela

> "La esperanza de todo profesor debería ser que el tacto no deje al alumno intacto en lo fundamental de su ser" (Van Manen, 1998, p.193).

Para Van Manen el tacto en la enseñanza escudriña el significado de la sensibilidad pedagógica, escarba no en la teoría, sino en la práctica opciones para alentar a los profesores acerca de sus más grandes dudas y temores, se orienta tanto a la cabeza como al corazón de aquellos que profesan, aunque lo más relevante de quien profesa se ubica en el reconocimiento de su persona total, completa y holística. El maestro que enseña lo hace con toda su humanidad, uno no puede estar frente a sus aprendices y hacerlo lejos de su historia, de sus miedos, separado de su vida, uno enseña con su pasado, su presente y su por-venir.

El maestro cuando enseña con-tacto su mensaje, su palabra toma vida para transmitir un saber adquirido, un conocimiento alcanzado, pero lo hace en esa relación junto, al lado, cerca del otro, lo hace testificando en sus gestos y dando a pensar, un buen maestro, un maestro adecuado siempre da a pensar. Para Bárcena (2016) "la filosofía tiene que ver con el amor y con la amistad, ambas constituidas como bases del pensar. La filosofía de la educación se ocupa de lo que esto significa: la experiencia de un vínculo, de una relación, que une, amando a dos" (p.61); ahora bien, para la sensibilidad pedagógica, esta cita se adaptaría así: la sensibilidad pedagógica tiene que ver con el amor y con la amistad, ambas como bases del pensar y del sentir. La sensibilidad pedagógica se ocupa de lo que esto significa: la experiencia de un vínculo, de una relación (entre maestro y aprendiz) que une, acogiendo y cuidando al otro.

El tacto es acogida, ya no ofrecimiento como lo es la sensibilidad, sino acogida, atención y recibimiento. El que enseña se ocupa de cuidar y proteger al que llega a la escuela, el nuevo, el prójimo, el extranjero, el más vulnerable, demanda y espera ser tratado con-tacto.

Hay acogida en tanto uno asume que el otro merece ser tenido en cuenta, que el otro requiere ser escuchado, que no podemos

pasar de largo ante su llegada o ante su sufrimiento. Uno cuida al otro cuando se hace responsable por su vida, cuando nos aproximamos sin abarcar la existencia del otro. El tacto en la escuela supone un contacto entre sus actores, los saberes y conocimientos, la cultura, las dimensiones de lo humano, nuestras historias vividas y por vivir, un lanzarse al abismo de la experiencia para que sea ella quien enseñe y dé a pensar, un atender la llegada del otro y su solicitud, "el tacto es la práctica de estar orientado hacia los otros" (Van Manen, 1998, p.153).

El tacto es sensibilidad que nos arroja ante la solicitud del otro, ante el llamado que el otro nos hizo, haya sido pronunciado o haya permanecido en el más mínimo gesto. El tacto es una caricia que no roza al otro para contenerlo, sino que percibe desde su cuerpo las necesidades que esperan, al menos ser escuchadas. Antes de posarse una mano en el hombro o una palabra entre el espacio y el tiempo del maestro y el aprendiz, un breve gesto, una sencilla expresión ya ha acariciado la vida del otro, lo ha humanizado o le ha robado su humanidad.

Y el tacto hace posible las relaciones de alteridad en la escuela, esas que definen las formas de tratar a los demás, de mirarlos y de conversar con ellos, de interpretar lo que les pasa, lo que necesitan, de responder por su palabra y por su silencio, de estar ahí ante su presencia o de evitar el olvido y la indiferencia en el vacío de su ausencia. El maestro que pone en práctica el tacto en la acogida de la alteridad del otro, de sus diferencias que enriquecen el encuentro y el con-tacto en forma ética y responsable, es aquel que puede generar conexiones y vínculos entre sus aprendices, sus vidas, el conocimiento y el mundo, es el maestro que no gira la cabeza cuando un problema del estudiante demanda una respuesta, una mirada, un gesto mínimo de atención, es el maestro que se pre-ocupa por el bienestar del otro, por su progreso, como sostiene Van Manen (1998),

> Contacto… tocar estrechamente, conexión, estar conectados… Contacto tiene el mismo significado que tacto pero intensificado y realzado. Se refiere a una relación humana íntima, a la intimidad, a la conexión. Que un profesor <haya conectado>, que esté en "íntimo contacto" con los alumnos, significa que sus acciones están determinadas por una sensibilidad con tacto. (p.139)

El maestro alienta el ascenso del ser humano que tiene en frente, no ve para señalar y condenar su historia, lo que hizo o lo que dejó de hacer, sino que mira con bondad y esperanza lo que está por

hacer y, sobre todo, por llegar a ser; el maestro de igual manera se va transformando en esa relación, "…aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra" (Steiner, 2004, p.12).

La amistad, esa palabra pisoteada como la sensibilidad, el tacto, la enseñanza y la educación, podemos levantarla y levantarnos con ella, o podemos acostarnos en ella para que soporte tanta tragedia y miseria. La amistad "va hacia el otro" (Lévinas, 1977, p.276), y ese ir es un gesto, una salida, una respuesta. La amistad generada por la sensibilidad pedagógica, por el tacto y el contacto no es igual ni recíproca, el otro, el aprendiz no me tiene por que devolver eso que yo le ofrezco al enseñarle, tampoco, yo debo ser indiferente con su enseñanza, eso se coloca en tensión con lo propuesto por Van Manen (1998), quien expresa que "el tacto general en las vidas de los adultos es simétrico entre ellos, mientras que el tacto pedagógico es asimétrico" (p.139), incluso con lo considerado por Steiner (2004), aunque su matiz "idealizado" hace más equitativa esa relación, para él: "el maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio. La donación se torna recíproca, como sucede en los laberintos del amor" (p.15).

La relación con el otro es efectivamente donación, ofrecimiento, entrega, sensibilidad, es dar el pan de mi propia boca para que el otro calme su hambre, lo que implica tener tacto para con el otro, es decir, "…uno debe ser capaz de 'oír', 'sentir', 'respetar' la esencia o la singularidad de esta persona" (Van Manen, 1998, p.144) y uno oye su llamado y responde ante él y de él, no puede ser recíproca porque se volvería interesada en que el otro aprenda lo que yo quiero enseñarle, en que exprese lo que ha oído de mis palabras, en que muestre el ejemplo que ha sido visto para ser imitado. La relación con el otro es asimétrica y desigual, porque lo entregado y ofrecido como enseñanza no tiene que comprobarse o verificarse en los tiempos de la escuela, es más, lo profundamente significativo de la enseñanza toma su tiempo y su espacio, por eso no se expresa como resultado, sino como exposición desigual; sugiere Lévinas (1977),

> La relación entre el Yo y el Otro comienza en la desigualdad de términos, trascendentes el uno con relación al otro, en donde la alteridad no determina al otro formalmente como la alteridad de B con relación a A que resulta simplemente de la identidad de B,

> distinta de la de A. La alteridad del Otro, aquí no resulta de su identidad, sino que la constituye: lo Otro es el Otro. (p.262)

El mantener al Otro como un legítimo otro debe ser la apuesta de una sensibilidad pedagógica que no le teme a lo diverso, que valora la existencia de lo radicalmente distinto, que reconoce en las diferencias expresiones genuinas de humanidad. En últimas, el maestro es un donador de vida, un inspirador de sueños, dice Steiner (2004) "…despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos" (p.173).

Posludio

Finalmente, quiero situar aspectos "prácticos" para hacer de la escuela un escenario donde tenga cabida la sensibilidad pedagógica, la expresión poética y la experiencia singular a modo de tacto y con-tacto:

- El ser humano que aparece en frente y a los lados, es de carne y hueso, es corpóreo, lo que implica atender no solo su mente y racionamiento, sino su cuerpo, su afectividad, su sensibilidad.
- El aprendiz espera, y lo hace tratando de ser oído, de que se escuche su voz, esa que no necesariamente expresa palabras. Escuchar es la mejor manera de recibir y atender la alteridad del otro, dejarlo hablar, permitirle ser. Callarnos un momento de tantas palabrerías en la escuela y ruidos en la vida. Interrumpir el tiempo acelerado del rendimiento y la producción.
- Estimular la dimensión estética y lúdica en la escuela, no como desocupación y simple diversión, sino como contemplación y óptica del goce y del disfrute, como eso que toca y trastoca nuestra existencia. Recuperar el arte, la literatura, el juego como manifestaciones sensibles.
- Educar la mirada desde la compasión, la responsabilidad mostrando los efectos devastadores de su ausencia, esto es, hacer uso del cine y el teatro para poner en escena la primacía del ego, la supremacía de la totalidad.
- Un abrazo, una mirada, un gesto puede salvarnos de tanta indiferencia. Que la clase sea un lugar no meloso de tacto y de contacto, sino que posibilite el encuentro y las relaciones entre seres humanos.

Referencias

Araya, J. (2001). El valor pedagógico y creativo de la poesía. *Horizontes Educacionales,* (6), 31-34. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97922809005

Auster, P. (2012). *Poesía completa*. (Tra. Jordi Doce). Barcelona: Editorial Seix Barral.

Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens.

Benedetti, M. (2001). *Inventario dos*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.

Dilthey, W. (2007). *Poética*. Buenos Aires: Editorial Losada.

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

Juarroz, R. (1997). *Decimocuarta poesía vertical. Fragmentos verticales*. Buenos Aires: Emecé.

Kundera, M. (2008). *La insoportable levedad del ser*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Llewelyn, J. (1999). *Emmanuel Lévinas. La genealogía de la ética.* Madrid: Ediciones Encuentro.

Mèlich, J. C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Mèlich, J. C. (2010). Ética de la compasión. Barcelona: Herder Editorial.

Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

Restrepo, L. G. (2017). *Revelación cristiana y pluralismo religioso*. Manizales: Centro Editorial UCM.

Rilke, R. (2015). *Carta a un joven poeta*. Colombia: Edigrama.

Skliar, C. (2017). *Escribir, tan solos*. España: Mármara Ediciones.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

Diego Armando Jaramillo Ocampo

Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación. Profesor de Maestría en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales. Integrante de los grupos de investigación: ALFA, Universidad Católica de Manizales y Mundos Simbólicos: estudios en Educación y Vida cotidiana, Universidad de Caldas. Temas de investigación: alteridad e imaginarios sociales en educación. djaramillo@ucm.edu.co

Epílogo

"Hay otro ser"

Hay Otro ser, inevitablemente hay otro ser, que se aparece ante nosotros. No es cualquier ser que logremos definir a partir de sus características físicas o a partir de las relaciones que entablamos con él, ni mucho menos por su procedencia o clasificación demográfica.

Hay Otro ser, pero este "Otro" no se queda simplemente en el término que separa una cosa de otra, un ser-de-otro; sino que este "Otro" –Sí, así con mayúscula-, implica Otro-en-el-Otro. Esto quiere decir que ese Otro frente a nosotros no puede ser leído completamente, no lo puedo clasificar, no lo puedo dominar totalmente dentro de mi marco de referencia.

Hay Otro ser, un Otro que escapa de mirada vigilante, que escapa del empalabramiento y la gramática del mundo (Mèlich, 2014; Duch, en Mèlich, 2015); un Otro que desea liberarse de los límites que la sociedad, la cultura, la naturaleza y el mundo le imponen.

Hay Otro ser, ese Otro que de hecho quiere escapar de sí mismo, desea romper sus propias ataduras, que lucha permanentemente contra sí mismo, contra sus propios esquematismos, contra sus doctrinas; este es un Otro que busca excederse, desbordarse y superarse a sí mismo (Lévinas, 2011).

Hay Otro ser, que al liberarse de sus ataduras y escapar de mi dominio, se presenta como *alteridad radical* (Lévinas, 2012), acude a mi encuentro, se presenta ante mí; ese Otro, demanda de mí una responsabilidad original, una responsabilidad sin llamado, sin obligación, sin contrato; aparece con su desbordante humanidad. Su presencia es una superación de la mía, no cuantificable, sino radicalmente diferente; un Otro que, tras su llegada, me exige una respuesta. No una palabra, tampoco una acción, sino una respuesta ¿cuál es?, no se podrá saber hasta el momento justo en que aparezca frente a mí.

Hay Otro ser, un Otro que marca un acontecimiento, que pide ser acogido, que se presenta con una voz silenciosa, oculta tras las palabras, tras el bullicio del día a día; parafraseando a Beckett (en Mèlich, 2015), "tras la costumbre ensordecedora que oculta el aire lleno de nuestros gritos" (p.24).

Hay Otro ser, que escapa a su propio ser, que se excede de la violencia y el encadenamiento totalitario que lo encierra; un Otro que no pretende ser igual a sus otros, no se excluye ni se incluye, sino que rompe con los predeterminismos impuestos y se presenta como creación –poética y literaria-.

Hay Otro ser, que pone en tela de juicio toda pretensión de verdad; nos obliga a la reflexión, pone en cuestión un mundo que ha sido normalizado; ese otro nos incomoda porque nos lanza fuera de nuestro lugar de comodidad, nos obliga a reaprendernos para comprender su lenguaje; es decir, ese Otro, frente a nosotros, nos obliga a salir de nosotros mismos y así, nosotros mismos, nos descubrimos como otros. En otras palabras, el Otro con su aparición, nos hace Otros, no solo para él, sino para nosotros mismos.

Hay Otro ser, un Otro que transita entre las reflexiones de los textos que acá se presentan. Un Otro que ha demandado la atención de todos nosotros. Por eso, estas obras no dan cuenta del pensamiento de sus autores, sino del Otro que las ha inspirado y sin quienes nunca hubiesen podido ser.

Referencias

Lévinas, E. (2011). *De la evasión*. (Trad. Isidro Herrera). Madrid: Arena Libros.

Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* (Trad. Miguel García-Baró). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Mèlich J. C. (2015). *La lectura como plegaria*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder Editorial.

© Copyright 2018
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y ALTERIDAD 2

TRAYECTOS DE ACOGIDA Y ENCUENTRO CON EL OTRO

El otro que acaece en este libro transita por la formación, el desconocimiento, el reconocimiento, la revelación, la alteridad, la inclusión, la fragilidad, la motricidad, el lenguaje, la memoria, la convivencia, el deseo, la creación poética y la sensibilidad pedagógica. Dimensiones en las que se palabrea al otro como reclamo de una inclusión por ser reconocida o el grito del otro para ser recordado por la memoria, o una alteridad que se revela en procura de ser acogida a través del gesto, el cuerpo y el movimiento. Otro que inspira sensibilidad, deseo y fragilidad en una humanidad sedienta de ser pronunciada no solo para decir, sino para dejar hablar.

Hay Otro ser, que escapa a su propio ser, que se excede de la violencia y el encadenamiento totalitario que lo encierra; un Otro que no pretende ser igual a sus otros, no se excluye ni se incluye, sino que rompe con los predeterminismos impuestos y se presenta como creación –poética y literaria-.

Hay Otro ser, un Otro que transita entre las reflexiones de los textos que acá se presentan. Un Otro que ha demandado la atención de todos nosotros. Por eso, estas obras no dan cuenta del pensamiento de sus autores, sino del Otro que las ha inspirado y sin quienes nunca hubiesen podido ser.

9 789588 022871

centro editorial
Universidad Católica de Manizales