

**PEDAGOGÍAS DEL ENCUENTRO: RELACIONES DE ALTERIDAD EN LA
ESCUELA**

ANGELA PATRICIA PAZ SALAS

NELLY ZENAIDA MAZO ROJO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MANIZALES, CALDAS

2020

**PEDAGOGÍAS DEL ENCUENTRO: RELACIONES DE ALTERIDAD EN LA
ESCUELA**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Magister en
Pedagogía**

Asesor

Mgr. Diego Armando Jaramillo Ocampo

Autoras

Angela Patricia Paz Salas

Nelly Zenaida Mazo Rojo

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MANIZALES, CALDAS

2020

NOTA DE ACEPTACIÓN

Aprobado por el comité de grado en
cumplimiento de los requisitos exigidos por la
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Firma del jurado

Firma del jurado

Firma del asesor

Manizales, Caldas, 2020.

Dedicatoria

A Dios, por darme día a día la fortaleza para seguir adelante, el valor para nunca dejarme vencer de las dificultades que se presentaron durante este proceso y en especial por permitirme vivir todos estos momentos de aprendizaje.

A mi familia, por su apoyo incondicional, a mis hijas por comprender mis ausencias y regalarme espacios de silencio para avanzar en la tesis, a mi esposo por acompañarme en esta travesía y darme ánimos cuando quise renunciar.

Nelly Zenaida Mazo Rojo

A mi madre Melida Teresa Salas Gómez, mujer inigualable con espíritu de lucha y entereza quien me ha dedicado su vida y me ha brindado lo mejor de sí en pro de mi futuro, a quien le debo todos mis triunfos; a ella por su incondicionalidad y amor, por apoyarme en todo momento y hacer que esta meta sea posible, por sus palabras de aliento y regocijo y por demostrarme cada día que los sueños se pueden alcanzar con perseverancia.

Angela Patricia Paz Salas

Agradecimientos

A nuestro profe Diego Armando Jaramillo quien nos brindó su apoyo y respondió a cada una de nuestras solicitudes, a él por su paciencia y comprensión, por guiarnos en el camino hacia nuestra meta y por cada una de sus palabras, las cuales nos enseñaron la importancia del otro en la vida de los seres humanos.

A mis estudiantes y profes de Balboa que me acompañaron en este proceso, que estuvieron pendientes de cada uno de mis pasos y me ayudaron con sus experiencias a comprender los sentidos del encuentro con el otro en la escuela

Angela Patricia Paz Salas

A los estudiantes del colegio de Sabanalarga, Antioquia por su ayuda y disposición en los procesos investigativos y a mis compañeros de trabajo por sus aportes significativos al desarrollo de este trabajo.

Nelly Zenaida Mazo Rojo

Contenido

1. Planteamiento del problema-----	5
1.1 Pregunta central-----	15
1.2 Preguntas orientadoras-----	15
2. Objetivos-----	16
2.1 Objetivo general-----	16
2.2 Objetivos específicos-----	16
3. Estado del arte-----	17
3.1 Lugares de encuentro-----	17
3.2 Lugares de no encuentro-----	27
3.3 Lugares de desencuentro-----	39
4. Teorías de apoyo-----	46
4.1 Pedagogías del encuentro: Lugar donde el alma queda al descubierto-----	47
4.2 La ética en la escuela: un camino al encuentro con el otro-----	49
4.3 La moral en la escuela: un punto de desencuentro-----	51
5. Metodología-----	55
5.1 Pre configuración: la experiencia en el encuentro con el otro-----	56
5.2 Configuración: el sentido de la experiencia vivida-----	56
5.3 Re- configuración: relaciones de alteridad en la escuela-----	58
6. Hallazgos -----	60
Esquema de resultados: pedagogías del encuentro: relaciones de alteridad en la escuela. Elaboración propia-----	60
6.1 Materialidad-----	61

6.1.1. El timbre como liberación-----	62
6.1.2. El timbre como opresión-----	65
6.2 Corporalidad-----	68
6.2.1 El rostro y el cuerpo como acercamiento-----	68
6.2.2 El rostro y el cuerpo como distanciamiento-----	70
6.3 Relacionalidad-----	72
6.3.1 Encuentros éticos-----	74
6.3.2 Encuentros morales-----	77
6.4 Temporalidad-----	79
6.5 Espacialidad-----	82
6.5.1 La escuela para el encuentro-----	83
6.5.2 La escuela un lugar de desencuentros-----	85
7. Conclusiones-----	88
8. Recomendaciones-----	91
Referencias bibliográficas-----	93

Introducción

La escuela es lugar de acontecimientos y encuentros, de relaciones duraderas y fugaces.

No podemos enseñar a nacer para los otros sin antes haber nacido primero nosotros como sujetos de experiencias; sin antes haber hecho memoria no solo del pasado sino de un nuevo comienzo (Jaramillo, Cortes y Jaramillo, 2020, p. 161).

La escuela de hoy avanza a pasos agigantados en la formación de personas para un futuro basado en la economía, la producción y las nuevas tecnologías; dejando en otro plano la formación de seres humanos sensibles ante las injusticias, las indiferencias, la discriminación, el racismo, y, ayudando de este modo a que el otro sea invisibilizado desde su persona ante la mirada de rechazo de todos aquellos que están a su alrededor. De ahí que, el llamado urgente a analizar todas esas relaciones que se dan en la escuela en los encuentros entre docentes y estudiantes o entre estudiantes, las cuales se pueden convertir en ese punto de apoyo para alcanzar poco a poco la transformación de los educandos en personas que no se dejen llevar tanto por los juicios morales que traen consigo desde la casa o que han sido transmitidos en el contexto escolar y que por el contrario, se apoyen y se reconozcan ellos y al otro bajo una ética de la responsabilidad y el reconocimiento, dando acogida al que se aproxima en busca de ayuda o bien, brindarle una mano de apoyo a quien la necesita.

En este sentido, el objetivo central de esta investigación es comprender los sentidos del encuentro con el otro en la escuela abordando los conceptos de pedagogías del encuentro y la ética y la moral en la escuela como conceptos que dan sentido al encuentro en autores como:

Ortega Ruiz (2013), Skliar (2017), Van Manen (1998), Jaramillo y Murcia (2014), Bárcena y Mèlich (2014), Mèlich (2010), Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo (2019), que son autores que apuntan a las relaciones de alteridad, a la respuesta ética y que ponen en cuestión los juicios morales que inciden en los encuentros que se dan en el diario vivir dentro de las escuelas.

Desde estas bases teóricas se pretende observar y analizar los diferentes encuentros en la escuela a la luz de la ética como reconocimiento y de la moral como acuerdo social y al mismo tiempo rechazo, con el fin de descubrir el sentido del otro y comprender la realidad social dentro de la escuela. Para alcanzar el objetivo de esta investigación, se utiliza el enfoque de la complementariedad de Murcia y Jaramillo (2008); la cual se interesa por construir una realidad desde la comprensión del problema desde las relaciones que hay entre los elementos. Este diseño está conformado por tres momentos: pre configuración, configuración y reconfiguración.

El primer momento de la pre configuración se apoyó en el método etnográfico reflexivo planteado por Hammersley y Atkinson (1994) donde se vivió la experiencia con el otro a partir de la técnica de la observación participante, para hacer posible esto, fueron realizadas observaciones en el día a día en las instituciones educativas y consignadas en los diarios de campo. Complementario a esta aproximación social, se realizó una revisión documental de trabajos investigativos y trabajos teóricos consignados en matrices de acopio documental que tomaban en cuenta diferentes categorías para ser analizadas. Para los primeros: datos bibliográficos, palabras clave, objetivos, métodos, resultados; para los segundos, datos bibliográficos, conceptualizaciones sobre las categorías, constituciones de las mismas (¿qué las componen? Y ¿cómo se realizan?

En el segundo momento, la configuración, donde se escogieron 4 actores sociales¹ entre docentes y estudiantes de cada institución para realizar el trabajo de campo a profundidad derivado del momento de pre – configuración, el cual se realizó en dos partes: la primera bajo el Método de elucidación grafica planteado por Ana Irene Rovetta (2016) y la segunda bajo el método fenomenológico de Van Manen (2016). El primero, hizo uso del dibujo temático como momento inicial de acceso a las conversaciones con los actores sociales; el segundo, orientado desde los existenciales de la experiencia propuestos por el pensador holandés tales como: corporalidad, relacionalidad, materialidad, temporalidad y espacialidad.

El último momento, la reconfiguración, estuvo apoyado desde los métodos existenciales dentro del enfoque fenomenológico, el cual es planteado por Max Van Manen (2016) tanto en su procesamiento como en su análisis. Finalmente, se realizó un proceso de triangulación en el cual se pusieron en diálogo los tres pilares fundamentales de la investigación, como son las experiencias vividas de los actores, las teorías que apoyan la investigación y el análisis y las interpretaciones de las investigadoras, y dieron como resultado conocer el sentido de las relaciones que co-existen con el otro y los otros.

Dentro de los hallazgos de esta investigación resultaron adscritas a las cinco categorías macro que sustentan las relaciones de alteridad en la escuela: materialidad, corporalidad, relacionalidad, temporalidad y espacialidad diferentes subcategorías que van dando sentido a las relaciones que se dan con el otro en la escuela, dejando en evidencia todo lo que allí sucede entre los actores que hacen parte del contexto escolar; reflejando como cada uno ve y percibe al otro y construye conceptos positivos o negativos, ya sea sobre los diferentes espacios,

¹ La selección de los actores sociales en este momento, dado su apoyo en la perspectiva fenomenológica de Van Manen (2016), toma en cuenta, principalmente criterios referidos a las experiencias y a sus existenciales. Ello, se produce derivado del momento inmediatamente anterior.

momentos que vive o relaciones que se establecen sobre el otro, llámese en este caso compañero o docente.

También es evidente como la sociedad influye en las relaciones internas de la escuela porque los niños llegan cargados de conceptos que bloquean o abren espacios de encuentro con el otro sin juicios a priori, pero también como la escuela se encarga de transformar sus escenarios en espacios de acogida y reconocimiento cuando permite que el otro se desarrolle reconociendo sus diferencias desde la ética o en espacios de hostilidad cuando juzga, reprime o castiga el actuar basados en juicios morales preestablecidos por la sociedad y coartan de este modo las relaciones que se dan en este escenario social.

1. Planteamiento del problema

Los seres humanos pasan su vida inmersos en un mundo que ofrece diversas interacciones con otras personas que ayudan a su crecimiento social, económico y en especial en su desarrollo personal, formando su carácter a partir de las experiencias diarias que obtiene de los múltiples entornos en que se mueve permanentemente, de las cuales es decisión propia mantener sus principios por encima de ellas o absorber las conductas positivas o prejuicios que ponen a su paso las comunidades o grupos cercanos como la familia, quienes son los primeros en establecer ese vínculo relacional con un ser al nacer, de crearle estereotipos e iniciar su formación como persona, preparándolo para entrar a una vida en sociedad, influyendo significativamente en la forma como cada uno ve y percibe el mundo y, a ese otro que lo acompaña en el transcurrir de la vida de una u otra forma.

En este proceso de socialización a cierta edad del ser humano aparece un grupo social llamado escuela donde se confrontan los saberes adquiridos, las pautas de comportamiento, las normas de clase y todos aquellos infundidos en la familia sobre la forma de ver al otro que no es cercano en cierto modo, al que no tiene una conexión de consanguinidad, a ese compañero de aula que piensa diferente, que tiene costumbres nuevas y que obliga a traspasar esquemas o permanecer “quietos”, ante los cambios para encajar en el contexto sin generar cuestionamientos.

De este modo, encamina sus principios y valores de una forma moral, vistos como lineamientos establecidos que ayudan a reconocer al otro desde su parte física, desde su exterioridad y que evidencia desde la práctica como se deben de comportar las personas ante ciertas situaciones, dejando en un segundo plano la formación en valores éticos que orientan a la percepción del otro como eje principal en cada uno de los encuentros que allí se propician

en el día a día, a verlo con respeto sin transgredir y desarticular la propia, permeando el sentido social de este espacio.

Este ámbito escolar es uno de los contextos donde se abren espacios de socialización, momentos de encuentros interpersonales, donde se deben respetar y trabajar con responsabilidad las diferencias, ya que todos no piensan de la misma forma y ven el mundo de una manera distinta con “*otros ojos*”. Es labor de los participantes del proceso educativo, en este caso los maestros, velar por el cuidado de ese ser frágil que está en sus manos, saber darle un trato digno, dejando en un segundo plano la norma, que ha sido preestablecida por la humanidad como forma de control al ser humano durante toda la vida y que hace que éste encaje en los parámetros sociales que se rigen dentro de la escuela, que son puestos en discusión permanentemente por las comunidades; sin embargo, es también labor del maestro impartir una educación basada en la relación horizontal donde ambas partes se retroalimentan tanto de conocimientos como en los aspectos personales, es estar al nivel del otro, escucharlo, reconocer sus necesidades e identificar cada elemento que lo hace diferente.

Los espacios educativos también ofrecen momentos de encuentro con el otro. En ese devenir del proceso de enseñanza y aprendizaje, presentan varios tipos de relaciones internas como son: maestro- maestro ya sea para hablar de su otra labor o de las situaciones que se observan en el contexto, otro tipo de relación y quizás, una de las más importante es maestro- alumno, porque es allí en ese encuentro con un ser de otra generación donde se reconoce la verdadera esencia de la vocación del educador cuando éste es capaz de doblegar su orgullo y altivez y llevarlo a la altura y nivel del ser que tiene en frente, que cuestiona permanentemente y al cual, le es difícil aceptar una sola verdad; o, ese niño que a su corta edad tiene tantas dificultades en su hogar y busca dentro de la escuela ese encuentro familiar

que aflore su sensibilidad y le haga sentir que aún existe y que para alguien él es realmente importante.

En las instituciones educativas de los municipios de Sabanalarga (Antioquia) y Balboa (Risaralda) (Colombia), se presentan diferentes tipos de encuentros que deben ser tenidos en cuenta para comprender las relaciones de alteridad que se establecen con el otro en estos contextos. Para acompañar el proceso, se apoya en la observación directa y registrada en los diarios de campo donde se relatan las siguientes situaciones:

“De repente en el patio de formación se observa como una niña se desmaya, sus compañeros se hacen a los lados, algunos la miran asombrados y otros siguen mirando al frente el evento que se realiza, uno de los niños corre a buscar la docente quien se queda mirando de lejos diciendo “que es puro teatro de esa culicagada”, uno de los docentes de otro grupo se acerca y la recoge del piso y la lleva hacía un lugar más despejado y cuando la restablece le pregunta que le pasó, a lo cual ella responde: “Profe no he comido nada porque en mi casa no hay mercado” (D 11 MS).

En este caso se aborda la fragilidad que tiene la vida ante los seres humanos que frente múltiples situaciones actúan como simples espectadores que no dan una respuesta asertiva ante el sufrimiento, cuando el otro necesita de su ayuda, sino que, se dejan llevar por los juicios morales que establece la sociedad y juzgan sin conocer de cerca la situación que acontece en el momento; pero, también se encuentran personas dispuestas a trascender esquemas que dan la mejor parte de sí para que el otro que sufre sienta su apoyo incondicional ofreciendo una relación de acogida como se observa por parte del niño que muestra su preocupación por el bienestar del otro y del docente que da valor al sentir del niño,

recogiéndolo en su humanidad y brindando ese brazo de apoyo que requería en su momento de debilidad. Situación que se observa en otro contexto escolar:

“Eran horas de descanso, todos los estudiantes se encuentran fuera de salón, se observa un grupo el cual juega voleibol, uno de los jugadores al ver que su compañero no recibe el balón en el momento indicado se acerca a él y lo agrede con su mano, golpea su cabeza y lo empuja, el estudiante cae al piso y de inmediato los demás compañeros empiezan a realizar una gritería en función de ridiculizar al agredido pronuncian sílabas como “oe, oe, oe” y se burlan de él, de inmediato el estudiante agredido empieza a llorar; a unos 3 metros aproximadamente se encuentra una docente con el celular en la mano, ella no entabla contacto visual con la situación y sigue contemplando el celular, a los minutos uno de sus amigos del se acerca a él, lo levanta del piso y lo invita a saltar la cuerda en el grupo con el que se encuentra” (D 10 MB).

Esta es una situación en la cual se evidencia la intolerancia y la violencia al momento en que es agredido un estudiante, por su parte los espectadores demuestran que no les interesa ese otro que está a su lado; por el contrario, la violencia es vista como un hecho común al cual los estudiantes responden con gritos de poder, aclamando al agresor; además, se le naturaliza hasta tal punto que se ignoran situaciones en las cuales un ser humano necesita de la respuesta positiva de otro que puede acogerlo, en este caso, la docente ejerciendo su rol y solicitando respeto. Por otra parte, se demuestra una acción de hospitalidad cuando el compañero se acerca, lo ayuda a levantar del piso y lo acoge en su ambiente invitándolo a jugar.

También se encuentran los docentes que en las aulas de clase promueven directa o indirectamente formas de exclusión por causas como: la posición económica, el niño con

dinero es visto como el que se le debe prestar más atención, al que hay que dedicarle tiempo entre otras cosas, mientras tanto, el de bajos recursos se invisibiliza. Problemática que se deja entrever en la siguiente observación:

“El docente inicia la clase y la estudiante AM quien es una niña de bajos recursos que presenta problemas en su presentación y aseo personal se sienta dispuesta a trabajar, saca su cuaderno, prepara su lápiz y borrador, observa al docente colocar las actividades a sus compañeros cuando termina, inmediatamente se acerca a la silla donde está el sentado y con su voz entrecortada trata de decirle al profesor que le coloque tarea a ella, el muy enojado le dice: “y que te voy a colocar si vos no sabes nada”, ella en su lenguaje enredado por su dificultad para hablar, le solicita una plana aunque sea, él responde: “no seas tan cansona, deja tu joda”, enojada y alegando se aleja y se sienta en el puesto con ganas de llorar, al final de un tiempo no se vuelve a parar del puesto, se ha quedado dormida y el docente se viene a dar cuenta porque los niños empiezan a burlarse de ella” (D 12 MS).

Este tipo de situaciones cotidianas en el aula de clase donde los maestros imponen su formación moral antes que la palabra de los estudiantes, relegando sus sentimientos y acallando sus palabras para que no expresen sus opiniones, se extienden a los demás espacios del contexto escolar en los cuales se observa comportamientos de rechazo, e indiferencia entre los estudiantes en los que se replica lo que el docente hace en el aula, causando de esta forma un ambiente tenso, hostil y desagradable para las relaciones sociales que son tan importantes, en especial, en la etapa de desarrollo en la que se encuentran en este caso los niños y jóvenes en la escuela.

Otra situación similar se presenta en el municipio de Balboa (Risaralda), allí:

“En horas de clase dos de las estudiantes residentes de una vereda de Balboa se acercan al docente a pedirle una explicación acerca de unos ejercicios que él puso en el tablero, el docente procede a darles la explicación, transcurridos tres minutos otro de los estudiantes el cual es un chico que tiene una buena posición económica y ha ocupado siempre los primeros puestos se acerca al docente y le pide explicación sobre el tema, el docente sin haber acabado la explicación con las otras estudiantes las envía a cada una para el puesto y procede a atender la solicitud del estudiante y le dice: “venga le explico a usted que si me puede entender, con esas niñas de vereda es como estar perdiendo el tiempo” (D2 MB).

Este suceso deja entrever como en ocasiones los maestros también promueven formas de exclusión en el aula, dejando de atender de manera equitativa, justa e igualitaria a todos sus estudiantes, priorizando a uno y menospreciando las capacidades de otros, dando más valor a su tiempo que a las necesidades de las estudiantes que acuden a él porque necesitan de su saber y de su guía en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, es de nuestro interés abordar estos sucesos como investigación, dado que en observaciones preliminares se han evidenciado, desde nuestra experiencia situaciones como las expuestas anteriormente de manera general y además se han registrado en los diarios de campo otras particulares como, por ejemplo: (Municipio de Sabanalarga, Antioquia):

“Ingresa la docente al aula de clase en las primeras horas de la mañana, se dispone a iniciar sus labores, organiza el grupo, pero este día ha decidido separar a los estudiantes con dificultades académicas en una fila a parte del resto de los compañeros, todos se miran asombrados y se empiezan a ubicar en silencio donde la docente les ha señalado. Sin pronunciar palabra, levantan sus puestos, ella continua

con la asignación de tareas para la clase, en el momento que alguno de esos estudiantes se levanta del puesto, la docente inmediatamente lo manda a sentarse y le recuerda con voz fuerte (“síntese y cálese, al final usted solo viene de vacaciones y como nunca entienden nada, ya son un caso perdido”), los niños, sin pronunciar sonido alguno se van a sus puestos y observan trabajar a sus compañeros, algunos se recuestan hasta quedarse dormidos, otros buscan juegos entre ellos y los demás empiezan a escribir cosas en su cuaderno como dibujos y trazos; algo que no preocupó al docente, ya que se mostró indiferente” (D 1 M S).

Esta situación muestra la tristeza de los estudiantes al no ser escuchados, al ser recibidos con una voz fuerte y cómo esto los obliga a tener que realizar otro tipo de actividades para mantenerse ocupados y no aburrirse en el aula; ante la mirada de sus compañeros que, si están siendo atendidos, refleja en su rostro los gestos de desaliento quizá porque la hospitalidad que necesitaban no será brindada en esta oportunidad.

Esa cotidianidad en el aula de clase es interrumpida en el momento en el que el estudiante se levanta del puesto a solicitar algo, en ese instante el docente se ve como plantea Skliar (2017) en su libro pedagogía de las diferencias:

Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un “estar juntos” sin zozobras, perderemos lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vida, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano y que posiblemente las escuelas sean el único y último lugar donde, para muchos individuos, se jueguen la invención de otro lenguaje y la concreción de otros destinos distintos (p.76).

Entender que la vida y con ella, el paso por la escuela es un pretexto para encontrarnos con otros, compartir, jugar, amar, reír y llorar, aprender que es junto a los demás con quienes nos hacemos humanamente; sin embargo, el ejemplo de los maestros y su insistencia directa o indirecta pueda alterar negativamente este reconocimiento de lo fundamental y puede, conllevar a educar en la crueldad, en la indiferencia, en la pérdida de la alteridad.

Otra observación realizada en el municipio de Balboa (Risaralda) muestra otra forma de encuentro que hace referencia a cómo se percibe al otro desde su ser y desde su actuar en un contexto determinado y se tiende a generalizar dejando de lado la singularidad de cada persona:

“Se encuentran reunidos los docentes en una jornada complementaria en horas de la tarde con la docente orientadora quien está trabajando en busca de estrategias para apoyar a los estudiantes con bajo rendimiento académicos, pues expresa que le preocupan los altos niveles de deserción escolar, en el transcurrir de la jornada una docente interviene diciendo “a mí me parece que es una pérdida de tiempo que estemos en jornada contraria hablando de estudiantes a los que realmente ya no vale la pena invertirle un segundo, es más creo que hasta sería bueno que salieran del colegio porque una manzana podrida daña al resto”, sus gestos eran de repudio, ceñía su cejas constantemente y su pierna no paraba de moverse, su tono de voz fue muy fuerte y desafiante, además inmediatamente termino de hablar, sacó su teléfono celular y se colocó los audífonos (D3 MB).

Este hecho evidencia como por medio de los gestos ella demuestra el disgusto que le causa el “perder” su tiempo hablando del otro que para ella ya no debería estar en el aula. La docente con su tono de voz fuerte intenta sobresalir y colocar por alto su opinión; por otra

parte, la docente orientadora abría sus ojos y se asombraba ante la intervención, fue un momento en el que se sintió la tensión y de inmediato empezaron los murmullos, ella con sus palabras y su tono de voz fuerte intentó imponer como la mejor solución que el estudiante no esté en el colegio, señalando que “no valía la pena invertir ni un solo segundo en él”. (D3 MB), sus gestos al referirse al estudiante muestran el enojo ante la situación y sus movimientos el afán quizá causado por el hecho de estar ahí en jornada contraria, sus actos como el de colocarse los audífonos denotan que no le interesa acudir al llamado que realiza la orientadora al trabajo en equipo en pro de otro que necesita de las estrategias y la atención de los docentes.

Aquí se evidencia la escuela no como ese espacio de acogida, sino un espacio en el que de una u otra manera se mantiene el más fuerte como si fuera un lugar de supervivencia, en el que se mide y se juzga su permanencia dependiendo de su rendimiento académico dejando de lado la posibilidad de ahondar más en el tema, de quizá preguntarse ¿qué le sucede? ¿por qué su rendimiento académico es bajo? Se dejan de lado las causas y se buscan soluciones rápidas como el expulsarlo del colegio.

Todo esto acompañado de la fortuna que tienen los docentes de ser partícipes protagónicos en ese proceso, acompañar a ese otro que necesita de esa presencia y ese cuidado, acogerlo y guiarlo en todo lo que le implica llegar a ser, en este caso en el espacio que tenemos llamado escuela. Es por esta razón que es impactante observar docentes que no visualizan las posibilidades que tiene cada ser humano, que, si bien no responden al mismo proceso de los otros, avanzan paulatinamente desde su diferencia y en su extranjería. En esta dirección Skliar (2017) plantea que:

Quienes enseñamos deberíamos dejar pasar lo que ya sabemos y atravesar por lo que no sabemos todavía. Deberíamos ofrecer signos, palabras, textos, sabores, que puedan atravesar a quienes los reciban. Educar como una travesía hacia el mundo y no como una representación o duplicación o selección de cierto tipo de mundo particular o privado. Ofrecer signos diversos del mundo, construir las travesías del educar y que el tiempo no pase tan deprisa (p.78).

La escuela se ha enfrascado por responder a las exigencias del mercado y el cumplimiento de la normatividad para transmitir conocimientos y fortalecer las competencias laborales con miras a mejorar la economía nacional y atender por los altos puntajes que demandan los estándares educativos en el país, prevaleciendo la formación moral y se ha dejado de lado la dimensión ética, la formación de un ser íntegro como un gran complemento entre el conocimiento y su desempeño en sociedad; es decir, como un actor sensible ante la fragilidad del ser que lo acompaña.

Esta investigación atrae nuestro interés porque se observa en las búsquedas preliminares que hay un número significativo de autores que se han atrevido a hablar de la palabra encuentro dentro del contexto escolar, entre ellos: Godenzzi (1999) quien aborda la pedagogía del encuentro como un paradigma conversacional donde se presenta el dialogo con el otro; Rio (2016) da una visión antropológica al encuentro con el otro desde el aprender a estar; Restrepo, Restrepo y Jaramillo (2017) invitan a pensar la pedagogía del encuentro como la acogida del otro ser humano con todas sus posibilidades y carencias; Jaramillo y Murcia (2014) plantean el cuerpo como posibilidad y apertura para que los encuentros pedagógicos tengan vida.

De igual manera, la alteridad es un concepto que desde diversos puntos de vista hace que las relaciones con el otro se conviertan en parte clave del proceso. El concepto de alteridad ha sido abordado por autores como Skliar (2017) quien plantea la alteridad como una lectura pedagógica de las diferencias; Ortega (2016) mira la alteridad como la responsabilidad que se tiene con el otro; Skliar y Larrosa (2009) hablan de experiencia y alteridad en la educación; Ortega Ruiz (2014) nos habla que educar desde la alteridad es educar desde el otro, desde la acogida, la escucha.

En base a lo consultado y a la revisión bibliográfica realizada, es necesario sentar un precedente en cuanto a la importancia que tiene el otro dentro del contexto vital del ser humano y aún más, en la escuela como ese espacio en el cual las relaciones priman a través de los diferentes encuentros que se dan, y donde se presentan muchas barreras en la comunicación y acercamiento al otro. Lo anterior se puede resolver a partir de un trabajo comprensivo desde el sentir de los maestros y estudiantes para abordar nuevas y comunes formas de relacionarse con el otro.

1.1. Pregunta central

¿Qué sentidos del encuentro con el otro co- existen en la escuela?

1.2. Preguntas orientadora

¿Qué tipos de encuentros se dan en las relaciones educativas en la escuela?

¿Qué relación existe entre los encuentros éticos y morales en la escuela?

¿De qué manera desde las relaciones de alteridad en la escuela surgen de los encuentros con el otro y con los otros?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

-) Comprender los sentidos del encuentro con el otro en la escuela.

2.2. Objetivos específicos

-) Reconocer los tipos de encuentros que se dan en las relaciones educativas en la escuela.
-) Describir la relación existente entre los encuentros éticos y morales en la escuela.
-) Interpretar las relaciones de alteridad emergentes de los encuentros en la escuela.

3. Estado del arte

Esta investigación se apoya en investigaciones y estudios realizados sobre pedagogías del encuentro y relaciones de alteridad en la escuela, retroalimentando así estos conceptos a través de los cuales se enriquece las relaciones personales e interpersonales que se dan a diario entre maestros y estudiantes en este espacio, afirmando que la escuela se debe presentar como un lugar de encuentro, aunque sin dejar de lado que ha sido visualizada también como un lugar de no encuentro o un lugar de desencuentro.

4.1. Lugares de encuentro

Godenzzi (1999) en su artículo: “Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el encuentro”, aborda la pedagogía del encuentro como un paradigma conversacional que desarrolla las capacidades humanas, basado en la conversación y el dialogo donde se establecen preguntas y respuestas, planteando dos formas de encuentro que se dan en el trasegar del ser humano:

El encuentro consigo mismo: donde cada ser humano forma su personalidad y fortalece la autoestima desde el lenguaje, aprender a ser, el encuentro con el otro: es aprender a vivir juntos, reconocer al otro con todas sus diferencias y el encuentro con el mundo: desde el espacio que posibilita la supervivencia y el encuentro con los otros se trata de aprender a conocer y aprender a hacer (p.15).

Rio (2016) en su escrito: “Para pensar una pedagogía del encuentro”, presenta una pedagogía del encuentro que considera a la persona como sujeto y protagonista de su propio crecimiento, desde una visión antropológica y metodológica, dando una acogida hospitalaria

al otro. En las conclusiones, deja claro el sueño de alcanzar una educación desde la presencia, desde el estar, que incentive a volar, que provoque el cambio en el encuentro con el otro.

Ortega (2013) en su artículo “Educar es responder a la pregunta del otro” reorganiza el discurso del papel del educador dentro de la práctica educativa, señala que no hay educación si no hay pregunta; no hay educación si no hay respuesta a una persona concreta y singular. Es por eso que pretende recuperar la antigua tradición del ejercicio del maestro que enseña y educa, que hábilmente suscita las preguntas del educando sacándole de la indiferencia y provocándole el interés y el gusto por saber sobre sí y sobre el mundo, por conocerse y saber interpretar el mundo que le rodea, por dar “sentido” a su existencia. Señala que la educación es un “encuentro” entre dos, del que busca y del que ofrece o propone, desde la propia experiencia, es un acontecimiento ético por el que el educando es re-conocido y acogido en la singularidad de su existencia.

Mínguez, Romero y Pedreño (2014) en su artículo denominado “La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas” analizan la antropología que subyace en el pensamiento de Emmanuel Lévinas como fundamento de la pedagogía del otro. Realizan una reflexión del otro como vía de acceso a la interpretación de lo humano. La relación con el otro como vía de construcción humana; esa relación es radicalmente heterónoma; la presencia del otro es una exigencia que se convierte en responsabilidad. Se indican allí las condiciones necesarias que el educador debe asumir desde esta nueva perspectiva educativa y, por último, se señalan dos valores que dan consistencia a la relación educativa: la práctica del diálogo y el aprendizaje de la compasión. Proponen los autores que:

La educación que emana de la pedagogía del otro es ética, no científica ni idealista.

Parte del supuesto de que educar es hacerse cargo del otro en su fragilidad, de responderle

como ser vulnerable. En tanto que cualquier ser humano está expuesto a cualquier tipo de fractura y puede quedar truncada su posibilidad de llegar a ser alguien valioso. La práctica educativa de esta pedagogía está relacionada con la transmisión de la vida y su cultivo, especialmente con las generaciones futuras. Por lo que educar es responder a este otro en su situación, cuando el educador se preocupa y ocupa de él. Ello implica tanto la práctica de la compasión, el reconocimiento del otro necesitado de mi ayuda, como también el ejercicio de la responsabilidad como camino de reconocimiento de la alteridad y relación con los otros (p.168).

Esta antropología inspira otro modo de educar que repercute en la relación del educador y del educando, esa relación ética que hace que el proceso educativo este basado en la práctica de la compasión y la respuesta a la solicitud del otro.

En cuanto al concepto de relaciones de alteridad en la escuela, González (2009) en su artículo “Alteridad en estudiantes, entre alteración y equilibrio” plantea la integración en un cuerpo teórico de la expresión de alteridad que generan los estudiantes dentro de la dinámica escolar: Para ello estudió 45 alumnos a través de registros anecdóticos y reportes verbales de los cuales desprendió un conjunto de categorías que permiten el estudio de la alteridad en el ámbito educativo.

Por otra parte, Muñoz (2014) en su investigación “Fomento de la alteridad en alumnos de primer grado de educación primaria” aborda el concepto de alteridad desde la relación existente entre los estudiantes a partir de la primicia de que cada uno somos sujetos que nos encontramos en la posibilidad de pensar autónomamente y en el “cuidado del otro”, pero sin, el reconocimiento del sujeto como tal, el cual trae consigo una serie de problemas de tipo social; sin embargo, plantea que existen posibilidades de mejorar la convivencia desde

espacios comunes como la escuela, por ello la pertinencia de recuperar el fomento de la alteridad entendida como “el reconocimiento que el yo hace del otro y a su vez esta acción le permite descubrirse a sí mismo como yo” (Muñoz, 2014, p 35).

Balbino (2011) en su artículo denominado “Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas propedéutica de una nueva ética como filosofía primera”, retoma los análisis del filósofo en torno a la alteridad los cuales se ordenan conforme a una estructura formal:

La idea de lo Infinito en nosotros. Estos análisis no parten de la conciencia, sino del aparecer del Infinito como presencia en nosotros. Presencia que se significa necesariamente en el existir, y en existir separadamente. La alteridad se significa entonces el darse lo Infinito al mismo. Este “darse” no consiste en un movimiento simétrico en la serie del conocimiento objetivo de una conciencia objetivante, sino en un acontecer, en un ser que acontece y aparece, que mora y al que se le reconoce (p.394).

Balbino en su artículo, mediante el análisis del pensamiento de Levinas trae a colación como la relación con el otro va más allá de ser conscientes de que ese otro existe, implica saber que esa presencia que de un ser diferente acontece en la vida y que ese acontecer solicita reconocimiento.

Ibarra (2016) en su artículo denominado “el tacto pedagógico: una propuesta de la enseñanza ética” analiza la propuesta educativa elaborada por Max Van Manen (1998) que tiene como eje el tacto o sensibilidad pedagógica, la cual está orientada a la formación para la vida. Se analizan los rasgos significativos que distinguen al tacto pedagógico como una forma de enseñanza ética sustentada en el amor y la vocación del docente por su quehacer educativo. Así mismo, se recuperan aquellos aspectos de esta propuesta educativa susceptible de corporizar en la enseñanza universitaria. Llegando a la conclusión que la sensibilidad

pedagógica se comprende entonces como la síntesis de los sentimientos afectivos y morales que impulsan en el docente la disposición, la solicitud, la ayuda desinteresada y gratuita que es capaz de ofrecer a los alumnos ante sus necesidades educativas y el tacto pedagógico se sitúa en la dimensión humana de la enseñanza y engloba rasgos y virtudes adquiridos por el docente, tales como la prudencia, sensatez y el buen juicio, la medida y la cautela, por mencionar algunos de los aspectos cualitativos que demanda el ejercicio de esta sensibilidad.

Bravo (2014) en su artículo llamado “Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos de la ontología de la educación” realiza una crítica al pensamiento ontológico, entendiendo por éste, la reflexión filosófica encaminada a encontrar los principios que fundamentan y sostienen al ser en sí mismo. Analiza cómo en el campo educativo se evidencian formas de aniquilamiento de la diversidad y de reducción de lo educativo a una reproducción de totalidades. En base a los aportes de Freire y Fanon comprende la problemática de la construcción del conocimiento en la escuela-totalidad. Finalmente, este artículo retoma algunos de los argumentos de la Filosofía de la liberación elaborados por Dussel, para recuperar la experiencia del encuentro cara a cara en la acción educativa. Concluye señalando que la reflexión ontológica resiste a abrirse a la diferencia, y elude el encuentro con la otredad.

La ontología es una representación del mundo en términos de totalidad, lo cual hace del acto educativo un sistema de reproducción de “lo Mismo”, y de perpetuación de las formas de dominación presentes en la sociedad en un momento determinado. Por esa razón hay que recuperar la experiencia del encuentro cara a cara con “el otro” para salir de los sistemas ontológicos de totalidad. Esto hace que la reflexión sobre el acto educativo sea posterior a este encuentro. Previo a cualquier búsqueda ontológica que pretenda situar los principios últimos o

“esenciales” que definan la educación, está el acto ético de escuchar la voz del otro, y plantear procesos pedagógicos que se articulen con las experiencias de praxis liberadora presentes en la sociedad (Bravo, 2014, p.136).

Sierra (2016) en su trabajo de grado “la alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes del ciclo tres del colegio la amistad” realizó un estudio de las representaciones que tenían los estudiantes acerca del reconocimiento del otro y como éste influye dentro de la violencia escolar, todo con el fin de ayudar con bases teóricas a la creación de una escuela incluyente, el estudio fue basado en el paradigma cualitativo, y en conclusión tiene por objeto, identificar y analizar las representaciones sociales en relación con el reconocimiento del otro y como determinan procesos de violencia escolar.

De otro modo, Ortega (2010) en su ponencia “Pedagogía crítica y alteridad” expone una aproximación fenomenológica a los modos de existencia en esta época, desde una perspectiva de la pedagogía crítica, que asume la acción pedagógica como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la justicia, la responsabilidad y la hospitalidad. Con el fin de contribuir a la construcción de una pedagogía de la alteridad que posibilite vivir contextualmente en la política de nuestra existencia cotidiana con otros y otras en la constitución de un nosotros.

Así mismo Latorre y García (2013) en su artículo “Perspectivas de alteridad en el aula” presenta una aproximación a las vivencias de alteridad que tienen unas estudiantes de educación básica al interior del aula de clase. El estudio cualitativo se realizó bajo un enfoque fenomenológico. Concluyó que las perspectivas de alteridad en el aula tendrán que superar la brecha entre los ideales formativos y la experiencia de cara-a-cara; igualmente, que es en el

cara-a-cara donde alcanza su plenitud la vivencia de alteridad. Finalmente, la escuela es la comprometida con la alteridad y en este sentido tendrá que apostarle a la exteriorización de la sensibilidad de los actores educativos antes que a la racionalización de las normas o cánones de relación interpersonal.

Ríos (2016) en su investigación llamada “la alteridad en un marco de justicia escolar: deconstrucción de las prácticas educativas homogenizantes” cuestiona ciertas prácticas educativas puesto que estas juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos. Donde se encuentra con un sujeto Maestro revolucionario, crítico, constructivo y transformador, pero ¿qué pasa cuando ese Maestro procura la alienación, discrimina y excluye a través de su accionar en el acto educativo? A partir de esa primicia se dedica a analizar las prácticas educativas que suceden en la interacción del Maestro con las y los estudiantes en el aula escolar, estudiantes que se consideran como los Otros, los cuales son individuos diferentes en su ser, diversos en su pensar y en definitiva las y los representantes de la Alteridad en la Escuela.

En referencia a pedagogías del encuentro Restrepo, Restrepo y Jaramillo (2017) en su artículo: “La formación: Una apuesta por las pedagogías del encuentro”, plantean el papel que juega el docente como formador con mucha vocación y con un alto grado de amor y entrega por el otro, invitando a pensar la educación desde las pedagogías del encuentro como la responsabilidad y acogida del otro ser humano con todas sus posibilidades y carencias apostándole al reconocimiento del otro. Concluyendo que un maestro que crece en humanidad al lado del otro será la clave para que la formación se convierta en una apuesta siempre abierta al encuentro.

Jaramillo y Murcia (2014) en su artículo: “Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación” presentan la pedagogía como un lugar de encuentro con el otro con sus diferencias y particularidades. Plantean el cuerpo como posibilidad y apertura para que los encuentros pedagógicos tengan vida, desde su sensibilidad, su presencia y su propia existencia permitiendo ese contacto con el otro para intercambiar saberes y adquirir experiencias. Además, se propone replantear la pedagogía cargada de conocimientos teóricos por otra dotada de fraternidad y responsabilidad por el otro.

Restrepo y Restrepo (2016) en función de las relaciones de alteridad en la realización de la investigación titulada “Imaginario social de maestros: formación, relaciones y encuentros con el otro en la escuela” denotan una educación que se visibiliza como “otra”, pensada desde ese ser para el otro y con el otro, donde el docente está llamado a ser un investigador permanente de su propia práctica y por lo tanto a ser reflexivo, cuestionándose constantemente con miras al mejoramiento, a la renovación y fortalecimiento de su ser y quehacer, propendiendo por la formación de seres humanos íntegros, en armonía consigo mismos y con los demás en una perspectiva humanizadora que conduzca a la vivencia de la solidaridad, el desarrollo de un pensamiento crítico y el ejercicio de la libertad. Pretenden con la investigación generar una provocación, para pensar en una escuela renovada, desde el construccionismo social, que vuelque su mirada al otro desde las perspectivas de alteridad, humanidad, acontecimiento, experiencia; pensadas desde el encuentro como una oportunidad vital para humanizar y transformar el acto educativo desde la proximidad y el vínculo, en un acompañamiento de responsabilidad, entrega y preocupación permanentes.

En el mismo sentido, Escobar (2017) en su trabajo de grado “El reconocimiento del otro en la escuela: una aproximación desde el aula de inglés” muestra como el reconocimiento del

otro es más que una petición al cumplimiento de una norma o la tarea desempeñada ante un rol previamente fijado, es una respuesta que exige para el otro atención y compañías; es decir, en la escuela, más allá de los aprendizajes conceptuales está el afecto y la cercanía que el docente establece con sus estudiantes, unos vínculos por los que pasa no sólo el conocimiento transmitido, sino la entrega de humanidad.

Motato (2018) en su investigación “Imaginarios de alteridad en la escuela: entre la indiferencia y la solicitud del otro” plantea que las relaciones con el otro y con los otros en el escenario escolar se ven permeadas por la distancia, la insensibilidad y la indiferencia; ante lo cual es evidente la emergencia de dar mayor prevalencia a la formación de los educandos desde su condición humana e iniciar la búsqueda de las maneras de potenciar actitudes y formas de responder al otro de manera ética, que le permitan desenvolverse en las dinámicas sociales e intrapersonales desde el establecimiento de relaciones mediadas por la acogida, la compasión y la hospitalidad. En este sentido, el propósito central del trabajo de investigación fue indagar acerca de los imaginarios sociales de alteridad en los estudiantes. Buscó cuáles son las prácticas sociales y los discursos referidos a la alteridad en la escuela, posteriormente las describió y finalmente pudo interpretarlas, con el fin de alcanzar un panorama amplio acerca de las convicciones e ideas que guían el estar con el otro dentro del aula de clase.

SÍNTESIS

Lugar de encuentro

Partiendo de la idea que concibe la escuela como un lugar de encuentro se han recopilado a nivel internacional, nacional y regional diferentes investigaciones, las cuales abordan la

pedagogía del encuentro y las relaciones de alteridad como puntos claves de investigación a través de los cuales se muestra esa concepción.

Estos planteamientos retoman a la escuela como ese lugar en el que se genera en palabras de Godenzzi (1999) un modelo de encuentro en que se llevan a cabo las relaciones humanas o posturas como las de Rio (2016) quien presenta una pedagogía del encuentro que considera a la persona como sujeto y protagonista de su propio crecimiento, desde una visión antropológica y metodológica, dando una acogida hospitalaria al otro. En general, estas posturas dejan entrever la escuela como ese espacio en el que por medio de la pedagogía se pueden generar relaciones de bienestar que propician un ambiente sano para el desarrollo del aprendizaje y sobre todo, para la formación del ser humano a partir de una educación desde la presencia; basadas en el estar ahí para el otro, como expresa Restrepo, Restrepo y Jaramillo (2017) con responsabilidad y acogida de ese otro ser humano con todas sus posibilidades y carencias, apostándole de esta forma al reconocimiento del otro y a una pedagogía del encuentro, pero ya no como aquella que viene cargada de conocimientos, sino más bien una dotada de fraternidad y responsabilidad por el otro.

Siguiendo el mismo hilo, pero basándose en el segundo pilar fundamental que ha sido motivo de investigación se encuentra la alteridad, la cual se retoma por diferentes autores, quienes la asumen en su mayoría desde el reconocimiento que se hace del otro.

Dentro de la pedagogía se visualiza la relación pedagógica como una relación de alteridad basada en un encuentro ético de responsabilidad y hospitalidad, con seres diferentes en su ser y en su pensar donde es fundamental en este sentido el papel de los docentes quienes están llamados a reflexionar en su propia practica hasta llegar al punto en el que la alteridad sea una oportunidad vital para humanizar y transformar el acto educativo desde la proximidad.

Los textos abordados dentro del ámbito educativo conciben la alteridad como ese reconocimiento del otro que va más allá de una petición al cumplimiento de una norma o una tarea desempeñada ante un rol previamente fijado, es por el contrario una respuesta que exige para el otro atención y compañía; una atención que vas allá de la academia, que se establece en el estar ahí con sus estudiantes.

3.2. Lugares de no encuentro

Rosselló (2010) en su artículo denominado “El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva” parte del profundo y generalizado cambio en las escuelas donde se reflejan muchas de las modificaciones que está experimentando la sociedad: la confluencia de culturas, la diversidad de capacidades, la pluralidad de intereses y motivaciones. Ante esta nueva realidad, plantea que gran parte del profesorado se muestra partidario de un proyecto educativo respetuoso con la diversidad del alumnado y aboga por defender la diferencia como un valor y un derecho fundamental de las personas y de los colectivos. Concluye en su investigación señalando que más allá de la bondad de tales intenciones, promover una enseñanza de calidad para todo el alumnado, exige un esfuerzo en el que deben confluir prácticas y compromisos de diversos sectores (políticos, centros de formación, inspectores, familias, agentes sociales, etc.) y en el que, la implicación del profesorado, no está exenta de una gran dificultad. Dejar de hablar de forma genérica y comprometerse con el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos del aula, supone, en la mayoría de los casos, emprender un proceso de redefinición y de ‘reconversión’ profesional, un proceso que no puede dictaminarse por decreto, puesto que implica un cambio profundo tanto en las tareas de aprendizaje como en las estrategias de enseñanza.

Desde un punto de vista psicológico Montero (2010) en su ensayo llamado “De la ética del individualismo a la ética de la otredad: La noción de Otro y la liberación de la psicología” plantea que la psicología de la liberación:

Denuncia los supuestos —explícitos o implícitos— como fundamentalmente errados, abogando en cambio por un conjunto de nociones entrelazadas: el conocimiento como praxis; el conocimiento como diálogo; la inseparabilidad del Yo y del Otro; la relación como el verdadero “locus” del ser; los imperativos éticos de superar la exclusión y de transformar las condiciones de vida que la producen (p.83).

Así se plantea que, a fin de convertir a la psicología en un esfuerzo genuinamente liberador, ésta debe ir más allá del modelo terapeuta-cliente, hacia una movilización y transformación de la conciencia, hacia la liberación no sólo de los individuos, sino más bien de las colectividades donde esos individuos están inmersos.

Para ella el enfoque liberador abre la puerta al Otro en la práctica de las ciencias sociales y humanas, y en particular en la psicología. El tratamiento del otro en la psicología merece especial atención. En esta línea, un estudio expone que:

En un trabajo presentado por mí hace ya unos cuantos años, en un Congreso de la Liberación, presenté una revisión de la producción psicosocial relativa a la noción de Otro, en el cual encontré que la mención del otro era exigua. Resaltaban entre las obras examinadas las de Howard Becker, en los años 60, de gran interés psicosocial pero que no es psicólogo, y luego en los 80, la de Edward Sampson (*Celebrating the Other*). Lo que el estudio realizado mostraba era que la psicología social se había preocupado del individuo en los grupos, y del enfoque de estos como conjunto de unidades semejantes entre sí. Es decir, el Yo en el Nosotros. Y el Nosotros en conflicto con otro Nosotros.

Una de mis conclusiones fue que liberar al Otro supone revisar la constitución del ser de la acción, lo cual nos introduce en la concepción ontológica de la psicología (Montero, 2010, p. 91).

Montero en su artículo evidencia por medio de su investigación la importancia que tiene observar al otro en su individualidad, que no solo basta observarlo en colectividad y como ser social, sino que es necesario tener en cuenta el rol que desempeña dentro de esa colectividad.

A través de la lingüística Gastiaburu (2010) en su artículo de investigación “Homogeneidad discursiva en el aula y diversidad cultural” parte de la realidad de su país, Perú, el cual es catalogado como plurilingüe y pluricultural. El estudio investigativo se realizó en torno a los intercambios verbales y basado en las interacciones analizadas que se llevan a cabo en escuelas cuzqueñas que pertenecen al programa Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación y bajo el análisis de categorías propuestas por autores como Bajtín: género del discurso; Austin: los actos de habla; François: diferentes tipos de encadenamiento. En el estudio se evidenció que uno de los problemas más graves es que el Estado no brinda el servicio educativo a todos los peruanos, además que el modelo educativo no se adecúa a la realidad (es vertical). Los contenidos que transmite, cuando lo hace, son poco significativos; y es discriminador, porque no toma en cuenta las diversas prácticas culturales ni las diferentes maneras de transmitir el conocimiento.

Ello ocurre en zona rural y en zona urbana, en todo nivel educativo. Se trata de un esquema uniforme. Aun en el caso del modelo educativo de educación bilingüe intercultural, se cae en prejuicios y estereotipos lingüísticos, y no se tienen en cuenta las necesidades de los pobladores. Gastiaburu (2010), de esta manera plantea que:

Hace falta mucho por reformular si se quiere una sociedad democrática y dialógica en la que a cada uno de sus miembros se lo reconozca como interlocutor y cada uno participe en lo discursivo y lo político, sugiere que hay que centrarse en el desarrollo del aspecto ético en este caso en los maestros, y, en consecuencia, en los alumnos. Trabajando en la suspensión de juicios, en términos de Taylor. Para ello es necesario que se tome distancia de los propios prejuicios, lo cual supone una conciencia y una autoevaluación de las propias prácticas (p.44).

Finalmente, concluye a partir de la afirmación de François, el cual sostiene que “un individuo no vive aislado sino en continua interacción con los otros y con el mundo”

Pérez (2012) por su parte en su artículo llamado “Notas para repensar la práctica docente desde la otredad” plantea que, en la actualidad, la sociedad y el clima cultural del presente imponen nuevos requerimientos en cuanto a la construcción del conocimiento y a los principios éticos para la convivencia. Esto exige –entre otros aspectos- la transformación del trinomio escuela-docente-sujeto en formación, de allí, se hace necesario que las instituciones educativas y sus principales actores flexibilicen y amplíen esquemas de aprendizaje innovadores que apunten hacia nuevas reflexividades. La investigación parte de la historia de vida del Profesor Otilio Carvajal, docente de Educación Integral de la Escuela Básica de Barranquin, quien, en su ingeniosa praxis pedagógica e innovadoras técnicas de aprendizaje, apertura nuevos horizontes formativos donde según Pérez (2012):

Se acogen la novedad, lo inesperado, la magia, el encanto, la incertidumbre y el acontecimiento como vehículos que transportan a docente-discente hacia inéditos viables en contraste con el descubrimiento y la incorporación de las experiencias que yacen en el

saber y en el cultivo de los saberes que hacen de cada historia una clase y de cada experiencia un aprendizaje (p.137).

Pues para Pérez (2012), las esferas escolares aún hoy día; moldean sujetos para producir en función del mercado, donde la especialización y la capacitación son lo primordial, lo que ocasiona que la dimensión humana y los valores estéticos sean relegados a un segundo plano, para dar paso a la eficacia, producción, rentabilidad entre otros elementos, predeterminando de esta manera lo que hay que aprender, o las herramientas esenciales para llegar a ser un profesional de calidad, planteando que:

En tal sentido, la reproducción es lo válido, una reproducción que viene dada por una mera repetición, una herencia en palabras de Freire: “sustentada bajo la sombra de una educación bancaria” que lo único que ha logrado es la formación de sujetos individualistas, encasillados, aislados, a espaldas de los eventos y acontecimientos que se producen en el entorno social que los rodea (p.138).

Es claro como la relación que se da entre docente- estudiante a partir de lo investigado por Pérez (2012) responde a los requerimientos del sistema, dejando de lado al ser humano dentro de su formación enfocándose en construcción de seres individuales y competentes.

En cuanto al reconocimiento en términos de la otredad y en la educación superior, Olmos, Sánchez y Correa (2016) en su artículo “Reflexión y transformación pedagógica. Reconocimiento a la otredad” presentan, desde una mirada crítica, y desde la narrativa algunas reflexiones y transformaciones construidas en el proceso de relatar y compartir narrativas de experiencias pedagógicas relativas a la otredad y algunas conductas discriminatorias observadas en la cotidianidad universitaria en México, así como, posibles vías de transformación en las relaciones pedagógicas con los estudiantes. En su trabajo se

analizan diversos cuestionamientos de un grupo de profesores universitarios, tomados como referencia de análisis, con el fin de comprender la dialéctica en las escuelas o universidades, como escenarios que limitan y empoderan.

Por un lado, describen las reflexiones sobre las experiencias relatadas en relación a prácticas o ideologías dominantes, en las que se producen y reproducen procesos estigmatizadores que desencadenan prejuicios y conductas discriminatorias en contra de ciertos estudiantes; de igual forma describen narrativas de experiencias de profesores universitarios que intentan contrarrestar las narrativas dominantes, modificando discursos y prácticas, al promover el reconocimiento a la diferencia y el respeto de la otredad en todas sus acepciones. Finalmente, presentan algunos aprendizajes y transformaciones tanto personales como profesionales producto de las experiencias relatadas.

Para Olmos, Sánchez y Correa (2016), es importante alcanzar la transformación cultural para avanzar en el proceso educativo y de esta forma lo reflejan en las siguientes líneas:

Uno de los supuestos para avanzar hacia una mayor equidad en la región se logra, según este organismo, a través del desarrollo de escuelas más inclusivas, ya que al transformar las culturas y prácticas de las instituciones se puede dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Todo ello exige, según este organismo internacional, transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad (p.10).

El proceso reflexivo/indagativo y de transformación, para esta investigación se relaciona con la discriminación y el reconocimiento de la otredad como diferencia y una apuesta por un nosotros en las relaciones pedagógicas. Para ello plantean que es preciso entender lo anterior en esta doble dimensión, ya que por un lado se puede percibir en las instituciones educativas y

en los docentes, tanto discursos, narrativas y prácticas de exclusión como de inclusión, ya que esta dialéctica es lo que constituye la práctica educativa. De esta manera para Olmos, Sánchez y Correa (2016):

Comprender que la educación no sólo se ocupa de reproducir y transmitir las formas de relación de los distintos actores sociales, sino que también es un lugar donde se producen distintas formas de reacción o de oposición con una mirada transformadora. Todo ello nos ha hecho pensar que como docente necesitamos tomar una posición con respecto a las alternativas que los abordajes discursivos proponen, al reconocer que la educación se basa en ciertos principios ideológicos que la sustentan (p.24).

Finalizan señalando que el complejo proceso de transformación en las relaciones pedagógicas y de sus prácticas es lento y progresivo, en especial con los que se han construido como diferentes, pero apuestan que, el intentar edificar una lectura crítica de las experiencias y prácticas docentes, es el inicio de un cambio proyectado.

En el ámbito nacional Díaz y Ariza (2015) en su artículo denominado “Valor de la diferencia en educación superior inclusiva” pretenden originar reflexiones críticas en el marco educativo sobre el valor que tiene la diferencia para la educación en la diversidad, como se plantea en la inclusión. Según Díaz y Ariza (2015):

Las concepciones que de estas se tienen facilitan o no oportunidades de desarrollo para cualquier persona. La educación inclusiva en el contexto universitario es el espacio para la resignificación de los sentidos sobre la diferencia y la diversidad. La existencia de una evolución conceptual proveniente del positivismo estigmatizaste por la norma, el estándar, oculta la posibilidad de enriquecimiento, crecimiento humano que ofrece la diversidad. La diferencia como nacimiento o elección, no es igual a una surgida por una situación. Es

necesario enfatizar en la diferencia como oportunidad en la educación inclusiva, mediante estrategias educativas y sociales que lleven a generar actitudes y pensamientos críticos, a interactuar con variedades de cultura, para una concepción abierta intercultural y con autonomía, esto es un proceso permanente de cambio en la educación en la aceptación de la diferencia (p.251).

La educación inclusiva es el espacio social de las diferencias, la oportunidad para el desarrollo y expresión de las diferencias individuales, que implica que los individuos de una comunidad aprendan unos de otros, es decir un aprendizaje social participativo, colaborativo e integrador. En palabras de Díaz y Ariza (2015):

La inclusión se orienta por esta línea de pensamiento de oportunidades de desarrollo y expresión de las diferencias que tiene cada educando. Para el ministerio de educación nacional (2013) “La inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes y, para lograrlo, se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad” (p.252).

En la diferencia está la diversidad, y no se considera deficiencia si es el caso de comparación de un perfil normativo con otro, pues no se están reconociendo sus peculiaridades, sino únicamente el margen de desigualdad, Entonces surge la jerarquía, porque hay quien supera la norma y quien queda debajo de ella, Por tanto, en palabras de Leiva y Jiménez, (2012) citado por Díaz y Ariza (2015) “la desigualdad surge cuando se institucionalizan las diferencias como deficiencias, y es este etiquetado de deficiencia el que justifica la exclusión” (p.256).

Finalmente, se concluye planteando que la necesidad de generar cambios en los procesos de formación tanto en los docentes, los estudiantes y la comunidad en general, es orientar la educación hacia la diversidad sobre la diferencia que es su sustento, la educación inclusiva incuba estos elementos, es hacia una educación crítica, intercultural y con autonomía.

Del mismo modo Moreno (2017) en su artículo “Pedagogía hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugariedad, alteridad, ciudad y escuela” presenta los resultados del estudio que se realizó en el Colegio Distrital ubicado en Bogotá, Colombia. donde aplicó el método biográfico-narrativo para indagar sobre el espacio vivido de la ciudad y la escuela, en sus palabras se narra que:

El foco fueron cinco relatos de vida de dos docentes y tres estudiantes. La interpretación de los resultados los elaboro desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico para hallar el sentido de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre los lugares vividos del estudiante fuera de la escuela urbana, en los que se desarrollan manifestaciones culturales e ideológicas, y las dinámicas de su interior, que permitan proponer situaciones de alteridad por medio de una pedagogía hermenéutica del lugar? Los resultados de la investigación arrojaron una idea esencial que consiste en “que los espacios de la ciudad y de la escuela deben vincularse para fortalecer los procesos de alteridad. consecuentemente, una pedagogía hermenéutica del lugar se presenta como una acción educativa que permite reconocer las diferencias culturales de los sujetos que exige la sociedad (p.20).

Para Moreno (2017) el reconocimiento de la experiencia del lugar de los estudiantes permite encontrar otra vía de acceso hacia la alteridad en la acción educativa en la escuela y por ello sustenta que:

La relación pedagógica, que tiene como fondo la alteridad en la escuela, se relaciona con lo que nos dejan los conceptos espaciales en la relación escuela-ciudad. Para esto, anclamos la idea central de esta investigación en la propuesta de una Pedagogía hermenéutica del lugar. Nuestra propuesta pedagógica propone la comprensión de los lugares de los estudiantes por medio de la interpretación de su lugariedad. Esto implica la necesidad de que los sujetos que orientan los procesos pedagógicos en las instituciones escolares se descentren de su propia experiencia cultural para poder acceder a la experiencia espacial de los estudiantes (Skliar 2002, 2006). Por lo tanto, es necesaria una oposición a un pensamiento pedagógico que considere la realidad como una totalidad acabada que debe seguirse a partir de una tradición cultural establecida en la que poco importan las manifestaciones culturales (p.7).

Se concluye señalando que el tipo de pedagogía es hermenéutica porque “busca la comprensión e interpretación del otro a partir del vínculo con el lenguaje” (Gadamer 1992, 2003) citado por (Moreno 2017, p. 8). En este caso se refieren al lenguaje que posibilita el diálogo. Es por ello que se puede sostener que el docente no puede ser un conocedor a profundidad de todas las experiencias culturales de los estudiantes y las estudiantes. Dada la multiplicidad, complejidad y heterogeneidad de estas, únicamente son los procesos de alteridad los que permiten llevar a cabo esto. Así en palabras de Moreno (2017) la propuesta de una pedagogía hermenéutica del lugar permite:

Identificar las situaciones donde se dan esas experiencias culturales. Esto, porque cuando se está al tanto de la lugariedad de los estudiantes y las estudiantes, se atiende al reconocimiento de su experiencia espacial de mundo, de su espacio vivido o de su mundo de la vida cotidiano. Entender que los estudiantes y las estudiantes son culturalmente

activos y que no necesariamente siguen el lineamiento cultural que para ellos y ellas tiene la escuela, significa un paso necesario para reconocerlos desde su diferencia. Somos iguales porque somos seres humanos, pero somos diferentes porque somos sujetos con experiencias culturales distintas (p.31).

Cajibío, Sevilla, Díaz y Menjura (2014) en su investigación denominada “Contexto educativo...encuentros y desencuentros de la diversidad” presentan la descripción de las concepciones de docentes de primaria del sector urbano del Municipio de Popayán en un primer acercamiento que permite establecer lo que piensan éstos con respecto a la diversidad enmarcadas dentro de las relaciones del profesor con los estudiantes en el contexto escolar, con el interés de reconocer las miradas que emergen desde la cotidianidad en el quehacer pedagógico para confrontar la realidad en las aulas, con teorías postuladas.

Señalan que la diversidad como sistema complejo requiere de un maestro con una formación integral, sustentada desde y para la diversidad, capaz de trascender aquellas miradas efímeras que solamente se quedan en el déficit y carencia, que valide desde aquí la diferencia como potencialidad en el reconocimiento del “sí mismo del otro, lo otro en relación con un nosotros”. La investigación la realizaron bajo un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo interpretativo, por cuanto identifican y analizan las concepciones que de diversidad tienen los docentes en las aulas de clase, en las cuales se marca una tendencia por la diversidad, desde las manifestaciones, características y condiciones sociales, económicas y familiares presentes en cada uno de los niños y niñas que son reflejados en los comportamientos en la escuela. Se concluye en que las concepciones que los docentes tienen sobre diversidad, están enfocadas hacia el desempeño escolar y la consecución de logros, relacionados con la carencia o déficit que se manifiesta en las dificultades en el aprendizaje,

escasos recursos económicos y bajo nivel académico de las familias, concepciones que sesgan reconocer la diferencia.

SÍNTESIS

Lugares de no encuentro

Partiendo de la idea de moral y centrándose especialmente en las aulas de clase se muestran como hay distintas maneras de ver al otro que no representan un verdadero encuentro, dentro de la categoría lugares de no encuentro se han agrupado las diferentes formas e intentos por reconocer al otro que responden únicamente a lo moral y lo práctico.

Vemos como se han realizado intentos por incluir al otro, para este caso en el ámbito educativo, pero en general en toda la sociedad, a través de distintas disciplinas como son la psicología, la pedagogía, la lingüística y la narrativa.

Desde la disciplina psicológica el trabajo investigativo de Montero (2010) pretende reconocer a través de la psicología de la liberación ese otro rompiendo la barrera terapeuta-cliente, pues ese otro siempre ha sido visto desde la colectividad y no en su individualidad; “para ella el enfoque liberador abre la puerta al Otro” (p.83). Concluyendo que “liberar al Otro supone revisar la constitución del ser de la acción” (p.91).

Por su parte la pedagogía en sus intentos por reconocer al otro en diferentes ámbitos de la educación (inicial, básica, media y superior) pone en el papel principal en algunos casos y centra su investigación en los docentes como los profesionales que aunque tengan todas las intenciones de “incluir” en el aula de clase a los estudiantes no tienen la preparación ni las herramientas para realizarlo, tal como se muestra en el trabajo investigativo de Cajibío, Sevilla, Díaz y Menjura (2014) quienes presentan la descripción de las concepciones de docentes de primaria del sector urbano del Municipio de Popayán en un primer acercamiento

que permite establecer lo que piensan éstos con respecto a la diversidad enmarcadas dentro de las relaciones del profesor con los estudiantes en el contexto escolar.

Desde la lingüística y la narrativa los artículos de investigación de Gastiaburu (2010) y Olmos, Sánchez y Correa (2016) plantean como una forma de reconocer y eliminar la exclusión y la discriminación: la transformación de los discursos que manejan los docentes en el aula; para el caso de la investigación de Gastiaburu, la homogeneidad discursiva en el aula genera un desconocimiento en este caso cultural partiendo de la riqueza lingüística que tiene Perú cayendo de esta manera en prejuicios y estereotipos lingüísticos, que no tienen en cuenta las necesidades de los pobladores. Por su parte Olmos, Sánchez y Correa le apuestan a entender la educación no solo como el eje de las formas de relación de docentes-estudiantes; sino por el contrario, es el lugar donde se producen distintas formas de reacción con narrativas transformadoras que no apuntan siempre a los discursos establecidos, partiendo del principio de diferencia de pensamiento y diversidad en el aula.

Todos estos discursos de diversidad, diferencia, de tolerancia, inclusión y reconocimiento se apoyan principalmente en el cumplimiento de una moral establecida, ya sea por la norma o en pro del cumplimiento de unos derechos; pero dejan entrever las grietas que existen al momento de brindar una verdadera respuesta ética y responsable a otro que lo necesita.

3.3. Lugares de desencuentro

En este espacio traemos aquellas investigaciones y autores que abordan el reconocimiento del otro de una forma más conceptual:

Cómo expresa Honneth (1997) en su libro: La lucha por el reconocimiento “se comporta así frente a los otros de una manera universal válida porque los reconoce como aquello por lo

que él mismo quiere pasar como libres como personas” (p.305). Se hace un acercamiento sobre el reconocimiento, pero primando los intereses personales antes que los colectivos, en la medida que el otro me nutre y me sirve en esa forma puede ser útil, alimentando de este modo el rechazo, el desprecio y el aislamiento del que camina cerca y de algún modo es un sujeto cargado de sentimientos y emociones.

Al igual Giraldo y Ruiz (2015) hacen un artículo donde reflexionan sobre la solidaridad: como el lenguaje de la sensibilidad moral dejando estas palabras “Cuando se es capaz de asumir al otro como uno de nosotros es porque se tiene la certeza de compartir con él un peligro común” (p.17). Donde se puede reconocer al otro desde el valor de la solidaridad, siendo el otro alguien que requiere de ayuda pero que a su vez debe también brindarla o se verá sumergido en el mundo de la exclusión social.

Guijarro (2005) en su artículo de investigación, titulado “Valores de otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés para primaria” estudia los valores que transmiten una selección de libros de textos de inglés para primaria en relación a la cultura y el género, el objetivo de la investigación es poner en evidencia las representaciones que tiene de diversidad y el énfasis que realizan de la otredad estos textos. Como hallazgo se tiene, que en la descripción y análisis de los manuales elegidos; la transversalidad, la atención a la diversidad y las diferencias de otredad están nimiamente representadas. La preocupación radica en que son estos los manuales que utilizan la mayoría de docentes de lengua extranjera y que es este el discurso que reproducen. Es por ello que con este trabajo se pretendió llamar la atención sobre el rol central que juegan los libros de texto en la transmisión y perpetuación de ciertos estereotipos sociales.

En la misma línea Barreto y Rodas (2012) en su artículo denominado “Discurso del docente y diversidad cultural: realidades contrapuestas entretejidas” buscan evidenciar a partir del proceso de investigación histórico-hermenéutico titulado “Encuentros y desencuentros culturales en el aula: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso del maestro”. Cuál es el discurso que tiene los docentes sobre diversidad cultural y así poder vislumbrar las relaciones de poder que se tejen dentro del aula y que están mediadas por las diferencias culturales, parte de la preocupación la cual radica en que se “les da mayor relevancia a otros aspectos, como la transmisión de contenidos, con lo cual se niega la realidad social, tratando de enmascararla en procesos de homogenización que no posibilitan el reconocimiento del sujeto ni de la otredad” (p.44).

De este modo a partir de lo encontrado en los discursos de los docentes pretende que se le reconozca en primer lugar a la realidad social y posteriormente del sujeto.

Del mismo modo Eitel (2004) en su artículo de investigación titulado “Educación y diversidad: una escuela para todos” aborda el tema de integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, como uno de los planteamientos esenciales en el marco normativo de la educación especial, planteando algunos desafíos como son la puesta en marcha de las escuelas especiales regulares a escuelas inclusivas en las que se valore la diversidad. En su trabajo el autor especifica diferentes aspectos que se deben tener en cuenta para lograr la meta, algunos de ellos apuntan a generar una cultura escolar y a vivir procesos de intervención con los docentes, todo con el fin de que se “contribuya a hacer realidad una escuela para todos, en la que primen nuevas formas de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo colaborativo, en los centros de enseñanza” (p.89).

Ilizástigui del Portal (2005) en su artículo de investigación “Integración y escuela: hacia la diversidad” Realiza una revisión de los rasgos conceptuales del fenómeno de Integración de los niños discapacitados. En sus resultados reconoce el grado de dificultad que genera para toda la comunidad educativa el dar una respuesta educativa a los estudiantes con necesidades educativas, discapacitados o no. Así que contrasta sus ideas con profesionales que día a día se enfrentan a esta actividad, logrando así enseñar a vivir en la diversidad, en palabras de Ilizástigui del Portal (2005):

La diversidad es un factor inherente a la naturaleza humana, positivo, valioso, enriquecedor y fuente de progreso educativo. Una postura educativa que se sitúa más allá de la integración no sólo da respuesta educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacitados o no en la escuela regular, sino que enseña a vivir y no establecería distinciones entre los estudiantes (p.75).

Revela así que dar respuesta a la diversidad supone un proceso más complejo de lo que se puede imaginar. Se pone en tela de juicio el sistema educativo tradicional y se aspira a una educación nueva y renovada, flexible, que responda a las necesidades educativas especiales de todos los escolares.

Finalmente, Vargas (2007) en su artículo denominado “La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa” reconoce que la diversidad cultural constituye una realidad innegable que se define, proyecta y aborda diferencialmente dependiendo de la visión que se adopte. Para él “La escuela es un ámbito en el que la diversidad cultural está presente de diversas formas y su tratamiento educativo varía en función de la concepción y vivencia que se tiene de la misma” (p.1). Así que en el artículo analiza las visiones sobre diversidad cultural y reflexiona acerca

de las competencias ciudadanas que exigen las sociedades actuales, las cuales en torno a lo que plantea conforman lo que viene a denominarse ciudadanía intercultural.

SINTESES

Lugares de desencuentro

De lo anterior podemos deducir que no solamente basta con reconocer al otro como diferente, como diverso y habitar con él un mismo espacio; sino por el contrario debemos de hacer ese espacio el de todos, en el que se sientan a gusto, acogiendo con hospitalidad a ese otro que llega también a convertirlo en suyo, distando así de la idea de Honneth (1997) por ejemplo en la que producto de su investigación descubrió que “siguen primando los interés personales antes que los colectivos, en la medida que el otro me nutre y me sirve, en esa forma puede ser útil; alimentando de este modo el rechazo, el desprecio y el aislamiento del que camina cerca y de algún modo es un sujeto cargado de sentimientos y emociones” (p.35).

Evidenciando claramente de esta manera que el reconocimiento se da en la medida en la que el otro nos aporta, si no existe una ayuda mutua no existirá en este caso el reconocimiento.

En muchas ocasiones la acogida y la proximidad son confundidos con reconocimiento, ese que viene camuflado de solidaridad; como lo evidencia Giraldo y Ruiz silva (2015) quienes en su artículo reflexionan sobre este valor como ese lenguaje de sensibilidad moral que tiene los seres humanos, donde “se puede reconocer al otro desde el valor de la solidaridad, siendo el otro alguien que requiere de ayuda pero que a su vez debe brindarla o sino se verá sumergido en el mundo de la exclusión social para quienes no se conducen ante el dolor de quien sufre y nos necesita” (p.78).

Finalmente, la idea de diversidad planteada por muchos autores como reconocimiento deja entrever que se promueven relaciones de desconocimiento, en la medida en la que

simplemente se identifica al otro como distinto; no solo basta como se dijo anteriormente con reconocer, con darse cuenta de que existe otro diferente a mí, en rasgos, prácticas y pensamientos. Se requiere de respeto, acogida y de hospitalidad.

Investigaciones como las de Barreto y Rodas (2012) muestran cómo se deja de lado la realidad social en la medida en la que los docentes en las aulas de clase manejan discursos en los que se evidencia las relaciones de poder que están medidas por la diversidad, en cuanto a las diferencias culturales, dándole de esta manera mayor relevancia a la transmisión de conocimientos. reconociendo que existen diferencias que hay diversidad, pero no haciendo nada para acoger a ese otro en el aula.

Del mismo modo Eitel (2004) en su artículo de investigación aborda el tema de integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, como uno de los planteamientos esenciales en el marco normativo de la educación especial, planteando algunos desafíos como son la puesta en marcha de las escuelas especiales regulares a escuelas inclusivas en las que se valore la diversidad. aquí se evidencia que existe un reconocimiento de otro que es diferente que le basta con ser integrado en una escuela inclusiva donde se le será valorado por su diversidad; poniendo en evidencia una relación carente de acogida, que no brinda a ese otro ningún tipo de respuesta ética, solo lo reconoce desde lo moral, desde lo político y lo normativo como un ser que necesita de espacios en los que pueda sentirse en sociedad.

En conclusión, tanto las relaciones de interés camufladas en actos de solidaridad, como la diversidad y el reconocimiento de las diferencias demuestran como el acercarme al otro, verlo como diferente y brindarle una ayuda no siempre generan relaciones de alteridad, pues están

simplemente enmarcados en actos normativos, llenos de tolerancia y aceptación. Brindando respuesta desde la moral, mas no desde la ética.

4. Teorías de apoyo

El reconocimiento del otro sería el concepto que hace apertura a este trabajo enclava los cimientos para su construcción dándole la fuerza que requiere en su aporte sobre, el cuidado, las formas de relacionarnos y encontrarnos desde la ética, como plantea Skliar (2017) “La ética es una óptica del reconocimiento a otro, la acústica del escuchar sus historias, la sensibilidad hacía lo frágil, la respuesta singular, la búsqueda de la propia voz” (p.18). Es la forma como las personas nos acercamos y nos identificamos como seres particulares que aportan desde su sentir al encuentro con el otro.

Los seres humanos siempre giran alrededor de sus relaciones sociales en diferentes grupos a lo largo de su vida, inician en la familia donde empieza a formar su personalidad y el concepto del otro como alguien que puede hacer daño a su integridad física y emocional o como alguien que vive distante sin ninguna preocupación, pero también a ver al otro como la persona con la que convivimos y compartimos muchos momentos. Luego ingresa a la escuela donde se conocen más personas y con quienes resultan nuevas relaciones de encuentro dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el educando aprende a formar su carácter y adquiere la seguridad para establecer su futuro desde la educación impartida por sus docentes en un acto de reconocimiento como lo plantea Ortega Ruiz (2013) “sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se está en condiciones de educar” (p.17).

Con esto se logra establecer el compromiso que tienen los maestros en la formación de sus estudiantes de forjar su carácter, de traspasar fronteras para atender una sociedad cambiante que lo enseña a vivir individualmente, presentándose la estratificación y clasificación gracias a la moral que se establece desde la cultura, ya sea, por factores económicos, raciales,

políticos, ideológicos entre otros para sectorizar la población y dejando de lado la igualdad, desde lo planteado por Skliar (2017):

Como la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas, común y singular al mismo tiempo, una suerte de “atmósfera” que impregna la vida para que nada ni nadie se sienta llamado a arruinarle la vida a ninguno desde una posición de privilegio, superioridad, autoritarismo, soberbia (p.33).

Porque cuando se presenta una relación de competencia se puede llegar al punto de pasar sobre el otro de cualquier forma posible sin importar su sentir y el daño que se alcance a hacer en su humanidad, desde ahí la importancia que entre maestro y estudiante prime una relación horizontal, tratando siempre a la hora de hablar estar al nivel del rostro del otro y tener una observación directa a sus ojos.

5.1. Pedagogías del encuentro: lugar donde el alma queda al descubierto

El encuentro se da cuando los cuerpos se acercan e inician un mutuo reconocimiento que ayuda a la construcción de humanidad como lo expresan Jaramillo y Murcia (2014):

El cuerpo es quien acoge, pero también quien rechaza; en el cuerpo y por el cuerpo se empieza a navegar hacia el otro; se recorren los linderos de la alteridad del otro, la cual asoma con el rostro y se encarna en la piel (p.147).

Palabras que llevan a pensar la importancia que tienen nuestras expresiones corporales cuando se establecen relaciones con personas cercanas, ya que éstas dan un reflejo directo de nuestras emociones y pensamientos, dejando todo al desnudo frente a quien nos observa detalladamente hablando en este caso del estudiante quien percibe hasta los más mínimos detalles en su maestro y recibe indirectamente estas descargas emocionales a través del actuar

de estos; relación que se puede dar a la inversa con un docente observador de sus alumnos que descubre secretos de sus niños desde la observación constante de cada uno de sus movimientos y expresiones corporales.

Es el cuerpo el que impregna de vida y sensibilidad el encuentro con el otro generando experiencias que enriquecen las relaciones, en palabras de Jaramillo y Murcia (2014):

El cuerpo es expresión, afectación, alteración del sí mismo y del otro, el cuerpo es posibilidad y apertura para que los encuentros pedagógicos se inunden de vida, de presencia, de reconocimiento de la piel del otro, del roce y la experiencia cara a cara, cuerpo a cuerpo, donde los conocimientos se vivencien, las palabras miren a los ojos del otro y las miradas hablen con tono suave y acogedor (p.147).

Es así como mediante el proceso de observación y acercamiento del otro se empieza a verlo desde diferentes ángulos que ayudan a descubrir todo lo que el otro significa para nosotros y dar el espacio a un encuentro que nos fortalece y nutre mutuamente, generando zonas de confianza para desarmar corazones en cada encuentro entre estudiantes y maestros.

Viviendo el encuentro desde lo educativo, los sujetos juegan un papel importante porque son ellos quienes dan sentido a las relaciones que se presentan, como lo asumen Jaramillo y Murcia (2014) “el sujeto en la educación es quien propicia los escenarios para el encuentro y los re-significa” (p.147).

La educación abre espacio para los encuentros que se pueden convertir en momentos de acogida y hospitalidad para el que sufre y necesita una atención personalizada, que se le aborde y trate con cariño, pero en especial esos niños que buscan abrazos permanentemente de las personas cercanas, que llaman la atención para que los demás por un instante fijen sus miradas en él y lo tengan en cuenta. Pero a su vez, puede generar momentos de hostigamiento

y vejámenes con el que sufre, en la medida que no es atendido en su persona y se le da un trato cargado de expresiones de indiferencia y aislamiento, dejando claro con gestos y palabras que hieren que no es alguien deseable. Por eso la importancia de orientar las relaciones de alteridad que se dan entre los actores del ámbito escolar hacia el reconocimiento del otro.

4.2. La ética en la escuela: un camino al encuentro con el otro

La ética en el campo educativo se vivencia a través de los valores y del reconocimiento que le damos al otro dentro de la sociedad, además va de la mano con las relaciones de alteridad que se presentan en el contexto escolar y para apoyar esta teoría no podríamos pasar por alto hablar de una pedagogía de la ética que plantea Vila Merino (2004):

La mirada ética se da desde la presencia o la ausencia de un ser semejante, desde el reconocimiento, la afirmación recíproca, la valoración de su diferencia y el sentido de su identidad, tal y como es, sin condiciones ni excusas, sino como cómplice en ese proyecto común e intercultural que denominamos humanidad (p.53).

La ética nos lleva a ver al otro en toda su presencia, sin tapujos y sin prejuicios que agrieten las relaciones que se inician en el tejido social a diario, ayudando a su progreso permanente. Cómo plantean Bárcena y Mèlich (2014) “Tan pronto como reconozco que al ser “yo”, soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro” (p.148). Es aquí donde se evidencia el papel del maestro en la educación, ya que cuando este se reconoce a sí mismo, no tendrá dificultades para reconocer a sus estudiantes, escucharlos y mirarlos al rostro que no se ve, que tiene voz, pero refleja la realidad contextual de la persona estableciendo una relación horizontal entre ambos sujetos, siendo este un referente para conocer al otro sin pronunciar palabras, solo cuando hablan las miradas el alma queda al

descubierto y en los niños es algo esencial, porque muchos llegan agobiados a las aulas con todo el peso de los problemas familiares y no pronuncian palabra alguna, pero es el maestro quien debe saber leer los rostros tristes de sus alumnos para romper corazas a través del afecto que se da mediante una acogida, una mano amiga, un simple abrazo o un momento de silencio al lado de aquel que sufre y busca ser escuchado. De este modo según Van Manen (1998):

La autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño, concedida más concretamente por él, primero sobre la base de su confianza y afecto, y luego sobre la base de su entendimiento crítico.... En otras palabras, el adulto debe ser críticamente autorreflexivo por el interés del niño (p. 84).

Es el niño quien exige y demanda atención del maestro, permitiendo su acercamiento, mostrando su necesidad y generando en el maestro una inquietud permanente por descubrir lo que sucede en su espacio y redescubrirse a sí mismo. Como lo escribe Bárcena y Mèlich (2014): “El otro es la anunciación de lo infinito como fragilidad y vulnerabilidad. Es vulnerable porque no impone nunca, solamente demanda, apela, y se retira si nadie le responde” (p.152).

Por lo tanto, la ética encamina el encuentro con el otro, a reconocerlo con responsabilidad, sin mediar tiempos ni espacios para su atención, a brindar un apoyo de forma gratuita y sin ningún interés de por medio; como lo proponen Bárcena y Mèlich (2014):

Ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es otro que reclama una relación de sensibilidad con él, una relación desinteresada y

gratuita. Me pide una relación de donación y gratuidad. El otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogimiento (p.157).

La ética siempre permite ver las cosas y las situaciones desde diferentes puntos de vista, porque no se fija tanto en seguir patrones sociales, ni normas, sino que antepone la demanda del otro, cabe retomar en este punto las palabras de Mèlich (2010): “vivir éticamente no es cumplir con unas obligaciones, ni aplicar un marco normativo, ni ser fiel a la ley, sino estar pendiente del sufrimiento del otro” (p.93).

Educar desde la ética lleva a que se mejoren los encuentros entre los diferentes actores, porque se aprende a interactuar con el otro y a valorar sus diferencias, que nutren tanto su persona como al que atiende su situación de vulnerabilidad.

4.3. La moral en la escuela: un punto de desencuentro

Los esquemas morales que enmarcan la sociedad hacen que el encuentro con el otro se vea permeado por los prejuicios sociales que devienen de un acervo cultural preservado a través de la tradición oral, de las ideologías políticas o por otras causas que prevalecen a lo largo de la historia del ser humano.

La moral ve al otro con ojos de inferioridad ya que su eje central en la educación es el conocimiento y la formación en valores, pero con un trasfondo oscuro porque van más orientados al crecimiento individual que en sociedad. Desde este punto se abordan las palabras de Orrego Noreña & Jaramillo Ocampo (2019):

Educar al ser humano implica llenarlo de conocimientos desde los cuales dar cuenta de todo a su alrededor, es enseñarle a protegerse de la incertidumbre; es decir, enseña a no ponerse frente al Otro sino a espaldas de él y esperar que los marcos morales

predeterminados de la sociedad lo incluyan o lo excluyan y desde allí, desde la periferia, actuar en favor o en contra de él (p.93).

Se puede ver el modo de educar en la actualidad donde el maestro le enseña el camino al estudiante y le da las estrategias para avanzar en el, impidiendo así que el otro en formación piense y actúe con libertad, que aprenda a cuestionar su existencia y a tomar decisiones por sí mismo, marcando siempre la sobreprotección a la que se ha llevado a los niños y jóvenes que la traen muy marcada desde las casas.

Desde esta mirada los educandos se acostumbran a vivir bajo la sombra de otro que enfrenta el mundo por él ante cualquier situación que se presente, generando desencuentros en los contextos escolares porque se forman los grupos que afectan la convivencia generando estereotipos para diferenciar y esquematizar la población estudiantil, donde el docente también tiene su aporte en la medida que exalta al estudiante sumiso y relega al que lo cuestiona y confronta sacándolo de la zona de confort, a ese que “no se deja de nadie” que interpela el actuar de su maestro y lo invita a pensar de otra manera a liberarse de prejuicios y a ver el mundo de los niños de una manera diferente.

Por la moral, se presenta en la educación muchas de las dificultades en las relaciones que establecen entre los actores educativos, ya que el acto pedagógico visto como lo dice Valera Villegas (2001) “El campo pedagógico es un marco de acción estructurado y estructurante de prácticas pedagógicas, en el que se delinean discursos, roles y status y prácticas de transmisión-reproducción” (p.26). Donde se devela el verdadero rol de la educación, dado que el niño tiende a imitar lo que ve tanto en casa como en la escuela y es ahí donde la sociedad está dispuesta a juzgar y a señalar el actuar de cada uno de ellos, a vigilar que no se salgan de los esquemas establecidos, procurando conservar las ideologías de la cultura local y de esta

forma coartar el proceder del formador, señalándolo como el culpable del desprestigio, desarraigo y generador de desorden en la sociedad. Causa por la cual el docente se ha dejado relegar a un segundo plano desde donde participa como un simple espectador sesgado por el miedo a hablar hasta con sus estudiantes porque prima el dicho popular “mientras menos sepa mejor”, se han acostumbrado a ver pasar tantas cosas ante sus ojos y a callar.

Situación que también le ha sucedido con los alumnos, quienes llegan con la carga de prejuicios morales desde la casa y ven a sus compañeros como enemigos que interpelan su actuar y no lo dejan sobresalir como se lo exigen desde su hogar, donde están sus padres que los envían con esa carga emocional que van a terminar descargando sobre la humanidad de alguien más. Se observan rostros cansados a tan corta edad llenos de tristeza, frustración, rabia, odio también se puede entrever el deseo de culpar al otro de sus tragedias y devenires y no de aprovechar su hombro para llorar o reírse juntos de lo que acontece en la vida de cada uno.

La moral crea en la actualidad personas reprimidas que ante la frustración de no poder expresarse buscan soluciones inadecuadas a sus vidas, sin tener a su lado quien los apoye y los oriente por un mejor camino, reflejando de este modo la crueldad que viene con los seres humanos como menciona Mèlich (2014) en su libro *Lógica de la crueldad*:

No hay moral sin lógica, no hay lógica sin crueldad. Muchas veces de forma imperceptible, escondida tras un velo de naturalidad y de normalidad, y sin apenas dramatismos, la crueldad aparece en nuestro lenguaje, irrumpe y permanece sutilmente en forma de organizar el mundo. Es una lógica que nos administra. Heredamos una gramática: un modo de ver compartido, una forma de crear y de crearnos, de establecer fronteras y límites entre lo que vale y lo que no, entre lo que es digno de ser respetado y

lo que no merece nuestra atención.... En este modo heredado de ver el mundo nacido en el propio mundo, la moral domina y, con ella, una lógica de lo que somos, una forma de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos, de integrar y de excluir, de respetar y de exterminar. En toda moral opera una lógica de la crueldad (p.22).

El ser humano se delimita en sus propias normas, tratando de ser libre, pero, sin querer soltar las cadenas que lo atan y lo hacen actuar de forma diferente, a olvidarse que el otro requiere de su ayuda, que necesita ser escuchado y comprendido desde su individualidad en un mundo que avanza a pasos agigantados.

5. Metodología

El siguiente trabajo de investigación debido a su naturaleza y al interés por comprender la realidad social para el caso, en las escuelas; se llevará a cabo a partir de un corte cualitativo y se realizará bajo el enfoque de la complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2001) puesto que:

Le interesan los datos por sus cualidades, por lo que ocurre en cada uno de ellos y no tanto por sus cantidades. Su fundamento está dado por la visión holística de las realidades, lo cual implica comprender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde la mirada aislada de estos (p.194).

Además de lo expuesto, esa comprensión holística gira en torno al problema social encontrado, así, según Murcia y Jaramillo (2001) “se interesa por construir desde la comprensión del problema, los procedimientos más adecuados para aproximarnos co-existencialmente a una realidad” (p. 96). La complementariedad al ser una propuesta metodológica que toma una actitud mediadora entre las teorías cualitativas permite para efectos de esta investigación, acoger elementos de otros métodos como es la fenomenología, debido a que se desenvuelve en diferentes “tipos de investigación que se dirigen y sirven a las prácticas profesionales, así como a las prácticas cotidianas de la vida diaria” (Van Manen, 2016, p.17). Además de que reflexiona sobre y en la práctica y prepara para la práctica, el presente enfoque propone el desarrollo de tres momentos esenciales durante todo el proceso metodológico: la pre-configuración, la configuración y la re-configuración. Estos momentos son los que trazan la ruta que se llevara a cabo en la investigación y conducirán a comprender los sentidos del encuentro con el otro en la escuela.

De esta manera, se presenta el diseño considerado para dar respuesta al problema planteado:

5.1. Pre configuración: la experiencia en el encuentro con el otro

Apoyadas en el método etnográfico reflexivo planteado por Hammersley y Atkinson (1994) se vivió la experiencia con el otro a partir de la técnica de la observación participante, la cual fue realizada en el día a día en las instituciones educativas. El ejercicio permitió registrar en los diarios de campo los acontecimientos sucedidos en las escuelas, dejando en evidencia los diferentes papeles de los actores sociales y las relaciones que tienen con el otro en la escuela, dando paso al asombro que fue esencial para formular las preguntas orientadoras que generaron los objetivos que conducen la investigación. Este resultado fue condensado en el planteamiento del problema dando como resultado la generación de las diferentes categorías que serán las unidades de análisis en el proceso investigativo.

De manera alterna, se realizaron las diferentes búsquedas documentales que permitieron dar cuenta de las diferentes investigaciones que se han realizado y que evidencian los sentidos de las relaciones en la escuela como lugares de encuentro, lugares de no encuentro y lugares de desencuentro; este registro fue condensado en las fichas bibliográficas y posteriormente organizado y redactado en el estado del arte.

5.2. Configuración: el sentido de la experiencia vivida.

En el segundo momento del proceso metodológico, se seleccionaron a cuatro actores sociales que hacen parte de la investigación, la selección se llevó a cabo bajo dos criterios: primero se realizó la escogencia de manera intencional, basada en los diarios de campo, pues siguiendo a Van Manen (2016) “la observación cercana requiere que uno sea participante y

observador al mismo tiempo, que uno conserve cierta orientación reflexiva” (p. 363).

Permitiendo de esta manera, determinar las características de los participantes, que para efectos de esta investigación son esenciales para realizar el estudio. El segundo criterio de selección fue el rol que desempeñan los actores en las instituciones educativas; es decir, estudiantes o docentes, puesto que, al basarse en las vivencias y al centrarse la investigación en el sentido de las relaciones que co-existen con el otro la interpretación de la realidad puede variar.

El proceso de recolección de información se lleva a cabo en dos partes: la primera bajo el Método de elucidación grafica planteado por Ana Irene Rovetta (2016) el cual expone que:

De forma reflexiva y flexible, puede facilitar el acceso a ideas, experiencias y perspectivas tanto racionales como emotivas; y favorecer la generación de relaciones de confianza entre quien investiga y quien participa en una investigación gracias, entre otros factores, al elemento novedoso y lúdico que aporta (p.324).

Se pretende con este método que la expresión de las ideas por parte de los investigados sea amena, que su sensibilidad salga a la luz por medio de distintas técnicas y que se evidencien sus experiencias de manera libre. Siguiendo el método se utilizará como técnica el dibujo temático el cual:

Consiste en solicitar a los participantes de estudio que realicen un dibujo a partir de una cuestión de interés para la investigación y que, posteriormente, comenten su obra con el investigador. Es una técnica interactiva, abierta y poco estructurada que otorga una gran libertad de expresión a los participantes de estudio (Rovetta, 2016, p.317).

La segunda parte de la recolección de información se llevó a cabo desde la escuela de pensamiento filosófico bajo el enfoque fenomenológico, puesto que se busca en la

investigación encontrar el sentido en este caso de lo vivido en las relaciones que co-existen con el otro. Además, porque la fenomenología en palabras de Van Manen (2016) se dirige a “comprender los aspectos exclusivamente singulares (identidad/esencia/alteridad)” (P. 30) y finalmente, se utilizó como técnica para acercarse al fenómeno la entrevista fenomenológica la cual tiene como propósito “explorar y recoger material narrativo vivencial, historias, anécdotas que puedan servir como fuente de reflexión de un fenómeno humano” (Van Manen, 2016, p.359).

5.3. Re- configuración: relaciones de alteridad en la escuela

La última parte del proceso metodológico estuvo apoyado en los métodos existenciales, dentro del enfoque fenomenológico, el cual es planteado por Max Van Manen (2016) como:

Un modo posible de investigación reflexiva empleando los existenciales vivenciales como la racionalidad, cuerpo vivido (corporalidad), espacio vivido (espacialidad), tiempo vivido (temporalidad), y cosas y tecnologías vividas (materialidad) para explorar los fenómenos de una manera heurística, estos se consideran existenciales puesto que pertenecen al mundo de la vida de alguien (p.346).

Dentro de la relacionalidad como existencial se reflexionó acerca de cómo vivencia el estudiante las relaciones con los otros a partir de las narraciones de las experiencias cotidianas en la escuela.

Por su parte el existencial de corporalidad permitió analizar como el cuerpo también hace parte y vivencia las relaciones con los otros.

Por medio del existencial de espacialidad se pudo reflexionar acerca de cómo los espacios influyen en las relaciones con los otros en la escuela.

Por medio del existencial de temporalidad se analizó cómo el tiempo interviene en las relaciones con los otros en la escuela.

Finalmente, el existencial de materialidad permitió reflexionar acerca de cómo los artefactos que para efectos de esta investigación se encuentran en la escuela tiene significado y marcan una pauta tanto positiva como negativa en las relaciones con los otros.

Finalmente, se realizó un proceso de triangulación en el cual se pusieron en dialogo los tres pilares fundamentales de la investigación, como son las experiencias vividas de los actores, las teorías que apoyan la investigación y el análisis, la comprensión y las interpretaciones de las investigadoras, y dieron como resultado conocer el sentido de las relaciones que co-existen con el otro y los otros.

6. Hallazgos



Esquema de resultados: Pedagogías del encuentro: relaciones de alteridad en la escuela. Elaboración propia.

Pedagogías del encuentro

Viviendo el encuentro desde lo educativo, los sujetos que hacen parte de ese espacio llamado escuela cumplen un papel primordial, puesto que son ellos quienes dan sentido a las relaciones que ahí se viven, estas relaciones que son expresadas a través del cuerpo, de la palabra, de un gesto, de una mirada, están marcadas por un espacio y un tiempo determinado y en muchas ocasiones están mediadas por un artefacto.

Las relaciones que se viven en la escuela a diario evidencian los sentires de los estudiantes, y propician un espacio para el encuentro y la acogida; las relaciones con los compañeros, con sus maestros y con las demás personas que habitan la escuela, hacen que el paso por ella sea una experiencia de vida, a partir de los encuentros éticos y morales que ahí se gestan.

Los maestros mediante el acto educativo se convierten en esos guías y acompañantes que están ahí en un espacio y un tiempo determinado impartiendo conocimientos, pero más allá de ello brindando respuesta a la solicitud del otro.

Van Manen (2004) plantea que “la solicitud pedagógica se asienta en una determinada forma de ver, escuchar y reaccionar ante un niño o unos niños determinados, en esta o aquella situación, partiendo de la sensibilidad” (p.17). Esa sensibilidad que hace del aula de clase o de un pasillo el momento perfecto para el encuentro, evidenciando el acto pedagógico como un acto de acogida y hospitalidad.

6.1 Materialidad

El término materialidad nos hace referencia a todas las cosas que forman parte de nuestro diario vivir y que se convierten en indispensables para poder subsistir, no solo son las cosas materiales que podemos tocar, sino también algunas cosas inmateriales como lo son los sentimientos o todos esos conocimientos que guardamos para nosotros mismos y que en cierto modo permean las relaciones y el acercamiento con el otro, llevando a que carguemos de valor a cada ser humano o elemento que nos ayude a disfrutar de la vida.

La materialidad abordada desde los existenciales que propone Max Van Manen (2016) en su libro Fenomenología de la práctica donde resalta que “En nuestro encuentro con las cosas, vivenciamos la fuerza moral que ejercen en y sobre nuestras vidas” (p.350). Vemos como el

acercamiento con las cosas materiales ayuda a que las personas se encuentren y se valoren a sí mismas y que a su vez, se encuentren con el otro cuando presentan grados de afinidad por algún objeto o sentimiento que los motiva a disfrutar de la compañía de alguien cercano con el que sostienen lazos de amistad o de compañerismo, o por el contrario, cuando el objeto se convierte en aviso de algo negativo que recarga a la persona de frustración, desmotivación y rechazo total a ese encuentro.

De lo anterior, el objeto material que se aborda es el timbre escolar tanto para salir a descansos como para ingresar a las clases, porque enmarcan y fijan momentos que son importantes en la vida escolar de los estudiantes, porque dan avisos del instante para aprovechar y encontrarse con otros compañeros o personas con quienes anhelan compartir o que no desean encontrarse en todo el día.

Es por esto por lo que la materialidad en la forma de las cosas vividas se configura como una macro categoría que encierra dos subcategorías: El timbre como liberación y el timbre como opresión; las cuales se relacionan con el sentido del encuentro en la escuela desde el objeto material, que marca y limita el encuentro con el otro en diversos escenarios y momentos.

6.1.1 El timbre como liberación.

El timbre anuncia un momento muy esperado en la mayoría de los estudiantes que es la salida a los descansos pedagógicos como lo plantean los autores Jaramillo & Murcia (2013) en su artículo Mutantes de la escuela escriben que:

Quando los y las estudiantes salen al patio, este deja de ser un encierro y se transforma, se matiza con mil colores, sabores, olores; pero también con mil ideas y actividades que lo hacen un lugar de encuentro y desencuentro consigo mismo, con el

otro y con el mundo en general... El timbre es el dispositivo que simbólicamente expresa el permiso para hacer del patio un escenario del recreo (p.165).

Para los niños escuchar del receso escolar es salir a la libertad para correr al patio de recreo, donde los esperan los cómplices de sus travesuras para compartir secretos de las aulas o de sus vidas personales o tal vez un dulce, una galleta o para conversar con ese “profe” que extrañan de grados anteriores. Muestra de esto se evidencia en las situaciones vividas por actores sociales:

“Cinco minutos antes de que suene el timbre para el descanso, los niños inician a preguntar con ansiedad la hora y en las puertas se empiezan a ver niños de otros grados esperando a que salga el grupo y les hacen señas a sus compañeros de adentro, a las cuales ellos responden también mediante señas; cuando suena el timbre todos salen corriendo por los pasillos y descenden unos encima de otros por las escaleras abrazados y gritando: donde es el punto de encuentro en esta vez y qué es lo que van a hacer y se escuchan cosas como: Nos vemos en la cancha, pero córrele que no nos va a dar tiempo para jugar chucha”, “ ahora te cuento lo que me pasó en la clase de matemáticas”; mientras uno que otro sale triste y llorando porque no logro terminar su tarea. En este instante todos corren de un lado para otro jugando con sus compañeros, y otros por el contrario se observan sentados compartiendo alguna conversación o el desayuno con más tranquilidad.” (DCS 12).

Es de notar lo importante que es para los niños el timbre del receso escolar porque se convierte en el objeto que le abre las puertas a la libertad, a disfrutar de ese espacio donde pueden interactuar con otras personas, y descansar de estar sentados rígidos dentro de las aulas de clase y escuchando durante horas discursos que para ellos no son a veces ni

interesantes. Es el aviso que los trae de nuevo a la realidad de ser niños, de volver a jugar, de reírse hasta ya no aguantar más, de hacer una que otra travesura y pasar desapercibido ofreciendo un instante de libertad sin tantos condicionamientos, como es evidente en el siguiente relato de un actor:

Se me va eterno el tiempo antes de que suene el timbre para el descanso y por eso le pregunto a la profe cada rato la hora o a algún compañero cuando trae el reloj no lo dejamos hacer nada por estarle preguntando por la hora, la profe me regaña porque yo salgo corriendo y me tiro desde la primera escala hasta la última. Pero yo no puedo perder tiempo de mi libertad, porque mi salón parece una cárcel y entonces aprovecho para conversar y jugar con los compañeros de otros salones (AS1).

El timbre entonces es un elemento que genera ansiedad entre los estudiantes para ir en busca de lo que no se les permite hacer en las aulas, como es compartir con sus compañeros conversaciones o uno que otro chiste.

Ese timbre que permite la salida de las aulas y que deja notar en su rostro la sonrisa de un niño que vive su proceso de formación con sus compañeros, que vive otros espacios y que contagia de esa felicidad a los que lo rodean, como se evidencia en el relato:

“El timbre que más me gusta es cuando suena para el descanso, porque a los pelados les gusta, salen felices a reunirse con sus compañeros en todo momento, siempre con su sonrisa, jugando y charlando con los amigos” (2NB).

Ese momento de felicidad como es el descanso, que hace que la escuela sea ese lugar de encuentro, de hospitalidad, en el que la felicidad y las sonrisas son las protagonistas. Encuentro enmarcado en la interacción de los estudiantes por medio del juego, de una conversación o de un compartir de alimentos, y de hospitalidad pues todos se encuentran

reunidos y comparten un espacio que los acoge y les causa precisamente en ese momento del descanso sensaciones similares evidenciadas en su “rostro”.

El timbre como elemento de liberación no solo marca esa pauta de libertad en los estudiantes, sino que también en los docentes, los cuales se sienten felices cuando escuchan el timbre de salida al descanso, pues se enfrentan a un grupo con el cual no ha transcurrido la clase como se planeaba, o simplemente no tiene empatía, esto se evidencia en relatos de actores como:

“Hay momentos que tengo salones que ¡Ay Dios mío! están enloquecidos, están que no se aguantan ni ellos, entonces siempre sí es un descanso que suene el timbre porque significa que por fin ya se acabó la clase y ya voy a descansar porque es demasiado el ruido, porque están insoportables, porque no están dispuestos” (1MB).

Es claro notar en el relato que en ocasiones las aulas de clase también se convierten en esos espacios en los que no se sienten bien, quizá porque no tienen afinidad con el grupo o porque la actividad no salió como se esperaba, es allí en ese momento en el que el timbre se convierte en un artefacto muy importante, que marca un cambio de libertad para el docente y de seguridad en este caso también para el estudiante.

6.1.2 El timbre como opresión.

Para ratificar el timbre como un elemento que cohibe Jaramillo y Murcia (2013) escriben que cuando el timbre suena se vuelve un elemento que acaba con la vida en el patio, lo cual se asemeja a la realidad escolar, los niños no desean ingresar a las aulas: ya no corren, no gritan, parecen otros seres que van hacia un lugar que no les agrada, que no les provoca llegar, no quieren separarse de sus amigos de otros grados, no quieren ver la profe de la clase siguiente,

no les gusta la asignatura que sigue y se toman un buen tiempo transcurrir las mismas escalas que antes bajaron a tanta velocidad, como se puede encontrar en una de las observaciones de uno de los actores:

Por un momento se torna un silencio por todos los pasillos y solo se oyen los gritos de los profesores, ha culminado el descanso, parece que no hubiera niños en el recinto, pero de repente se observa un niño sentado en las escaleras, afligido y con pereza entrar. Al preguntarle que le pasaba el respondió “no tuve tiempo de desayunar ni de jugar porque esa profe no me dejo salir al descanso y me dejo castigado los primeros 15 minutos hasta que terminé la tarea (DCS13).

Es evidente como los actores educativos van dando ciertos significados simbólicos al timbre, en este caso es tomado como algo represivo, donde se priva al niño de salir a jugar y a compartir con sus compañeros; es triste ver los niños que se dedican a mirar por las ventanas y observan como sus demás compañeros comparten y que quizá uno que otro siente “compasión” y se acerca a conversar y acompañar al otro, dejando ver lo importante que es para ellos compartir ese espacio con ese compañero que está castigado, que prefieren autocastigarse ellos mismos para no dejar al otro solo, lo cual se ve reflejado en el relato de uno de los actores:

“Me pongo muy triste cuando no me dejan salir al recreo porque no puedo jugar ni ver a mis amiguitos” (A1S).

La escuela debe replantear algunas situaciones entre estas tener el timbre como algo que no genere tristeza en los niños, ya que se busca que ellos aprovechen esos espacios de los recreos escolares para disfrutar del encuentro con sus compañeros y profesores, para divertirse y reconocerse a sí mismo y a quienes los rodean.

El timbre no solo se muestra como objeto de represión para los estudiantes, sino también para los docentes, es curioso encontrar situaciones en la que para los docentes el timbre es molesto, se convierte en ese sonido que deja todo inconcluso como lo relata el actor:

“Me molesta cuando suena el timbre y estoy bien encarretada dando la clase y los muchachos están a gusto, participando y nos encontramos en un buen ambiente, pues el timbre significa “ahh jue madre se me acabo el tiempo” (1MB).

En este caso, el timbre restringe lo que se puede seguir viviendo en clase, pues muestra a un profesor que tiene mucho para dar y que disfruta ese tiempo con los estudiantes con los que se convive a diario y a quienes se entrega todo su potencial, es por ello que es molesto cuando el timbre se convierte en ese artefacto que corta esa secuencia de buenos y bellos acontecimientos que también se viven en el aula de clase.

Hay estudiantes que se sienten tan cómodos y felices en la escuela que el timbre en este caso de la salida, se convierte en ese sonido que corta esa jornada de felicidad y de compartir con los compañeros como lo afirma el actor en el relato:

“Pues el de irnos a la casa es una sensación como de tristeza porque uno ya se va la casa y ya no se ve con los compañeros que lo hacen reír, me gustaría que timbrara para salir de pronto de clase pero que nos pudiéramos quedar en el colegio y nos quedamos charlando con los compañeros” (4AB).

Es aquí por medio de estos relatos en los que se evidencia en palabras de Van Manen (2016) “la fuerza moral que ejercen sobre nuestras vidas” (p.350). Los diferentes artefactos. En este caso el timbre el cual marca en diferentes situaciones, una pauta de cambio que en ocasiones de libertad y en otras de represión.

6.2 Corporalidad

La corporalidad siempre se ha asociado a lo largo de la historia con todas las formas expresivas del cuerpo, desde los movimientos de cada una de sus partes hasta los gestos y miradas que refleja su rostro, siendo el cuerpo lo que nos acerca hacia el contacto con el otro, el que fortalece nuestra presencia y hace que nos visibilicemos ante la mirada de las personas que nos interpelan diariamente. De aquí la importancia del cuerpo en el ámbito educativo, visto como la posibilidad de acercamiento y de reconocimiento mutuo entre docentes y estudiantes.

En el campo de la corporalidad, Van Manen (2016) Muestra el cuerpo como el objeto vivido, cargado de vivencias que dan el reflejo de lo que somos nosotros mismos y como vemos y sentimos al otro desde lo que se lleva impregnado en la piel y en el alma.

En el contexto escolar más que abordar el cuerpo como eje principal es traer la realidad del rostro como elemento cargado de significados, en cada uno de los momentos y espacios de la escuela, a través del cual los niños narran historias de vida desde del silencio o del bullicio en que se sumergen en compañía de los demás niños o en la soledad que se construyen en medio del patio o del aula.

Es por esto por lo que la corporalidad se convierte en una macro categoría de alta envergadura a la hora de hablar de encuentros y desencuentros en la escuela, albergando las subcategorías: el rostro y el cuerpo como acercamiento y el rostro y el cuerpo como distanciamiento; las cuales orientan el proceso para reafirmar la importancia de nuestro cuerpo en el campo educativo y en las relaciones que allí se permean.

6.2.1. El rostro y el cuerpo como acercamiento.

El contacto en la educación juega un papel muy importante, porque permite que los actores sociales se acerquen entre ellos y establezcan diversas relaciones como lo deja ver el autor Van Manen (2004):

Con el apretón de manos el profesor *siente* la forma de ser del niño y a la vez le da forma y contenido.reconoce el apretón de manos tímido, el reticente, la mano llena de energía, al niño ausente, al seguro de sí mismo. Sabe cómo reaccionar con tacto a la mano que le tiende el alumno; que decir, que ignorar, que observar (p.40).

Si lugar a duda el primer encuentro con los estudiantes en la mañana o al iniciar una clase marca un momento crucial en el reconocimiento entre los alumnos y los maestros, ya sea con un saludo sencillo o acompañado de un abrazo o con una simple mirada, una sonrisa; ambos sienten una buena conexión en un espacio donde no se da entrada a nadie más, porque es de este modo que el maestro inicia a observar a su estudiante como persona, propiciando un encuentro ameno y cargado de emociones. Lo cual se puede ver reflejado en lo observado

En la mañana al iniciar las clases se observa el ingreso de los niños a las aulas de clase, algunos hacen fila para saludar con un abrazo fuerte a su maestra y otros se observan que pasan de largo sin pronunciar palabras, pero la profesora los saluda inmediatamente tratando de captar su atención, a lo que ellos responden con una tímida sonrisa sin levantar del todo su cabeza (DCS 14).

El primer contacto que se da entre docente y estudiantes establece las pautas para dar inicio al encuentro dentro del aula de clases, ya que se da ese reconocimiento de lo que reflejan los rostros de los niños a través de sus miradas ayudando al docente a plantear estrategias que armonicen el momento y el espacio en que van a estar compartiendo con los estudiantes en el contexto escolar. Por eso, la importancia del rol del maestro en la educación cuando es un

“buen” observador e investigador de sus prácticas educativas, lo que refleja un actor social al decir:

Pues eso depende también mucho de la edad, normalmente los chiquitos los de grado sextico aún están muy infantiles, muy familiarizados con el abrazo, con el beso entonces llega uno al salón y lo primero que hacen los niños es abrazarlo y darle un besito en la mejilla... Entonces yo lo que hago es devolverles el abrazo y el besito porque ante todo que no se sientan rechazados (1MB).

En lo anterior se puede evidenciar como los niños relacionan ese encuentro con el otro en el contacto corporal, fijando la cercanía de los cuerpos como una forma de expresar afecto y aceptación, dejando así las puertas abiertas para establecer una relación de confianza desde el inicio de las actividades escolares. Van Manen (2004) “A veces los mejores momentos con un niño son los que se pasan en la agradable compañía del silencio” (p .52). En el campo escolar se dan también los espacios donde los niños no desean hablar con alguien porque tienen rabia, están tristes o traen consigo una carga de emociones y buscan a menudo ese contacto físico con el otro como forma de cariño, un abrazo de acogida, de regocijo y dejar escapar una que otra lagrima o romper en llanto queriendo decir tanto, pero a la vez nada, con la mirada que nos reclama a gritos la presencia, el auxilio, la ayuda desinteresada y comprensiva.

6.2.2 El rostro y el cuerpo como distanciamiento.

En el contexto escolar el rostro y su expresión dan abertura a los diferentes encuentros o desencuentros que se dan entre sus actores, cada mirada o postura corporal reflejan el sentir del otro transmitiendo en ocasiones rechazo a la cercanía como lo escribe uno de los actores sociales:

Cuando no quiero que alguien se acerque simplemente bajo la cabeza y hago mala cara (A2S).

Lo anterior evidencia como nuestro rostro, les indica a las personas que nos rodean que no estamos de acuerdo con ellos, que los queremos lo más distantes posibles, que no son de nuestro agrado o dejamos en claro la posición de que queremos estar solos. En la escuela los niños hablan con las miradas, dándole a entender a su maestro que no les gusta cuando él llega a su aula de clase o para discriminar a sus compañeros con discapacidades físicas o intelectuales transformando un espacio para el encuentro en un lugar desagradable para quienes allí conviven como se puede ver en el siguiente diario de campo:

En el descanso escolar se observa como los niños corren y juegan entre sí por todo el patio de recreo, cuando en una esquina hay un niño sentado en una escala llorando, los niños inician a burlarse del ya gritar “no se acerquen a ese chillón que eso se les pega”, en el instante se acerca un docente levanta al niño del brazo y lo sacude diciéndole “todo esto le pasa por chillón”, el niño continúa llorando sin decir ninguna palabra mientras es dirigido al aula de clase (DCS 15).

El ser humano se ha aprovechado a lo largo de la historia de la desgracia de los demás para subestimarlos y relegarlos a un segundo plano, aislándolos del contexto social, lo cual se evidencia en el anterior relato en el que el adulto asiste el actuar del niño sin antes preguntar qué estaba pasando, abriendo caminos al desencuentro con problemas de convivencia y rechazo, ayudando a que se den esos distanciamientos entre los mismos compañeros de clase.

La mirada es un elemento importante para analizar cada situación que se presenta en la escuela como lo propone Van Manen (2004):

En una mirada, se refleja o se expresa el alma del otro en una mirada de amor, de odio, de confianza o de miedo, en una mirada fría y cálida, de admiración o desprecio, severa o indulgente, afectuosa o indiferente, en una mirada de esperanza o desesperación, en una mirada sincera o falsa (p.51).

Los estudiantes siempre están a la expectativa de como los está mirando el “profe”, para saber cómo acercarse ese día durante sus clases al mismo tiempo que el maestro habla con ellos mientras los mira de frente a cada uno para reconocerlos y de algún modo saber cómo entablar una relación cordial con el grupo. Los estudiantes con la mirada le manifiestan al docente que tan buenas son sus clases o que tan aburridas se tornan a veces, van comunicando en silencio sus estados de ánimo.

6.3 Relacionalidad

Las relaciones personales e interpersonales que se dan entre estudiantes y maestros en el diario vivir en ese espacio llamado escuela, dejan entre ver, en palabras de Van Vanen (2016), “cómo se vivencia el yo y los otros” (p.350). Por medio de acciones que se llevan a cabo de manera intencionada o cotidiana en las diferentes actividades desarrolladas en el aula de clase, en los descansos, en los pasillos, en la sala de profesores etc. Algunas que trascienden las paredes de la escuela y otras que marcan un hito positivo o negativo en el transcurrir de los años.

Siguiendo el planteamiento de Van Vanen (2016) “el sentido etimológico de relación incluye la referencia al retorno del otro” (p.346). Ese retorno que en muchas ocasiones marca el paso de los estudiantes en la escuela, o de los maestros en su desarrollo profesional, va desde una sonrisa, un gesto de solidaridad o una amistad y representa para cada uno una respuesta a una

solicitud, esa solicitud que los seres humanos expresan en la cotidianidad de su vida y la cual a través de un encuentro ético puede ser atendida.

En las instituciones educativas de los municipios de Balboa y Sabanalarga se evidencian distintos tipos de relación que se viven desde el retorno de las personas, esa relación como “el motivo fundamental para comprender los fenómenos humanos” (Van Manen, 2016 p.346) es la que permite analizar qué tipo de encuentro que se vivencia en la escuela, en este caso se presentan diferentes tipos de encuentros que son analizados bajo dos posturas, uno de ellos que en palabras de Levinas es “la relación ética de alteridad: la vivencia de la otredad del otro” (Van Manen, 2016 p.346). Denominada para efectos de esta investigación un encuentro ético, pues la ética nos lleva a ver al otro en toda su presencia, sin tapujos y sin prejuicios que agrieten las relaciones que se inician en el tejido social a diario, ayudando a su progreso permanente. Por otra parte, esa relación que ve al otro con ojos de inferioridad en la que su eje central en la educación es el conocimiento y la formación en valores, pero con un trasfondo oscuro porque van más orientado al crecimiento individual que en sociedad y que se fundamenta básicamente en el individualismo, será denominada para efectos de esta investigación encuentro moral.

Tanto los encuentros éticos como los encuentros morales dejan entrever que la escuela es un espacio fundamental en el que confluyen los seres humanos con sus vivencias, su cotidianidad y su diferencia, creando episodios que se guardaran en la memoria y que representaran a lo largo de la vida recuerdos emocionales positivos y en otras ocasiones negativos.

Esos niños y jóvenes que llegan a la escuela con esas ganas de aprender, jugar, conocer y experimentar, pero también con ese temor de enfrentarse a un espacio y todo lo que allí confluye que es diferente a su hogar; en el que encuentran pares y adultos que, aunque no son su familia

logran generar un lazo de amistad; demuestra la importancia de la escuela y sus vivencias en la vida de los seres humanos.

6.3.1 Encuentros éticos.

Estos encuentros éticos en los que la amistad y a solidaridad manifestadas a partir de una palabra, de una acción o de una sonrisa son las protagonistas, evidencian la escuela como un espacio de hospitalidad, y se hacen visibles a partir de los relatos de los estudiantes del municipio de Balboa

“Me relaciono bien con muchos de ellos porque con algunos me siento en confianza para molestarlos y hablar de muchas cosas que no se puede hablar con todos, me siento en confianza cuando juego con ellos fry five nos reunimos y nos ponemos en compañía a ayudarnos unos entre otros; me siento bien con ellos porque ellos me respetan a mi como soy y como pienso, siento que me aprecian porque a veces me comprenden aunque tengan algunos errores, a veces me dicen afectos y chistes como por ejemplo el día que gane el concurso de dibujo, porque ese día de la premiación escogieron mi dibujo y me sentí muy feliz mis amigos me abrazaron y todos decían que el dibujo estaba muy lindo”(3CB)

En este relato es claro notar como el otro en la escuela se convierte en ese apoyo, en la persona que comparte momentos de juego, o también de felicidad, que celebra tus triunfos, te apoya en lo que necesites y respeta tu opinión, esa forma de relacionarse desde la ética que para Skliar (2017) “es una óptica del reconocimiento a otro, la acústica del escuchar sus historias, la sensibilidad hacía lo frágil, la respuesta singular, la búsqueda de la propia voz” (p. 18).

El sentirse respaldado al momento de ganar el concurso de dibujo, el saber que el premio no solo lo otorgaron los jurados sino las personas que estuvieron junto a él cuándo lo estaba

realizando, su profe de artes y sus amigos que le dijeron que estaba muy bonito es esa “respuesta singular” que hace que la escuela sea ese espacio en el que se es feliz, también evidencia “la sensibilidad hacia lo frágil” por parte de sus compañeros que resaltaron la belleza del dibujo y reconocieron lo importante que era para él ganarse el premio.

En el municipio de Sabanalarga los estudiantes narran a partir de sus relatos como los otros son importantes, palabras de los estudiantes plasmadas en las entrevistas que dicen: “Cuando trabajamos en equipo trato de saber cómo son, entenderlos y llevarme bien con ellos” (A1S) son las que dejan en evidencia nuevamente esa “respuesta singular” que desencadena un serie de sucesos que hacen de ese otro que comparte la escuela un ser humano importante, al le interesa ir más allá de compartir un espacio, intenta conocerlo, saber cómo es y posteriormente entenderlo.

Esas relaciones éticas que empiezan en la escuela pero que van más allá del ámbito escolar, que se pasan a la vida cotidiana como las que narran los estudiantes del municipio de Balboa en las entrevistas son las que demuestran la compasión hacia ese otro que lo necesita.

“el vínculo de compañeros más cercanos con los que permanezco que se convierten en amigos con ellos no solo estoy en el colegio, sino que ya compartimos más cosas en la casa y nos contamos cosas de la vida privada, nos ayudamos cuando lo necesitamos por ejemplo con Isabela cuando quedo en embarazo nosotras la apoyamos y la impulsamos para que siga estudiando y cuando ella no iba a clase porque tenía que ir a hacerse exámenes nosotras la desatrasábamos” (4AB).

El ayudar a la compañera que está en embarazo, el reconocer que es un ser humano que necesita del otro y responder de manera compasiva al acompañarla en ese proceso, son los actos que demuestran que la escuela se dan relaciones éticas y de alteridad, que va más allá de los

conocimientos académicos, de los horarios de clase, de un timbre y un uniforme, es ese espacio en el que se acoge a otro ser humano con todas las posibilidades.

La reacción de las compañeras ante la situación deja en evidencia la sensibilidad que los seres humanos logran tener y que se desarrolla a partir del convivir en la sociedad, el ser solidario con el otro que está en el mismo proceso, representa esa hospitalidad que todos los espacios deberían brindar y que en este caso es dada por un par, que, aunque es diferente, ofrece su mano amiga y su apoyo.

El papel de los docentes es fundamental y marca tanto la vida de los estudiantes como la de ellos mismos, pues al permanecer en la escuela gran parte de su día se convierte en un segundo hogar en el que se encuentran en permanente comunicación, con otros.

Las relaciones de los docentes con los estudiantes en muchas ocasiones traspasan la moral y se convierten en relaciones éticas, pues se deja de lado los conocimientos académicos y se comparte en otro plano, en el que el apoyo es el protagonista. En el municipio de Balboa se encuentran relatos de los docentes como:

“Tenía una alumna en particular que si presentaba muchas dificultades emocionales, intentos de suicidios, caso de bulimia, pues comía vomitaba y comía vomitaba, tenía problemas de autoestima, de peso y de pronto indagando un poquito más me di cuenta que la niña presenta un cuadro de violación, entonces que todo era manifestaciones de eso que había vivido; empecé a hablar con la niña, aunque me dejó muy limitada en el sentido de que ella me confesó lo que sucedía pero me dijo que si yo le decía alguien entonces que no iban a negar así que empecé a hacer proceso con rectoría, con psicología, hablé mucho con la pelada; hoy en día de la pelea es una enfermera tiene una niña yo soy la madrina de la niña” (1MB).

En este relato se muestra como los docentes establecen relaciones con los estudiantes, basadas en este caso en la confianza y que contribuyen en el crecimiento de un ser humano y en el desarrollo de su vida; situaciones que en muchas ocasiones fuertes como un abuso sexual pueden sobrellevarse gracias a ese maestro que está ahí con su mirada y que se dispone a escuchar, logrando que el estudiante cambie el rumbo de su vida. Pues como lo expresa Van Vanen (2004) “A través de la mirada conocemos al otro y por la mirada del otro sabemos que también él nos conoce. Pero, para conocer de verdad el alma del otro, debemos perfeccionar nuestra habilidad para mirar y ver y saber cómo interpretar una mirada” (p.52).

Este es el caso de la maestra de Balboa que puso su mirada en la estudiante que estaba teniendo episodios de salud fuera de lo normal, que actuó desde su sensibilidad y su compasión y a partir del acompañamiento y la acogida logro descubrir cuál era el trasfondo que desencadenaba los episodios de salud anormales, gracias a ese apoyo, a esa mirada de compasión al sentir en su colegio esa hospitalidad, pues era entendida por esa maestra, es que la estudiante logro superar la situación y salir adelante.

6.3.2 Encuentros morales.

Otro tipo de encuentros presentados en la escuela, en la cotidianidad de las aulas, en los pasillos y en el patio, son los regidos por la moralidad, esos que no van más allá de la norma, de lo escrito en un manual de funciones, que se limitan a responder a una labor y en los que prima la individualidad, esos encuentros que retomando las palabras de Mèlich (2014) se salen del sentir y se basan en la lógica, esta que muchas veces se convierte de manera natural en crueldad. En términos del pensador Catalán:

No hay moral sin lógica, no hay lógica sin crueldad. Muchas veces de forma imperceptible, escondida tras un velo de naturalidad y de normalidad, y sin apenas dramatismos, la crueldad aparece en nuestro lenguaje, irrumpe y permanece sutilmente en forma de organizar el mundo (p.22).

En situaciones narradas en las instituciones educativas de Balboa y Sabanalarga se hacen evidentes los encuentros morales, en relatos como, por ejemplo:

“Las relaciones con mis compañeros son las necesarias las que mínimamente se hacen, por ejemplo, al momento de trabajos en grupo, actividades que lo requieren y demás cosas de ese estilo estas relaciones son buenas, aunque a veces hay compañeros que se acercan solo por sacar una buena nota y otros que son competitivos en ese aspecto” (4AB).

Es claro en las líneas leer como priman las relaciones morales centradas en el ámbito académico, en el cumplimiento de una labor, y en respuesta de una lógica estructurada, pues mientras se trate de un trabajo en grupo u algo del colegio se acercan y realizan la actividad requerida pero no trasciende, no se ve muestra de hospitalidad, ni de compasión ante la situación, no le interesa el que este a su lado, ni la disposición que tenga, no le interesa su rostro, simplemente que se limita a realizar las actividades académicas programadas.

En la escuela los maestros también establecen relaciones morales tanto con los mismos docentes, como con los estudiantes, basadas en la individualidad y el desconocimiento del otro que está ahí y que se ignora y se deja de lado, se evidencian en los relatos de la institución de Sabanalarga expresiones como:

“Uno aprende en estar labor a veces a estar solo” (A2S)

Frases como esta dejan entrever que las relaciones entre compañeros no son las mejores, que basadas en la experiencia y el aprendizaje adquirido, han llegado a destruirse y además se han aceptado y se han asumido como tal.

Finalmente es claro como las diferentes relaciones que se establecen en la escuela son fundamentales para todas las personas que se desenvuelven en ese espacio, ese encuentro con el otro basado en la ética y ese encuentro basado en la moral, tienen gran influencia en el desarrollo de los seres humanos, como hitos positivos o hitos negativos en cada uno de los casos, pero todos demostrando que los tipos de encuentros son esenciales y que trascienden, marcando así un antes y un después en la vida de los que habitan ese espacio llamado escuela.

6.4 Temporalidad

La experiencia del tiempo es diferente en todos los seres humanos, existe por ejemplo en palabras de Van Vanen (2014) “el tiempo objetivo (cósmico) y tiempo subjetivo (vivido) tiempo del reloj y tiempo fenomenológico” (p.349) O con otra denominación el tiempo kronos que hace referencia al tiempo del reloj, a ese que transcurre con el pasar de los minutos; es decir, el tiempo cronológico. El tiempo Kayros que hace referencia a ese tiempo vivido, ese tiempo cargado de significado y que es muy diferente al tiempo cronológico, en el cual el sentir de las vivencias es distinto.

A partir de ello es necesario remontarse a la pregunta planteada por Skliar (2017) “¿somos el tiempo que pasa o somos aquello que pasa en el tiempo?” (p.27). En este caso las experiencias vividas en la escuela, transcurren en tiempos de la jornada escolar que tienen un significado diferente para los estudiantes y los maestros, es decir se experimentan en el tiempo kayros. Los encuentros éticos en este caso, se viven en gran medida dentro de este tiempo en el que los

sentires son distintos en el que el rostro del otro se hace presente, y se vive un modo de relación, en respuesta a la solicitud del otro.

En los municipios de Balboa y Sabanalarga, los tiempos de la jornada escolar evidencian un cambio en la forma de relación con el otro, pues en algunos el tiempo cronológico es notorio, los minutos pasan como si fueran horas y otros en los que no se siente ese paso del tiempo, relatos como estos muestran la experiencia del tiempo vivido.

“Definitivamente me gusta cuando empieza la jornada, Pues porque uno llega descansado a conectarse con el trabajo, además porque me gusta esperar a los pelados en la puerta y recibirlos siempre de la mejor manera, con una sonrisa siempre y una expresión de buenos días marcado” (2NB).

Es en este tipo de relatos en los que el encuentro con el otro se da por medio de un gesto como una sonrisa y un saludo expresivo son los que demuestran que efectivamente el tiempo es distinto en este caso es un tiempo kayros o tiempo vivido. El sentir de la maestra al inicio de la jornada, y el estar con toda la energía al recibir a los estudiantes hace que la experiencia del tiempo sea distinta y con ella la relación con los otros; les da la bienvenida acogiéndolos con su saludo caluroso, y mostrando con su cuerpo por medio de una sonrisa, la vivencia de ese instante, aunque sea tan solo 10 minutos para ella significan mucho más.

Por otra parte, el tiempo de espera es distinto, se vivencia de otra forma, se vive cada segundo y puede estar sujeto a muchos factores en este relato se puede observar de qué manera se lo experimenta.

“El descanso no me gusta tanto, aunque sea el tiempo en el que salimos de clase y nos distraemos, no me gusta porque hay muchas filas en la cafetería y niños corriendo por todo lado y los chiquitos de sexto gritan mucho” (4AB).

Es evidente que, aunque el descanso sea un tiempo apetecido por algunos estudiantes, para otros no se vivencia de igual forma, en este caso responde a un factor particular y son las filas en la cafetería y el juego de los niños más pequeños, para el estudiante, descansar, viene acompañado de silencio y tranquilidad, y con la dinámica del tiempo del descanso no logra tenerlo.

Contrario a ello muchos de los estudiantes vivencian el tiempo del descanso como un tiempo kayros, aunque son unos pocos minutos, tienen mucha importancia en la jornada escolar los relatos del municipio de Sabanalarga expresan:

“En los recreos porque me puedo ver con compañeros de otros grupos” (A1S)

El hecho de salir del salón de clase e interactuar con otros compañeros con los que no comparte el aula, pero si gran cantidad de experiencias, hace que el tiempo vivido del descanso sea el mejor de la jornada.

En el municipio de Balboa, el descanso además de ser un tiempo de esparcimiento, es también un tiempo en el que se viven momentos que, aunque no se comparten y son del gusto de todos, se disfrutan, esto se evidencia en el siguiente relato:

“Me gusta el tiempo del descanso porque salgo de la rutina además juego baloncesto o me voy a leer a biblioteca, cuando juego baloncesto estoy con (...), pero a la biblioteca me gusta ir solo porque me gusta leer en silencio y a casi ninguno de mis amigos les gusta leer, me suelo ir un rato allá y después ya voy a jugar con ellos” (1CB).

El descanso en este caso se convierte en ese tiempo que cronológicamente es muy corto, pero vivencialmente es un tiempo extenso, lleno de felicidad, ese tiempo en el que realizan actividades por elección que se disfrutan como practicar un deporte, o el leer en la biblioteca.

Además, las relaciones con los compañeros se viven de otro momento, en este caso en el juego, ese compartir acompañado de sonrisas, y aunque ellos saben que no alcanzarán a jugar el partido de baloncesto completo, los minutos que alcanzan a hacerlo, los viven y los sienten al máximo, y al finalizar de la jornada quizá ese tiempo con significado es el que más resaltaran del día vivido.

Finalmente, se puede decir que la temporalidad es esencial al momento de entablar relaciones de acogida con el otro, como lo expresa Skliar (2017) “la temporalidad es la experiencia subjetiva del tiempo” (p.27). Es por ello que la escuela en este caso alberga distintas maneras de experimentar los tiempos y en cada uno se viven las relaciones de forma distinta.

Los encuentros que se hayan cargados de felicidad y en los que el compartir es lo importante, generalmente se manifiestan en el tiempo *Kayros* o tiempo vivido. Y corresponden a lo que para efectos de esta investigación es un encuentro ético.

6.5. Espacialidad

El espacio juega un papel importante en las relaciones de los seres humanos, ya que, es allí en esos lugares donde nos podemos encontrar de frente con el otro y con su realidad social como lo plantea Montañez (1999) “El espacio no es ni una cosa, ni un sistema de cosas, sino una realidad relacional: cosas y relaciones” (p.60). Es a través de la intervención que hacen las personas, que se da vida y se construye un espacio con condiciones específicas como lo es la escuela, un espacio que sin estudiantes y maestros no tendría razón de existir, son los niños y jóvenes quienes se apropian y transforman ese hábitat para hacer de este un espacio para el aprendizaje y sobre todo para el encuentro.

En la escuela se encuentran de acuerdo con los actores que conviven allí algunos lugares donde se pueden encontrar con personas agradables y que les gusta disfrutar y otros espacios

que no son muy confortables y a los que tienen temor ingresar. Lo que permitió clasificar esta categoría en dos subcategorías: La escuela para el encuentro y la escuela: un lugar de desencuentros.

6.5.1. La escuela para el encuentro.

La escuela como tal está llena de espacios cargados de significados que hablan por sí solos que indican formas de comportamiento y de relaciones que definen las conductas e influyen en la forma de actuar. El aula de clase es uno de esos espacios donde los niños reciben e interactúan con el conocimiento, siendo un lugar para un encuentro más cercano con los compañeros y maestros con quienes comparte a diario como lo observado en el municipio de Sabanalarga:

Suena el timbre de ingreso y muchos niños corren por los pasillos tratando de llegar al aula de clase y se escuchan gritos por todos lados entre ellos “corran, corran nos toca en el aula de español”, una profe atajó a uno de ellos y le preguntó qué era eso tan bueno que tenía ese salón y sonriendo mientras se alejaba le contestaba: “el salón es muy tranquilo, está muy decorado y limpio” (DCS 16).

A través de lo cual se evidencia que la organización del espacio es relevante para los niños, sentirse cómodos y anhelar llegar a encontrarse con la maestra que tiene ese lugar dispuesto para ellos todos los días. Lo anterior, es reafirmado en la opinión de uno de los actores:

El lugar del colegio que más me gusta es el salón de clase porque ahí permanezco casi toda la jornada y lo siento como mi espacio donde comparto con mis compañeros, me siento cómoda y me gusta porque con las niñas lo adornamos muy lindo, hicimos las

carteleras, además como queda en la parte de atrás es más tranquilo... y no está como a la vista de todo, me gustan las ventanas porque entra mucho aire (A4B).

La disposición del espacio realmente va en contraste con la forma de relacionarnos, de hacer que el encuentro sea ameno, cargado de confianza y sobre todo de respeto, ayudando de este modo a darle vida a uno de los lugares donde más se comparte con los estudiantes y donde se logra tener un reconocimiento de cada uno, porque se da un acercamiento más directo.

Para reafirmar lo dicho anteriormente Ruiz (1994) presenta una descripción del aula como espacio escolar: “El aula es un espacio investido, vivido diferencialmente por cada uno de sus protagonistas, pero también es el concepto relacional y social más amplio en el cual se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p.99). Cada persona que habita estos espacios y se apropia de ellos para transformarlos en zonas confortables y de hospitalidad o en lugares de desasosiego y hostilidad para quienes conviven en él.

Pero no solo el aula debe centrar nuestra atención, hay un lugar más especial para la mayoría de los estudiantes que es el patio, donde ellos van a tomar su “desayuno” en compañía de muchos de sus compañeros, ya sea de grado de otros grupos superiores o inferiores, a jugar uno que otro juego que han aprendido en casa o solamente para conversar durante un rato con alguien diferente, pero se observa que desean llegar a ocupar este lugar:

En las mañanas cuando suena el timbre para salir a desayunar, los niños salen apostando carreras al que primero llegue y ocupe un lugar en el patio, donde se sienta a esperar que uno por uno vayan llegando a cumplir con la cita que tenían desde el día anterior para jugar con la pelota de fútbol que alguien llevaría, pero mientras tanto van

desayunando y riéndose de cosas que pasaron en el aula o de algo que sucedió mientras llegaban al colegio (DCS 17).

El patio es el lugar donde los niños comparten sus travesuras, se divierten y disfrutan del descanso y se alejan un poco de los trabajos “pedagógicos del aula”, el grito de felicidad cuando el timbre suena es el reflejo de la ansiedad que tienen porque ha llegado ese momento que esperan durante la jornada. Los niños y maestros a través de sus comentarios en las entrevistas asocian el patio como su lugar preferido para encontrarse:

“Me agradan más esos espacios cuando comparto con mis estudiantes en los descansos, donde ellos acuden en más cantidad, porque se sientan a hablar con uno” (A2S).

En la voz de este actor, se refleja el sentir del patio donde encuentran un lugar que ofrece otras posibilidades para cambiar de postura corporal, de alejarnos un poco de la rutina del aula, de acercamiento más directo, porque en este espacio el estudiante parece ser otro, son más abiertos para hablar y expresar sus sentimientos, entre risas y unos granos de arroz comparten historias emocionantes o tristes. Ellos logran acercarse más a uno como maestro en estos lugares, ya que, llegan niños de todos los grados.

6.5.2. La escuela como lugar de desencuentro.

La escuela puede ser un espacio atractivo o un espacio hostil, para algunos niños que ven ese lugar como una zona de castigo, donde todos lo atacan y donde se siente intimidado por las personas que allí habitan, deseando en ocasiones no estar allí como lo cuenta un actor:

“No me gusta el patio de recreo porque todos corren y lo empujan a uno y hasta lo aporrean” (A1S).

Este actor muestra su temor por salir a los descansos, deja ver que no le gustan los juegos bruscos que allí se realizan y su preferencia por alejarse de este lugar para evitar tener un contacto agresivo con alguno de sus compañeros y esto también se refleja en una de las observaciones del descanso:

Se observan niños corriendo en todas las direcciones, unos empujan, otros se caen, algunos lloran porque se cayeron en medio de la multitud y otros están sentados “solitos” contra la pared alejados de los corredores por donde todos gritan y corren, cuidando con su cuerpo los recipientes con los alimentos que se disponen a consumir en otro lugar del patio se observa a una docente quejándose del desorden de los niños “que pereza estos descansos tan largos, con tanta bulla, cuando será que se acaba”(DCS 18).

Se deja ver la apatía que sienten por estar en ese lugar que no les genera tranquilidad, se sienten agredidos por todos esos estudiantes que se divierten a su manera sin importar el sentir del otro, cada uno vive y expresa la alegría de diferentes formas, el patio esta vez no tiene el clima adecuado para compartir un encuentro agradable.

Mèlich (2014) hace alusión en su libro *Lógica de la Crueldad* a como la moral permea los momentos vividos por el ser humano en las siguientes líneas:

En este modo heredado de ver el mundo nacido en el propio mundo, la moral domina y, con ella, una lógica de lo que somos, una forma de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos, de integrar y de excluir, de respetar y de exterminar. En toda moral opera una lógica de la crueldad (p.22).

Los niños dejan reflejado en sus relaciones con el otro todo lo que tienen pregrabado desde las casas, donde se inicia su formación como persona; siendo este un vínculo incidente en estos casos de forma negativa porque llegan con la falta de respeto hacia el otro, sin ese

sentido de solidaridad que los hace creer “superhéroes” en el modo de afectar al otro en su humanidad.

7. Conclusiones

Los sentidos del encuentro con el otro en la escuela, aunque se dieron entre los diferentes actores de la comunidad educativa de las instituciones de Balboa Risaralda y Sabanalarga Antioquia, se hicieron evidentes principalmente entre los docentes y los estudiantes; dichos encuentros se analizaron desde de los existenciales planteados por Van Manen (2016) organizados desde la relacionalidad, la materialidad, la espacialidad, la corporalidad y la temporalidad. Las observaciones de los diarios de campo y las entrevistas basadas en las experiencias de los actores sociales, dieron cuenta que en la relación con el otro se recorre, por un lado, desde la ética y por el otro, desde la moral.

Sin duda, se puede decir con base en los análisis de las entrevistas que los encuentros éticos son aquellos en los que la compasión es la protagonista, en los que el cuerpo se dispone a recibir y atender la solicitud de ese otro que comparte el mismo espacio, ya sea un aula de clase, un pasillo, la cancha de juego, la biblioteca o la cafetería y que hacen de la escuela ese lugar en el que confluyen sensibilidades y sentimientos que se vivencian en el día a día y co-existen en todos los rincones de esa institución social.

En este sentido, una sonrisa como gesto de amistad, de compasión o de sensibilidad evidencia como el cuerpo juega un papel fundamental al acercarse con el otro, siendo este el que fortalece la presencia y haciendo que se visibilice ante la mirada de las personas que lo interpelan diariamente, hechos simples como el cruzar una mirada y que sea atendida por una sonrisa develan como a partir de los gestos se puede responder de manera ética a la solicitud del otro.

El rostro como elemento cargado de significado en cada uno de los momentos y espacios de la escuela es desde el cual los niños y niñas narran sus historias, esas historias que no pueden ser contadas con palabras y que se hacen evidentes en los gestos, los movimientos y los silencios en

la escuela, pues es el espacio en el cual ellos pueden sacar a flote todos sus sentires; ese gesto que solo puede notar un ser que está cargado de sensibilidad y que puede ser un compañero o el docente, demuestra otro tipo de encuentro ético, en el que la observación juega un papel indispensable, pues se tiene en cuenta al que se encuentra al lado, se hace presente en el mismo espacio, aunque no se pronuncie a través de una palabra, o un sonido sino que utilice su cuerpo como medio de expresión.

Los encuentros éticos, además hacen que la experiencia del tiempo sea diferente, que se co-exista en un tiempo vivido o siguiendo a Van Manen (2016) un tiempo subjetivo, en el que cada una de esas experiencias se guardan en la memoria, en el que se llenan de significados los hechos, las palabras y los gestos y en los que se vive con el otro en la escuela a partir de la hospitalidad y la acogida que brinda el espacio llamado escuela, ello cuando resaltamos el valor del otro que está ahí en los momentos cotidianos.

La escuela al ser ese lugar en el que los encuentros se hacen evidentes desempeña un papel fundamental, no solo en los seres que la habitan sino los artefactos que la componen, a partir del análisis realizado, el timbre como elemento primordial desempeña un rol decisivo al momento de las relaciones en especial entre estudiantes, para efectos de esta investigación se analizó como elemento liberador y como elemento de opresión; el timbre como elemento liberador anuncia un momento muy esperado en la mayoría de los estudiantes que es la salida a los descansos pedagógicos, ese espacio en el que pueden relacionarse a través del juego, en el que se sienten en libertad de hablar con sus compañeros, dado que no están en el deber de guardar silencio; así mismo, ellos se hacen cómplices de sus travesuras y vivencias, en los que a partir de los relatos viven encuentros éticos.

Finalmente, cabe resaltar el otro tipo de encuentros que, aunque en menor medida se hicieron presentes en los relatos, estos son los encuentros morales, esos que están cargados de norma y barreras, en los que prima la individualidad, en los que el rostro demostró en este caso gestos que marcaban el desencuentro, miradas que reflejaban sentires de rechazo o posturas que desconocían al otro ignorando al ser que comparte el mismo espacio y la misma cotidianidad. Este tipo de encuentros son los que no van más allá de lo escrito en un manual de funciones, que se limitan a responder a una labor y en los que prima la individualidad, esos encuentros que retomando las palabras de Mélich (2014) se salen del sentir y se basan en la lógica, esa que muchas veces se convierte de manera natural en *crueldad*.

8. Recomendaciones

En el transcurrir del proceso entre observaciones, relatos y experiencias cargadas de sensibilidad se logró dar valor a los sentires, pensamientos y gestos de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, integrantes que en muchas ocasiones pasan desapercibidos en la escuela. Lo anterior, permitió a partir de esas experiencias vividas y de esas narraciones en las que recurrieron a expresiones y palabras, encontrar el sentido de las relaciones que co-existen éticamente con el otro en los diferentes escenarios de las instituciones, dejando ver como la pedagogía del encuentro propicia espacios de aprendizaje que van más allá de la academia y de los contenidos, o de un encuentro moral basado en la norma, pues se centra en esos aprendizajes que dan más resultados de los esperados porque forman para la vida, enseñan a convivir en sociedad y a ser sensibles y éticos ante la solicitud de otro, ese en el que hay diferencias pero que está ahí, que se encuentra y se desenvuelve en el aula, en los pasillos, en la cafetería etc.

Dados los hallazgos del presente trabajo, es necesario hacer énfasis en los existenciales planteados como ruta metodológica en la fenomenología, pues a partir de ellos se puede analizar las relaciones que co-existen con el otro en este caso en la escuela de una manera holística, sin perder de vista detalles que pueden marcar la diferencia, pues para la fenomenología todo es importante y tiene valor (sobre todo, como experiencia vivida), desde una palabra, pasando por un gesto, hasta un artefacto, y todo se encuentra mediado por un tiempo y un espacio.

Se invita a todos los que hacen parte de la comunidad educativa y de manera especial, a todos los docentes que visualicen la escuela como ese lugar en el que se dan relaciones éticas constantes; es decir, en el que se guía para la vida a partir de la proximidad, el compartir, la

hospitalidad y sobre todo, la compasión y la responsabilidad que se enseña a través de la pedagogía del encuentro, en el que se le da respuesta a esa solicitud que se expresa a través de cada sonrisa, gesto o palabra; se invita a dejar de lado la idea de la escuela solo como un lugar de trasmisión de conocimientos y de formación conductual en el que el docente cumple una función y el estudiante una obligación a partir de lo moralmente establecido.

Desde el camino recorrido en este trabajo, es importante resaltar que a través de este tipo de procesos de investigación emergen las verdaderas pedagogías, y con “verdaderas” se hace referencia a esas que surgen por la experiencia, la sensibilidad y el detalle al que conlleva un trabajo de esta índole, en este caso porque dejan notar la forma en la que los estudiantes viven la escuela, es posible darse cuenta que los conocimientos no son todo, que existen otros componentes que hacen que el rol como docente necesite evaluarse y reinventarse para poder dar respuesta a esa solicitud de todos esos seres cargados de humanidad que acuden a la escuela.

Referencias bibliográficas

Balbino A. (2011). Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. En: Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico 3: Fenomenología y política

Barcenas F. y Melich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.

Bravo, P. (2014). Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. (17), 123-138

Barreto Carrera, y Rodas Cárdenas (2012). Discurso del docente y diversidad cultural: realidades contrapuestas entretejidas. En: Revista Infancias Imágenes / pp. 44-50 / vol. 11 No. 2 / julio-diciembre de 2012.

Cajibioy Gironza, I., Sevilla Guzman, E. F., Diaz Gómez, F. A., y Menjura Escobar, M. I. (2014). Contexto educativo...encuentros y desencuentros de la diversidad. Plumilla Educativa, 14(2), pp. 258-273.

Cordova Gastiaburu, P. (2010). Homogeneidad discursiva en el aula y diversidad cultural. Enunciación 16(1). Pp. 43-57.

Diaz, P. y Ariza, Y. (2015). Valor de la diferencia en educación superior inclusiva. Miradas diversas de la educación en Iberoamérica. Edición electrónica. Capítulo 18, pp.251 - 258. Universidad de Alcalá, España

Eltel (2004). Educación y diversidad: una escuela para todos. En: REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, ISSN 0717-6945, Vol.3. N. 5, págs. 88-106.

Enrico, L. (2008). Gregorio Valera Villegas y Gladys Madriz (compiladores), Lectura, ciudadanía y educación. Miradas desde la diferencia. Editorial El perro y la rana, Caracas, 2008. pp. 469.

Escobar, L. (2017). El reconocimiento del otro en la escuela: una aproximación desde el aula de inglés (Tesis de maestría). Universidad Católica, Manizales, Colombia.

Giraldo, Y., & Ruiz Silva, A. (2015). La solidaridad. El lenguaje de la sensibilidad moral. Revista Colombiana de Educación, (68), pp. 311-334.

Guijarro, J. (2005). Valores de otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés para primaria. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 2005, n.15, p. 32-38. ISSN 1989-0796.

Godenzzi, J. (1999). Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento. Bulletin de l'Institut français d'études andines, 28(3).

González Silva, F. (2009). Alteridad en estudiantes: entre la alterción y el equilibrio. Revista mexicana de investigación educativa, 14(429), pp. 889-910.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía: Métodos de Investigación. Barcelona: Paidós.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Barcelona. Crítica.

Ibarra (2016). El tacto pedagógico: una propuesta de la enseñanza ética. En: Revista Virtual Redipe: Año 5 Volumen 10, ISSN 2266-1536.

Jaramillo-Ocampo, D., & Murcia-Peña, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2),162-174. [fecha de Consulta 09 de diciembre de 2019]. ISSN: 1900-3803.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2654/265429948011>.

Jaramillo Ocampo, D. y Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.

Jaramillo Ocampo, D., Cortes Morales, E., & Jaramillo Echeverri, L. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1(en-jun)), 147-162. doi:10.14201/teri.21167.

Llizástigui (2005). Integración y escuela: hacia la diversidad. En: *Summa psicológica UST*, ISS 0718-0446, Vol. 2, N, 2005, págs. 71-76.

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

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

Mínguez Vallejo, R., Romero Sanchez, B.y Pedreño Plana, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. Pp. 163-183.

Montañez, L. E. (1999). *Espacio- espacialidad y transdisciplinariedad en geografía*. Departamento de geografía, Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá, Colombia

Montero, M. (2014). De la ética del individualismo a la ética de la otredad: la noción del otro y la liberación de la psicología. *Postconvencionales: Ética, Universidad Democracia*. 0(1), pp. 83-97.

Moreno Aponte, R. (2017). Pedagogía hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugariedad, alteridad, ciudad y escuela. Universidad de Costa Rica. Vol. 17(2).

Motato (2018). Imaginarios de alteridad en la escuela: entre la indiferencia y solicitud del otro. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Manizales, Colombia.

Muñoz, A. Z. (2014). El fomento de la alteridad en alumnos de primer grado de educación primaria. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. D.F., México.

Murcia, N.y Jaramillo, L. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa Cinta moebio 12: 194-204
www.moebio.uchile.cl/12/murcia.htm.

Olmos Roa, A., Sánchez Dettmer, M. y Correa Reyes, A. (2016). Reflexión y transformación pedagógica: reconocimiento de la otredad. Revista Iberoamérica de Educación. Vol 71(extra1).

Orrego Noreña, J., & Jaramillo Ocampo, D. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad. Revista de Educación*.

Ortega, P. (2010). Pedagogía crítica y alteridad. Una cartografía pedagógica. Revista praxis y saber. 1 (1), 159-173.

Ortega Ruiz, P. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. Boletín Redipe.

Restrepo, L, & Restrepo, O. (2016). Imaginarios sociales de maestros: formación, relaciones y encuentros con el otro en la escuela (Tesis de maestría). Universidad Católica, Manizales, Colombia.

Restrepo-Pérez, O.E., Restrepo-Pérez, L.M. y Jaramillo-Ocampo, D.A. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (2), 83-100.

Rio, G. (2015). Para pensar una pedagogía del encuentro. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Vol 3.

Ríos, D. (2016). La alteridad en un marco de justicia escolar: deconstrucción de las prácticas educativas homogenizantes. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Rosselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad de las Islas Baleares, España.

Rovetta, A. (2016). Elucidación gráfica en investigación cualitativa con menores de edad. Departamento de Filosofía, Pedagogía, Sociología y psicología aplicada, Universidad de Padua, Italia.

Ruiz Ruiz, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista complutense de educación*, vol. 5 (2), pp.93-104.

Sierra, C. (2016). La alteridad: una construcción social desde la escuela (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila editores.

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos aires, Argentina: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica*. Popayán: Editorial universidad del Cauca.

Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza*. Barcelona: Paidós

Vargas (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2.

Vargas, E., Latorre, V., y García, J. C. (2013). Perspectivas de alteridad en el aula 1. Perspectives of otherness in the classroom Perspectives d'altérité dans la salle de classe.

Vila, E. S. (2004). Pedagogía de la ética: De la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital* 6, 47-55.