Camino a la escuela. Emile Claus. 1849

NIÑOS QUE APRENDEN JUNTOS, APRENDEN A VIVIR JUNTOS

Claudia Marcela Robles Leal

Maybeth Julieta Robles Leal

Pensamiento del maestro en torno a la intimidad

Universidad Católica de Manizales

NIÑOS QUE APRENDEN JUNTOS, APRENDEN A VIVIR JUNTOS

Pensamiento del maestro en torno a la intimidad

CLAUDIA MARCELA ROBLES LEAL

MAYBETH JULIETA ROBLES LEAL

Asesor

Doctor CARLOS ALBERTO CHACÓN RAMÍREZ

Obra de conocimiento presentada como requisito parcial para optar al título de

Magíster en Educación

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Manizales, 2014

Nota de aceptación

Yo, Carlos Alberto Chacón Ramírez, en calidad de asesor de la obra de conocimiento Niños que aprenden juntos, aprenden a vivir juntos, considero que la obra reúne los requisitos académicos y la estructura básica para ser presentada y defendida ante pares académicos.

Agradecimientos

Las líneas que siguen no son solo palabras, son sentimientos profundos de gratitud, es la ocasión para decir a los otros que han sido protagonistas en esta obra, que sin ellos nuestro devenir magíster no se hubiera dado igual. Para nosotras, un placer y orgullo haber compartido nuestro camino al andar con ustedes.

Con el amor y respeto que tenemos a nuestra madre, queremos agradecer en voz unísona ser el bastón en los tropiezos de esta andadura de la vida y por caminar a nuestro lado en valles de esperanza; por enseñarnos que en la vida se lucha, y que al caer, debemos levantarnos. Le agradecemos el amor y la paciencia con la que nos apoyó en nuestro devenir magíster y por ser madre de nuestros hijos en las ausencias de nosotras.

A Dios por entregarnos en custodia a nuestros hijos, ángeles terrenales, luz de vida, razón de existir y pilar de nuestras alegrías; y a ellos por permitir estar presentes y ausentes estos dos años, por las largas noches de trasnocho al lado de nosotras y por sus sonrisas que nos acompañan a diario.

A David Andrés, por demostrarnos su cariño y su amor alentándonos a enfrentar este compromiso con nosotras mismas y por su compañía y palabras de aliento en las crisis que nos generó éste devenir.

A nuestros ángeles, que desde el cielo nos acompañan y nos protegen…

A nuestro padre, por estar presente en la distancia…

Al Doctor Carlos Alberto Chacón, por acogernos, a su lado aprendimos no sólo de sus palabras, sino de su forma de vida; le agradecemos el cariño y el tiempo que ha dedicado a nuestra obra de conocimiento, su visión crítica y sus aportes; la paciencia con la que nos ha permitido ser libres en nuestra escritura y el llevar con calma nuestra locura.

Y a todos aquellos que al término de esta etapa de nuestras vidas, con su ayuda, apoyo y compresión nos alentaron a lograr esta hermosa realidad.

Claudia y Maybeth

NIÑOS QUE APRENDEN JUNTOS, APRENDEN A VIVIR JUNTOS

Resumen

El presente escrito, emerge de la investigación para optar por el título de Magíster en educación, y muestra el trayecto investigativo, el cual se construyó desde un método particular de indagación en el pensamiento del maestro, a través de relatos obtenidos en entrevistas a profundidad de manera informal de su puesta en práctica, para encontrar anuncios, indicios, rasgos de su pensamiento en torno a la intimidad de los niños, los cuales se conjugan en tendencias, que en clave del análisis que hace el filósofo español José Luis Pardo de este concepto, se constituyen en las resonancias de la obra.

Finalmente, muestra emergencias que anuncian cómo las falacias que nombra Pardo, dan cuenta de las posibilidades poco exploradas de una ontología del vivir juntos que ya no se funda en el reconocimiento de los iguales, sino en el descubrimiento del otro.

Palabras clave: intimidad, alteridad, comunidad, vivir juntos, pensamiento del maestro

Abstract

The present writing, emerges from the research to qualify for the Master's degree in education, and research shows the journey, which was constructed from a particular method of inquiry in the thought of the master, through stories obtained in in-depth interviews in an informal way of putting it into practice, to find ads, signs, features of his thinking on the privacy of children, which are combined in trends, that key in the analysis that it makes the Spanish philosopher José Luis Pardo of this concept, constitute in the resonances of the work.

Finally, sample emergencies that advertise themselves as the fallacies that appoints Pardo, give an account of the little-explored possibilities of an ontology of living together that is no longer based on the recognition of the equal, but in the discovery of the other.

Key words: intimacy, alterity, community, live together, teacher’s thinking

Pinceladas de la obra

Apertura al pensamiento del maestro 7

1. Plexo de problematización 9

1.1. Problema 9

1.2. Pregunta radical 9

1.3. Propósitos 10

1.4. La vida como obra de arte 10

1.5. Haciendo camino al andar 11

Tópicos de indagación 13

Plexo de problematización 13

Plexo de fundación y dialogicidad 13

A solas con el maestro 14

Tendencias 14

Emergencias 15

Oclusión temporal 15

2. Plexo de fundación y dialogicidad 16

2.1. Plexo fundante 16

2.2. Manera de pensar de otros en soporte de la obra 22

2.3. Plexo legal 29

2.4. Plexo de investigación 30

2.5. Obra abierta, crítica y compleja 31

3. A solas con el maestro 33

3.1. A- método 33

3.2. Maestros convocados 34

3.3. Instrumentos y fuentes de información 35

3.4. Trabajo de campo 36

4. Tendencias 38

4.1. Tendencia primera Reconocer la intimidad del otro, para reconocer-se en él 40

4.2. Tendencia segunda Intimidad – identidad-inefabilidad, condición indisoluble del vivir juntos 44

4.3. Tendencia tercera El aprender juntos y el vivir juntos liados a condiciones de intimidad y soledad 47

4.4. Tendencia cuarta Aprender y vivir juntos como acontecimiento entre lo privado y lo íntimo 50

5. Emergencias....52

6. Oclusión temporal....54

7. Despedida....56

8. Referencias bibliográficas....57

9. Anexos....60

Relaciones de los niños....60

Espacios para el aprendizaje....61

Lenguaje corporal de los niños....61

Creación de Comunidad....61

Pensamiento en torno a la intimidad....61

Tabla de figuras

Figura 1. Caminando por la obra. Camino con ciprés bajo el cielo estrellado. Vincent van Gogh. 1889....12

Figura 2. Circuito relacional del plexo de problematización....16

Figura 3. El maestro de la escuela. René Magritte. 1954....17

Figura 4. Ternura. Guayasamín. 1989....19

Figura 5. Obra abierta, crítica y compleja....31

Figura 6. Trabajo de campo....36

Figura 7. Tendencias del pensamiento del maestro en torno a la intimidad....40

Figura 8. La Gioconda. Leonardo da Vinci. 1503-1519....44

Figura 9. La habitación de hotel. Edward Hopper. 1931....48

Figura 10. Camino a la escuela. Emile Claus. 1849....55

Apertura al pensamiento del maestro

Una obra de arte debería enseñarnos siempre
que no habíamos visto eso que estamos viendo.
Paul Valéry

La confección de la presente obra de conocimiento muestra maneras del método y emergencias interpretativas a partir de la investigación relacionada con el pensamiento del maestro en torno a la intimidad.

Obra escrita desde el sentir del maestro, a partir de sus relatos a manera de reflexiones, de su puesta en práctica, y su pensamiento en torno a la intimidad y la manera como ésta influye para que los niños que aprenden juntos, aprenden a vivir juntos; levantándose así, una indagación sobre el significado y pensamiento que le otorga el maestro a la intimidad en el aula, que aporta retos a la modificación del pensar, para el aprender y el vivir juntos.

En esta atmósfera de intimidad, las pinturas consolidan a la obra de conocimiento como una obra de arte; moldean sus propios escenarios y despliega sus formas y contornos, en un ejercicio que permite al lector vincularse al mundo de las relaciones, los deseos y las necesidades que ellas convocan.

Para dar respuesta a la pregunta fundamental de la obra de conocimiento, se indaga en el pensamiento del maestro en torno a la intimidad, y se relaciona con los conceptos de intimidad desde la mirada de José Luis Pardo Toríos (1996), filósofo español quien es su obra La Intimidad señala que ésta es una forma de comunicación.

El a-método -forma propia de hacer la ruta de investigación-, contempla relatos orales de los maestros desde su experiencia vital en la labor a manera de anamnesis, “palabra utilizada por Platón al referirse a la capacidad que tiene el alma para recordar los conocimientos que

ésta olvida al entrar a un nuevo cuerpo.” (Anamnesis, s.f.), y método utilizado en la sicología contemporánea.

Dichas conversaciones en profundidad, sirven para explorar en la memoria de los maestros y obtener narraciones desde la verdad de la propia experiencia, los cuales posibilitan una crisis de significado y visión social, aportando información e interpretaciones en hallazgos y emergencias para resonar las voces entre ellos, sus pensamientos en torno a la intimidad, y cómo ella se convierte en una clave fundante entre el aprender y el vivir juntos.

1. Plexo de problematización

"Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de la posibilidad de su funcionamiento".
(Focault, 1991, p. 157)

1.1. Problema

La escuela, enfrenta el reto de llevar a la práctica el derecho a la educación y a fomentar la igualdad de oportunidades. Planteamientos que requieren una nueva forma de pensar y actuar, un cambio de actitud importante de los actores educativos, que en la mayoría de los casos, aún no se ha producido.

El pensamiento del maestro pasa por un cambio de actitud, por un giro de la mirada hacia el ser, adaptándose al contexto, y convirtiéndose en un descifrador para entender la cultura, y a la vez intervenir construyendo comunidad.

1.2. Pregunta radical

¿Cuál es el pensamiento del maestro en torno a la intimidad de los niños?

La pregunta de investigación es abismal, ya que, para encontrar una respuesta, se debe profundizar en el pensamiento del maestro, teniendo múltiples derivaciones, promocionar en el maestro los sentidos de la intimidad, para buscar que sean comprendidas en su amplitud posible, en sus manifestaciones; ahondar en la manera cómo el maestro piensa la escuela, piensa las condiciones de vulnerabilidad de los niños, el vivir juntos, paso importante para lograr la comprensión de lo que sucede con ellos.

Es crucial: reúne en sí, una serie de tramas, las cuales deben ser entendidas, para llevarlas al maestro, para que, de diversas formas, se pueda encontrar una respuesta

Y es radical, ya que trae consigo, significados profundos que pueden derivar en múltiples interrogantes que llevarían a tener un gran número de respuestas, en cuanto que: si el pensamiento del maestro en torno a la intimidad es ambiguo y tiene falacias; ¿cómo comprende el maestro que la intimidad influye en el vivir y aprender juntos de los niños?

En este sentido, se espera que los anuncios en torno a la intimidad sean incorporados por el maestro, y que en sus condiciones particulares, y en su propia intimidad, el pensamiento sea complementado y transformado.

1.3. Propósitos

Indagar en el maestro, su pensamiento en torno a la intimidad

Encontrar las tendencias del pensamiento del maestro en torno a la intimidad a partir de sus narrativas

Amplificar en un diálogo los relatos de los maestros, autores convocados y las reflexiones personales.

1.4. La vida como obra de arte

> A cada hombre se le confía la tarea de ser artífice de la propia vida;
> en cierto modo, debe hacer de ella una obra de arte, una obra maestra.
> (Juan Pablo II, 4 de abril de 1999)

La disposición de expresiones pictóricas y fotográficas en la obra de conocimiento hace conexión entre ella y el arte, pensar y asumir la vida como obra de arte, “ver la ciencia con la óptica del artista, y el arte, con la de la vida” (Nietzsche, 1990, p.28). Establecer un tipo de relación del artista con la vida, convirtiendo su labor en un ejercicio de libertad.

El arte, desde el concepto que propone Nietzsche es:

> (…) toda representación, toda apariencia, toda ciencia y toda realidad humana como producida poiéticamente por una tendencia artística humana. Es arte todo cuanto produce el hombre (incluyendo la ciencia, el saber en general, la realidad representada y sus valores que individúan todo lo que se da). (Navia, 2008, p. 101)

1.5. Haciendo camino al andar

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.
Antonio Machado

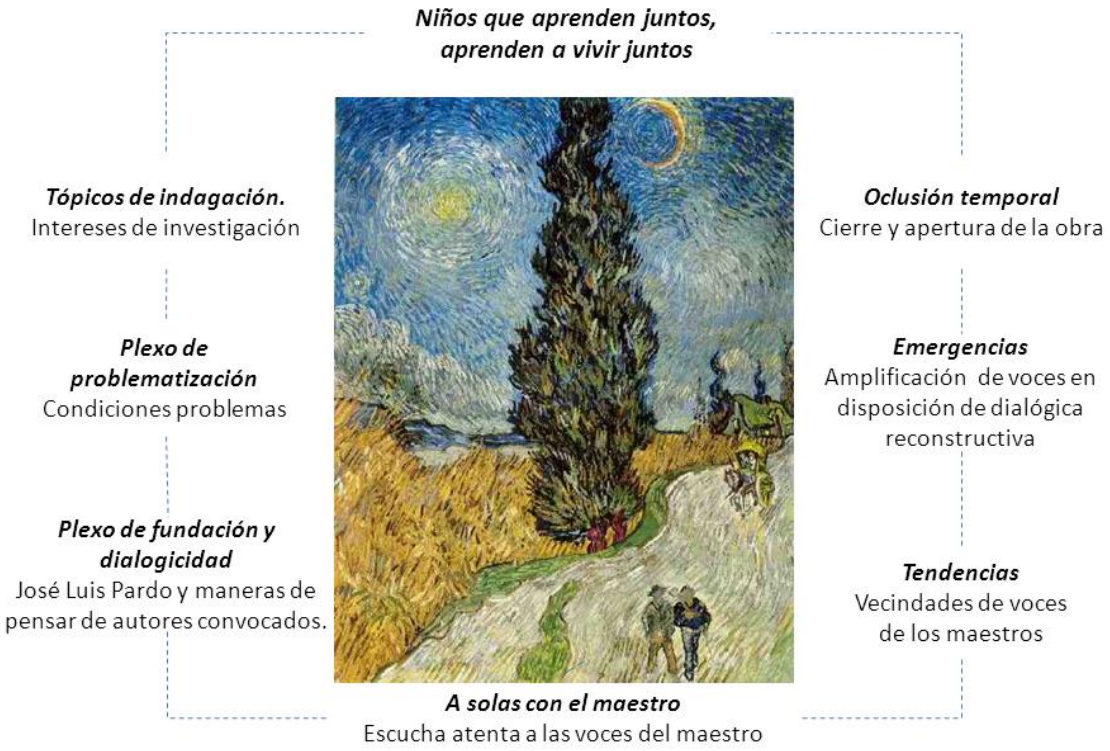

Figura 1. Caminando por la obra. Camino con ciprés bajo el cielo estrellado. Vincent van Gogh. 1889

En la Figura 1. Caminando por la obra, se muestra un camino trazado que se hace al andar; el cual no corresponde a modelos ni esquemas previos; el camino para Machado es la vida, entendido ésta, como para la obra de conocimiento, un gran viaje. Muestra el camino andado, con la complicidad de otros y deja huellas, marcas y señales, los cuales dan lugar a un pensamiento integrador complejo. Un camino que no se eligió, la obra misma puso su danza y guió los pasos y el destino.

La obra traza un camino, un trayecto, en los cuales se desplaza en un laberinto de cierres y aperturas, como en el cuadro de van Gogh, con altas y bajas cañas, colinas doradas, verdes cipreses y polvorientas, orientados por la brújula de la racionalidad, abierta, crítica y compleja. La ruta es un desafío de composición, para lo cual se interroga, construye y organiza conocimientos mediante relaciones (encuentros y desencuentros) con autores y consigo mismo, orientadas en la radicalidad del sendero que recorre, en la posibilidad latente y potente del ser.

Tópicos de indagación

Orienta hacia la pregunta y cómo se tratará según varios puntos de vista. Los tópicos de indagación de la obra de conocimiento son el pensamiento del maestro e intimidad es así, que inevitablemente a medida que trascurre la obra de conocimiento, surgen preguntas: ¿cuáles son los cambios de actitudes de los maestros al pensar en la intimidad?, ¿cuál es el significado de la palabra intimidad?; ¿qué implicaciones tiene el pensar desde ella el vivir juntos y el aprender juntos?

Plexo de problematización

Se desconoce el pensamiento del maestro en torno a la intimidad. José Luis Pardo (1996), pone de manifiesto falacias acerca del pensamiento de la intimidad; falacias en las que se cae habitualmente, desplaza el concepto y hace perder la importancia de ésta, las cuales él llama: falacia de la identidad, de la privacidad, de la inefabilidad y del solipsismo, las cuales serán tratadas en el marco conceptual

Plexo de fundación y dialogicidad

En la crisis que surge en la indagación inicial, se cruza con pensamientos de otros, con obras que preceden a la obra de conocimiento y guardan relación con los intereses que se persiguen.

El referente filosófico es José Luis Pardo Toríos quien hace una crítica al concepto de intimidad llegando a su propio concepto y llamándola efecto del lenguaje; se revisan tesis y artículos internacionales, nacionales y locales, los cuales permiten encontrar que la mejor manera para indagar en el pensamiento del maestro es la entrevista a profundidad. Dentro del marco legal se nombra la ley 1620 del 2013, en la cual se involucra al maestro en el proceso de conciliación para la convivencia escolar. Todo esto enmarcado en la línea de Educación y democracia

La obra se fundamenta en teorías y diálogos con los siguientes autores:

- Jose Luis Pardo aborda el concepto de intimidad y las falacias en las que se cae por el doblez que existe en el lenguaje, los cuales se abordaran en el capítulo Plexo fundante.
- Alain Touraine, afirma que para poder vivir juntos siendo diferentes, se debe respetar la libertad personal y colectiva, propiciar la creación del debate público e institucionalizar la tolerancia.
- Carlos Skliar invita a pensar en la alteridad y en buscar el encuentro con el otro.
- La teoría de Pere Pujolás Maset se basa en el aprendizaje cooperativo, y cómo éste posibilita el diálogo, la convivencia y la solidaridad.

A solas con el maestro

La construcción del propio método se realizó a partir de encuentros con las voces de los maestros convocados, de la escucha de sus maneras de decir, cuya intimidad protegida en la obra favorece su relato. Maestros, quienes se relatan desde sus recuerdos y sus experiencias de vida que los llevaron a comprender su pensamiento en torno a la intimidad. Diálogos que son fundantes en la obra de conocimiento.

Tendencias

Después de escuchar atentamente las voces de los maestros invitados, se hallaron tendencias, pensamientos vecinos, inclinaciones naturales como formas de coincidir sus voces en torno a la intimidad; esas voces dieron como tendencias de las cuales se hablan más adelante las siguientes:

Reconocer la intimidad del otro, para reconocer-se en él.

Intimidad- Identidad, condición indisoluble del vivir juntos

El aprender y el vivir juntos liados a condiciones de intimidad y soledad

Aprender y vivir juntos como acontecimiento entre lo privado y lo íntimo

Emergencias

Amplificación de voces en disposición de dialógica, dan sellas de un camino de recomposición educativa, en la manera deseada de ser atendidas y puestas en el plano de otras consideraciones

Oclusión temporal

Escritos a modo de conclusiones que dan cuenta de del pensamiento del maestro en torno a la intimidad; el cual lo invita a reconocer la intimidad del niño y buscar condiciones y ambientes que permitan al niño desarrollar un pensamiento crítico y con éste poder aprender y vivir juntos.

2. Plexo de fundación y dialogicidad

La intimidad no es causa sino efecto del lenguaje
Pardo (1996)

2.1.Plexo fundante

El horizonte de estudio de la obra de conocimiento se plantea en el actual capítulo, para centrar al lector en el problema de investigación.

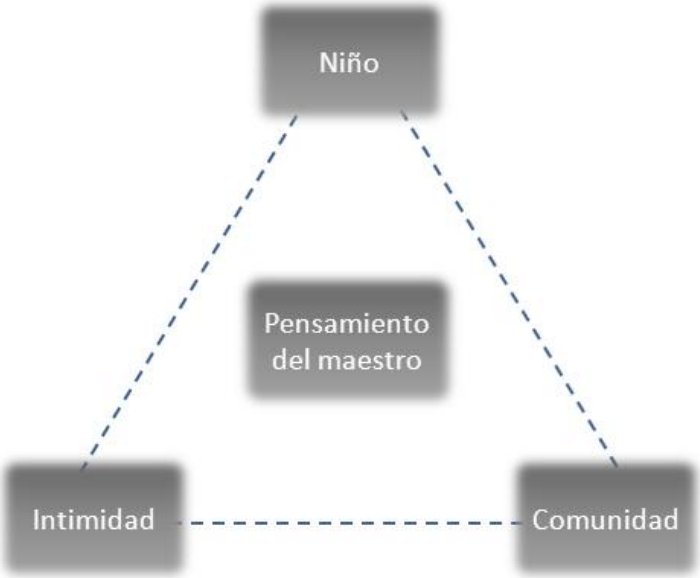

Figura 2. Circuito relacional del plexo de problematización

La Figura 2, muestra el circuito relacional del plexo de problematización, muestra señales que se enlazan en líneas discontinuas-punteadas, porque desde ellas se suscitan emergencias del pensar inesperadas, ambivalencias que se generan en el camino, porque da la oportunidad a lo no previsto; circuito relacional en el cual se muestra en el centro al pensamiento del maestro, y en su rededor el vínculo existente entre el niño, intimidad y comunidad.

2.1.1. Pensamiento del maestro

Hablar del pensamiento del maestro, (su sufijo – indica resultado, el resultado de pensar), lleva a la etimología de la palabra pensar, la cual viene del latín pensare, y ésta de pendere: colgar y pesar, en el sentido de comparar dos pesos en una balanza (Corominas 1987). La acción de pensar requiere de la comparación y la argumentación de un problema. Comprender que la auto observación es inseparable de lo observado; las autocríticas, inseparables de las críticas; los procesos reflexivos, inseparables de los procesos de objetivación; asimismo partir del hecho de la necesidad de plantearse interrogantes fundamentales sobre el mundo, el hombre y el conocimiento mismo, desde el referente de las condiciones bio-antropológicas, socioculturales y de las teorías abiertas.

Figura 3. El maestro de la escuela. René Magritte. 1954

Raras veces se ve el rostro del hombre del bombín en las obras de Magritte, quien aparece como un paseante silencioso –acudiendo al ejemplo en “El maestro de escuela” (1954) de la Figura 3. – Magritte, sumido en el misterio del entorno que lo rodea y de su propia identidad.

La escuela como escenario socializador, ofrece un primer espacio en el que los niños enfrentan realidades sociales diversas a las que les ofrece la familia, exigiendo el

reconocimiento de sí y del otro, visualizando y aceptando sus diferencias. En la escuela se facilita una socialización, donde los niños aprenden sus derechos y responsabilidades.

2.1.2. Niño

El niño como actor social, no puede ser visto como emergente de otros miembros de la sociedad. Es un ser que vive, se relaciona, construye comunidad a partir del mundo en el que participa:

> El niño es un ser social y como tal necesita de la presencia de otros seres humanos para poder actualizar sus posibilidades como persona. Las capacidades humanas, ya sean de orden intelectual o afectivo, están presentes en el momento del nacimiento pero únicamente como posibilidad, para poder alcanzar su pleno desenvolvimiento y realización, es decir para que puedan pasar de potencialidad a realidad, es necesaria la presencia de otros seres humanos (Goyes, 2005, p.34).

El niño tiene una transformación en la adolescencia, por la presencia del otro, porque existen inclinaciones, “esa capacidad que constituye mi modo de sentir la vida y de la que no puedo desprenderme sin desprenderme de mí mismo” (Pardo, 1996, p. 45)

2.1.3. Intimidad

El concepto inicial mencionado en el problema de la obra de conocimiento es la Intimidad desde la mirada de Pardo (1996):

> La intimidad no es es el secreto sobre sí mismo que cada cual oculta pudorosamente a los demás, ni tampoco el fondo inefable que sólo yo sé y no puedo compartir. La intimidad es un *efecto de lenguaje* y, en cuanto tal, no solamente excluye a los *otros*, sino que presupone una comunidad. Una *comunidad*, eso sí, *implícita*, que no se confunde con el espacio público ni con el tiempo privado de ciudad. (Contraportada)

Figura 4. Ternura. Guayasamín. 1989

La intimidad se comunica y se hace implícitamente en todo acto humano, la cual "no está hecha de sonidos sino de silencios" (Pardo, 1996, p. 55). En la Figura 4, la posición del niño en el centro de la madre y el abrazo de ella, hacen alusión a la protección materna, y cómo la intimidad viene desde allí; y ésta no se puede enajenar, es inalienable; la intimidad aparece en el lenguaje corporal, en lo que se dice con la mirada, con los gestos, y es por ello que la relación entre madre e hijo es una relación íntima.

Pardo (1996) hace una comparación a la que llama "Teoría frutal de la intimidad":

> La persona sería como un aguacate; la piel exterior sería la publicidad, la capa protectora, brillante aunque algo áspera e indigesta (…), que se ve desde fuera y que protege el interior; la carne nutritiva y siempre suculenta(…)sería la privacidad, zona de madurez donde los individuos disfrutan el tesoro de sus propiedades salvaguardadas de la pública voracidad por el derecho que protege su libertad (…); y la intimidad sería el hueso opaco, macizo, impenetrable, corazón nuclear y semilla germinal que no tiene sabor ni brillo. (p.13)

Y desde esta teoría, es donde se hacen las relaciones con el pensamiento del maestro; lo que piensa el maestro en torno a la intimidad y cuáles son sus argumentos para definirla.

Pardo, además, considera que a partir de la expresión “el hombre se tiene a sí mismo”, se originan cuatro falacias:

Primera falacia de la intimidad o falacia de la identidad: El desvío que produce esta falacia es la creencia en una identidad natural de los seres humanos o en un significado originario de las expresiones lingüísticas

Segunda falacia de la intimidad o falacia de la privacidad: Considera la intimidad como una propiedad privada

Tercera falacia o falacia de la limpieza étnica o de la inefabilidad: La intimidad es lingüísticamente inexpresable

Cuarta falacia o falacia del solipsismo: La intimidad es radicalmente incompartible y sólo se expresaría genuinamente en la más absoluta soledad y en el aislamiento de toda vida social.

2.1.4. Comunidad

> “Construir la propia intimidad
> equivale a reconstruir o recrear una comunidad
> (algo que nadie puede hacer a solas o en privado).”
> (Pardo, 1996, p. 290)

Al mencionar la palabra comunidad, se hace referencia a la comunicación, tener relaciones recíprocas, compartir vivencias comunes con el otro y vivir juntos.

> Los romanos formaron y usaron ya esta palabra. Commúnitas communitatis era para ellos no sólo la comunidad, sino también la virtud por la que se inclinan las personas a vivir juntas: (…) lo que hace a una comunidad no es la simple acumulación de individuos (que eso convertiría el nombre en concreto), sino las virtudes y las sutiles reglas de asociación por que se rigen quienes la forman. (Arnal, s.f.)

La comunidad para Pardo (1996), son las raíces naturales, las "condiciones de nacimiento" (p. 263). Y es ella, quien marca la cultura, hábitos, aquellas inclinaciones y sentimientos que definen el ser, pero que no se puede elegir y que determinan la vida intelectiva y racional, "es nuestra comunidad natural quien nos marca nuestro estilo de vida, nuestra dieta y nuestra cultura" (p. 263)

Es en un contexto orgánico, el cual es proporcionado en comunidad, en el cual los individuos permanecen insertos y se reconocen mutuamente.

Pardo hace alusión a que la confusión de la intimidad con la privacidad va siempre acompañada de la confusión de la comunidad con la publicidad

Intimidad y comunidad están relacionadas con los lazos de sangre que existen entre los individuos; privacidad y publicidad están basadas en un contrato civil; para Pardo (1996):

> Los modelos de realización histórica de esta confusión histórica y práctica entre comunidad y ciudad son tan numerosos como los ríos de sangre que han corrido a su costa, pero se pueden agrupar en dos grandes especies: por una parte, *el sueño de un Estado basado en lazos de sangre* (delirio integrista de la tierra santa), y *el sueño de una comunidad basada en un contrato civil* (delirio nihilista de la pax oligofrénica). (p. 289)

Es así como la intimidad se construye en comunidad.

2.2.Manera de pensar de otros en soporte de la obra

Para indagar en el pensamiento del maestro en torno a la intimidad, se han tomado referencias y antecedentes investigativos desde miradas internacionales, nacionales y locales, las cuales permiten dar cuenta la forma cómo se han tratado los problemas de investigación similares al de la obra actual, la manera como se recolectó información, los lugares en los cuales fueron ejecutados, autores que convocan y los métodos de investigación.

La presente obra de conocimiento, tiene como antecedente la investigación "Pensamiento ambiental del Maestro: Ethos-Cuerpo en clave de Bio-Geo-Poéticas del Habitar" presentada por Carlos Alberto Chacón Ramírez (2011), ante la Universidad del Valle como requisito parcial para optar por el título de Doctor en Educación. Escrito que muestra el trayecto investigativo, de carácter cualitativo, de corte filosófico, epistémico, estético-bio-poético y educativo ambiental. Obra con un alto grado de emotividad, en la que se combinan expresiones pictóricas y fotografías, como opción de sentido en la conexión con la obra de arte, que invita a pensar la vida como ella es, como obra de arte.

El interés investigativo del autor fue encontrar los rasgos del pensamiento ambiental del maestro y la formación del maestro como Ethos-Cuerpo en clave de Bio-Geo-Poéticas del Habitar, a través de la inmersión en Instituciones Educativas del Departamento del Quindío, mediante el ofrecimiento de una conferencia para docentes y directivos docentes, con contenido filosófico ambiental, en términos de la Crisis Ambiental Moderna, sobre ¿Qué significa pensar ambientalmente?, sobre ¿qué significa ambientalizar el pensamiento?

En el espacio itinerante, se obtienen (301) trescientos una pinturas escritas, como huellas escritural-pinturas escritas por cada uno de los maestros convocados, a quiénes se les pidió que escribieran su concepto de pensamiento ambiental, libres de las políticas institucionales, obteniendo así una visión más romántica, poética y profunda del significado de este concepto.

Chacón, reúne las siguientes tendencias del pensamiento ambiental del maestro: Armonía con la naturaleza, que se filtra en su acontecer; Pensamiento ambiental es el vivir bien y el buen vivir; Pensamiento de la crisis de la naturaleza, de la crisis ambiental moderna; Pensamiento de ambiens-entis: del entorno, de todo lo que nos rodea; tendencia en torno al pensamiento aséptico, del mundo limpio; pensar en la naturaleza como el mundo y el cosmos; educación ambiental en tensión; sentires del cuidado, del respeto, de amar y conservar la vida y la naturaleza; tomar conciencia del ambiente, de la vida.

Es así, que aporta a la obra de conocimiento Niños que aprenden juntos aprenden a vivir juntos, la disposición en actitud deseante, arrojada y afectiva, la manera de pensar en condición potente del cuerpo simbólico, en la manera diferente de interpretar el mundo de la vida y las formas de habitar la tierra.

La tesis La intimidad como un elemento articulador de las dimensiones del habitar, escrita por Natalia Gutiérrez Gómez (2009), para optar por el título de Magíster en hábitat en la Universidad Nacional, sede Medellín, busca entablar un diálogo y una relación entre las nociones habitar e intimidad, a partir de tres dimensiones del habitar: físico-espacial, socio-cultural y político institucional; y de tres nociones asociadas a la intimidad: individualidad, identidad y privacidad. Esta relación puede aportar a las políticas públicas del hábitat, ya que dichas dimensiones se han estudiado de manera aislada y poco articuladas, por ello se

propone que la intimidad puede ser un elemento articulador de las mismas, tanto desde la teoría como desde la praxis.

Propone un rastreo bibliográfico sobre las nociones habitar e intimidad y su articulación, teniendo en cuenta las dimensiones del habitar y las nociones asociadas a la intimidad.

Luego, a partir del análisis y la interpretación del trabajo de campo, se puede vislumbrar la relación de la intimidad y el habitar en la cotidianidad.

Finalmente, se propone un aporte reflexivo sobre la intimidad como un elemento articulador de las dimensiones del habitar.

Considera como pregunta fundante de la tesis, ¿Se puede considerar la intimidad como un elemento articulador de las dimensiones del habitar; y desde allí, puede su estudio aportar teóricamente al campo del conocimiento del hábitat?

En su diseño metodológico aplica la observación desprevenida de la vida cotidiana de las personas en la Comuna 1 de Medellín, y entrevistas de manera escrita. Se entrevistaron 11 personas, número que permitía que el trabajo de campo no fuera demasiado amplio para poder profundizar en el tema y en los detalles de la investigación. Todas ellas mayores de edad, con distintas edades, género, y actividades: unos profesionales y otros estudiantes universitarios; diferente estrato socio-económico y lugar de habitación: unidad cerrada, casa o apartamento en barrios tanto del municipio de Medellín como del municipio de Bello y Envigado; que vivieran solos, con familiares o con amigos.

Los autores referentes de la tesis son Jose Luis Pardo, Helena Béjar, Martín Heidegger y Richard Sennet.

Desde una mirada internacional, fue presentada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Departamento de Educación, Programa de Magíster en Educación la tesis La Diversidad en el aula: Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana de Chile, por Pamela Margarita Blanco Vargas (2008), como requisito para optar por el título de Magíster en Educación.

Nacida de la inquietud de conocer cómo se vivencia la diversidad en el aula desde la perspectiva de los docentes y conocer de manera más profunda, cómo a partir de la experiencia de la vida cotidiana el docente construye el significado de esta diversidad. La investigación se enmarca en un diseño comprensivo e interpretativo. En consecuencia se pretendió, conocer, develar, comprender e interpretar los significados que otorgan los maestros, de educación parvularia, básica y media, al trabajo con la diversidad. Se utiliza un diseño metodológico cualitativo, para conocer, acercarse a la realidad y desde allí extraer lo relevante del objeto de estudio, como también desde diferentes perspectivas los elementos que pueden estar presentes en la génesis y desarrollo de lo social, especialmente en lo cotidiano. En este tipo de estudio es posible aprehender, de manera más directa, la realidad compleja de los profesores que trabajan con alumnos tan diversos.

El método utilizado, para alcanzar los objetivos trazados en este estudio, produjo descripciones del problema a partir del propio discurso de las personas involucradas. Esto lleva a una reproducción de lo social y del objeto particular del estudio, toda práctica social necesita del discurso, de una organización particular del sentido. Entonces, es por medio del

discurso que se conoció una situación que se desarrolla en lo social, y que a través del habla, se llena de sentido.

Convoca autores, quienes son llamados a la obra de conocimiento como Jacques Delors quien dialoga acerca de la equidad, la cual involucra a todos los actores sociales, es decir, no importa cuál sea su característica física, cognitiva, nivel sociocultural, religión, ideas políticas, sexo, edad, nacionalidad, entre otras y Alain Touraine quien hace su aporte al hablar de una escuela para todos, y muestra la necesidad de un cambio de actitud hacia la manera cómo se establecen las relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad. Esta investigación ayuda en la comprensión del significado que da el maestro en torno a la diversidad desde la práctica pedagógica y su rol como docente.

También antecede a la obra de conocimiento el artículo escrito por Juan Carlos Mondragón Quintana (2007) en la publicación número 149 de Bien Común de la fundación Rafael Preciado, titulado Educar para aprender a vivir juntos: una aproximación al fomento de capital social en México.

En el artículo, Mondragón invita a la reflexión sobre las políticas educativas de México, acerca del fomento a la participación de los jóvenes en la vida social y política de México. Allí, también señala que al ser la educación un proceso que tiene que ver con la persona humana desde una perspectiva integral, un sistema educativo coherente con esta visión debe aspirar a perfeccionar el entendimiento, la conducta, la memoria, la voluntad, la afectividad y la capacidad de decidir, tanto en la vida personal como en la vida social, todos ellos en un enfoque de trascendencia.

Desde una mirada nacional, en éste paso del trayecto de investigación, y rastreo de documentos, se encontró el artículo Reflexiones en torno al pensamiento del profesor, escrito por Wilson Fernando Gualteros Garnica y Miguel Ángel Córdoba Barbosa (2010), para la revista Activos de la Universidad Santo Tomás en Bogotá.

Artículo donde se hace una reflexión de la forma como el profesor construye conocimiento, cómo su forma de enseñar depende no sólo del conocimiento profesional sino del contexto y de su historia de vida. Para el efecto se plantea una visión alrededor de la investigación del pensamiento del profesor, el sentido de la reflexión en la acción y su relación con el conocimiento y las teorías emergentes.

Se parte desde la visión de la enseñanza a partir de una concepción de conocimiento ligado a la acción, muestra lo referente a qué conocen los profesores y cómo llegan a conocerlo; desde esta mirada, se plantean algunas categorías básicas que deben considerarse en el proceso analítico tales como: pensamientos durante la enseñanza interactiva, creencias y teorías del profesor.

Uno de los topos de investigación de la presente obra de conocimiento es la Intimidad, y aunque pocos trabajos lo anteceden, dentro de los hallazgos obtenidos en el transitar y la búsqueda de artículos y otras obras que nos pusieran en contexto, se encontró el artículo Cine e Intimidad, escrito por Daniel Duque (2012) para la revista Universidad EAFIT No. 126, donde a partir del libro La Intimidad del filósofo español José Luis Pardo, hace un análisis de este concepto, el cual, para Duque, y como se analizará en las tendencias de la obra de conocimiento, ha sido objeto de tergiversación gracias a diferentes acontecimientos históricos.

Duque, encuentra a partir del análisis, ciertas particularidades de la intimidad que permiten relacionarla con el cine y especialmente con el espectador, y el vínculo que se establece entre éste y las historias contadas.

Dentro de la mirada local, los referentes al pensamiento del maestro son:

La obra de conocimiento El pensamiento ambiental en tiempos de encuentros y desencuentros planetarios, escrito Edwin Geovanny Osorio García (2012) como requisito en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales para obtener el título de Magíster en Educación, obra de conocimiento que busca la interpretación que del mundo da actualmente el hombre con su proceder en la era planetaria, que ya empezó hace varios siglos.

Su importancia radica en el hecho de propiciar en el hombre el análisis, la reflexión y una postura crítica, que contribuya a la construcción de una sociedad interesada por el bienestar individual, social y del entorno del cual hace parte, en dicho tránsito de intereses individuales y colectivos se hace presente la escuela con todos sus agentes como potenciadores de cambios, y es precisamente allí, donde el papel del maestro debe contribuir en la formación de los niños; pues este debe ser quien genere y cautive en él, la necesidad de aportar en la construcción de la historia y de un futuro promisorio.

La obra se funda en los campos del conocimiento y en los principios operadores del pensamiento complejo propuestos por Edgar Morín, principios orientadores en cada uno de los campos, un holograma que para esta obra de conocimiento, le da gran importancia a los mándalas, como la posibilidad de organizar el conocimiento. Propone una compilación de talleres fundados en la reflexión pedagógica, frente a las posturas que se deben asumir

como seres presentes y ausentes en un planeta que reclama con urgencia acciones coherentes entre el pensar y el actuar, dichos talleres buscan potenciar el sujeto y su relación asertiva con su otro (alteridad).

Por ser una obra que está escrita desde el pensamiento complejo, convoca autores aún más cercanos, siendo ellos Martín Heidegger quien habla del pensar y su significado y Patricia Noguera con su obra El Reencantamiento del Mundo; reconoce la existencia del otro y las relaciones que existen entre el maestro y los niños.

2.3.Plexo legal

Dentro del Marco Legal que rige la obra de conocimiento está la ley 1620 del 2013 por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, en el cual, agrega a las responsabilidades de los establecimientos educativos: "… Adoptar estrategias para estimular actitudes entre los miembros de la comunidad educativa que promuevan y fortalezcan la convivencia escolar, la mediación y reconciliación y la divulgación de estas experiencias exitosas" (art. 17 inciso 8).

La ley busca mejorar la convivencia escolar, y con ella, el maestro debe convertirse en facilitador construyendo ambientes escolares para propiciar con ellos el desarrollo de habilidades sociales para una sana convivencia; convertirse en un vocero y animador de las voces y lenguajes del niño, buscar el reconocimiento personal de ellos y permitir elegir los caminos para aprender y vivir juntos.

2.4.Plexo de investigación

Democracia es aquello que custodia esa alteridad,
que no ilusiona y no consuela, que no suela terribles conclusiones:
lo uno, la inmanencia, la transparencia
Esposito (1996, p.56)

Al entrelazar los conceptos en cada paso de la ruta de investigación y las indagaciones en el pensamiento del docente para concretar una cultura democrática como un estilo de vida, se abordan las formas de cómo éste pensamiento se relacionan con las posibilidades que da la cotidianidad del aprender, para vivir juntos.

El campo de conocimiento Educación y Democracia de la Universidad Católica de Manizales, tiene como propósito la problematización y el trazo de cartografías sobre ideas ejes que se han gestado desde las estructuras democráticas generales y que han presentado desarrollos epistémicos, gnoseológicos y prácticos. Giran en torno a comprender la democracia como estilo de vida desde una doble perspectiva: constitución del sujeto político y constitución de ciudadanía.

Se trae el sujeto político a la obra, dándole reconocimiento como ser libre y llevándolo a un bien común, apostando por la paz, por un trato amable en relación con la alteridad, con el respeto al otro; sacando al maestro de su zona de confort, para que se proyecte en esta sociedad, como un maestro equitativo, seguro y confiable.

2.5. Obra abierta, crítica y compleja

Estudiar y realizar una hermenéutica al pensamiento del maestro en torno a la intimidad desde el pensamiento abierto, crítico y complejo (Figura 3) implica el estudio desde la complejidad impacta en el ámbito de las interacciones de los seres humanos: la educación, la política, la interpretación de la sociedad, y la comprensión del momento actual que se vive. El problema de la complejidad ha pasado a ser el problema de la vida y el vivir, el problema de la construcción del futuro y la búsqueda de soluciones a los problemas contemporáneos. En palabras de Edgar Morín (2004), cuando se habla de complejidad, "no es una norma arrogante ni un evangelio melodioso. Es el hacer frente a la dificultad de pensar y de vivir" (p. 224)

Figura 5. Obra abierta, crítica y compleja

Es complejidad pensar en la intimidad del niño, escuchar, reconocer al otro, y construir una comunidad; generar contextos asertivos y fortalecer los existentes para la comunicación de ésta; realizar el cambio de actitud que exige la educación, y convertirse en el mediador para el respeto y la valoración de las diferencias.

La obra se convierte en punto de partida para otras investigaciones, y es por eso que se convierte en una obra abierta; es crítica porque analiza las problemáticas actuales en torno al pensamiento del maestro; y compleja por la dialogicidad que que se ha creado entre los maestros, autores convocados y los investigadores.

3. A solas con el maestro

"(…) El arte de contar la vida (de darse cuenta de la vida, de tenerla en cuenta) no es más que el arte de vivir. Vivir con arte es vivir contando la vida, cantándola, paladeando sus gustos y sinsabores (...)"

Pardo (1996)

3.1.A- método

La obra de conocimiento recurre a la construcción del modo particular investigativo, auscultando en el pensamiento del maestro en torno a la intimidad.

Es una manera investigativa como a-método, que sustenta Morín, Ciurana y Motta (2002) cuando expresan que:

> El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente (p. 15)

El a-método investigativo, no busca resultados supuestos desde el inicio y para ello se estructuró la investigación en dos momentos:

En el primero se realizó una consulta bibliográfica con el fin de aclarar las nociones relativas a la intimidad, al pensamiento del maestro, el aprender juntos y vivir juntos.

En el segundo momento, se indagó a manera de entrevista a profundidad informal, en el pensamiento de diversos maestros, escogidos por la empatía que existía con los entrevistadores, logrando percibir además de sus experiencias de vida, ideas y valores, lo que ellos sentían sin decirlo; y revelar por su tono de voz, su expresión facial y otras maneras no verbales lo experimentado en su momento de recuerdos, adquiriendo igual o mayor

importancia que la comunicación oral, teniendo así, una interacción social de auténtica comunicación interpersonal.

3.2. Maestros convocados

Se entrevistaron 6 maestros, número que permite profundizar las entrevistas y entregar su ser en cada una de ellas, las cuales aportan detalles a la investigación y ahondan en algunos argumentos. Mayores de edad, con distintas edades, géneros, estratos socio-económico del lugar en el que hacen su labor como maestros y profesionales en las ciudades de Manizales-Caldas y Dosquebradas-Risaralda; y no se tuvo en cuenta pre-eminentemente el género, la situación social de las instituciones donde laboran o sus estudios, ya que no era relevante.

El tipo de preguntas que se realizaron fueron cerradas de identificación, selección y definitivas; y abiertas donde los maestros expresaron en sus propias palabras su pensar acerca de las preguntas que se hicieron a través de la entrevista, con la máxima libertad de auto-expresión.

Maestros entrevistados, los cuales llamaremos por su nombre desde su permiso afectivo en cada una de las entrevistas:

Estella Vera: Mujer de 63 años, 39 de servicio. Especialista en lúdica. Ha laborado en instituciones privadas y oficiales, actualmente docente de ética en institución oficial del municipio de Dosquebradas.

Marco Castro: Hombre de 38 años, 13 de servicio; Docente de artes en diversas instituciones privadas y públicas de la ciudad de Manizales. Socio de una fundación en la cual ingresan niños con discapacidades cognitivas y sociales

Sandra Naranjo: Mujer de 42 años, con 15 años de servicio. Máster en Nuevas Tecnologías. Docente de instituciones oficiales y colegio virtual. Actualmente se desempeña como coordinadora en una institución oficial y docente de un colegio virtual en el municipio de Dosquebradas

Beatriz Leal: Mujer de 61 años, 39 años de servicio. Magíster en Educación. Docente en diversas instituciones oficiales y privadas de las ciudades de Manizales e Ibagué. Actualmente se desempeña como docente en el área de matemáticas en Institución oficial de Manizales

Ángela Quintero: Mujer de 42 años, 19 años en el magisterio. Licenciada en filosofía. Actualmente se desempeña en el área de Filosofía y Sociales en el sector oficial de Dosquebradas

Pedro Arias: Hombre de 28 años de edad. Licenciado en Lenguas modernas. Docente de Institución educativa oficial. Manizales

3.3.Instrumentos y fuentes de información

El tiempo y el espacio de las entrevistas fueron distintos para cada maestro, pues se hicieron de manera individual. En el transcurso de las entrevistas, el diálogo se hizo sobre las preguntas iniciales, y aquellas que se generaron a partir de sus respuestas; y aunque se llevó un guión inicial (Anexo 1), una estructura, la cual se modificó a medida que los maestros respondían.

A los maestros les llamó mucho la atención la pregunta de la obra de conocimiento, y hubo expresiones en sus rostros de asombro y cuestionamientos, sin embargo en el transcurso de la entrevista, el tema tomaba mayor importancia, y permitió un encuentro con sus recuerdos, los cuales los llevaron a encontrar y reconocer su intimidad para permitirse compartirla con quienes preguntaban

3.4. Trabajo de campo

Figura 6. Trabajo de campo

La Figura 6 muestra el trabajo de campo que se realizó a partir de las entrevistas a profundidad con los maestros.

En el acercamiento con el maestro, en las expresiones que se estudian, hay un discurso de la otredad; orientados a encontrar pensamientos y tendencias de pensamiento en torno a la intimidad de los niños que han devenido en su quehacer como docentes; re-encontrándose con aquello que ya no se tiene, con lo que ha dejado de estar, con su memoria y sus recuerdos.

La pregunta central, que no es otra distinta a la de la obra de conocimiento: ¿Cuál es el pensamiento del maestro en torno a la intimidad?, se dividió en diferentes momentos: en un primer momento se les planteó a los maestro la pregunta: ¿qué significa para usted intimidad?, se acogieron las respuestas de manera afectuosa, logrando que narraran su

pensamiento, con dificultad al pensar en el otro, y más desde el otro que hay en mí, pensar desde la mismidad.

En un segundo momento de la entrevista, las preguntas se acercan a la relación que existe entre la intimidad de los niños; al llegar a este momento, se encontró que algunos docentes no se habían cuestionado por el tema en su quehacer profesional; y con esto en mente, dieron paso a recuerdos de características de los niños que han conocido en su ejercicio como docentes, sus objetos personales, la forma como los cuidan, los espacios adecuados para el aprendizaje, los lugares habitados, normas, individualidades, recuerdos de huellas que han dejado niños en su devenir maestro, la relación que existe entre él y sus niños, y la relación que existe entre los mismos niños, logrando que ellos articularan y pudieran dar cuenta de la relación que existe entre intimidad y el aprender y vivir juntos para obtener una riqueza informativa elaborada con sus propias palabras.

La investigación permite conocer a los maestros, aprender de ellos por medio de las entrevistas, sus palabras son el arte de contar su vida, es el artista de su vida.

Se dispuso obtener de las entrevistas, aquellas insinuaciones, augurios, enunciados, que narraron los maestros reunidos como tendencias, cercanía, común del pensamiento en torno a la intimidad, y la comprensión acerca del aprender juntos, el vivir juntos y la relación que existe entre aprender y aprender a vivir juntos; relacionándolos con la teoría, y así tener ambigüedades supuestas, resonancias y emergencias como cierre y apertura de este a-método investigativo.

4. Tendencias

La intimidad es el arte de contar la vida,
el arte de contar la vida no es más que el arte de vivir.
La intimidad no es imprescindible para vivir.
La intimidad sólo es necesaria para disfrutar la vida
Pardo (1996)

En el trasegar de la investigación, y por medio de la indagación y la escucha atenta, emergen relatos y como formas de interpretación de las voces de los maestros, las cuales expresan su sentir y saberes acerca del pensamiento en torno a la intimidad se construyen tendencias

Tendencias, disposiciones naturales, inclinaciones vecinas de pensamiento del maestro, construidas desde su ser maestro; tendencias que están escritas a manera de ensayo. No se trata de tendencias adornadas de finalismos, otorgando atributos de finalidad, ni agotamientos de las palabras de los maestros; en donde ocurren las tensiones fuertes entre las motivaciones de la obra y las palabras de los maestros convocados que se han acercado desde su vida, su ser maestro, desde sus propias historias.

Tendencias concertadas desde la pregunta potente de la obra de conocimiento, ¿cuál es el pensamiento del maestro en torno a la intimidad?, desglosada en conversaciones afectuosas, porque el maestro está en la magnitud de darse cuenta, que la intimidad es una serie de acciones llevadas en la vida, y sin darse cuenta es la huella que inscribe en la manera de pensarla.

El hallazgo da cuenta de las vecindades existentes; enunciados que dan la posibilidad de intervenir desde autores convocados y reflexiones personales

Citando a Jullien (2001):

> Ninguno de los rasgos, de lo real y de la figura, hace sombra a los demás reivindicando para sí la prioridad, todos esos marcadores dejan que coexistan armoniosamente todos los aspectos de la situación, por diversos que sean (…), el sabio no deja de tener siempre todo abierto porque no deja de tener siempre todo junto. (p. 10)

Tendencias creadas, por la atenta escucha de las voces, que se ponen a riesgo de la interpretación, en las vías del descubrimiento, para encontrar en ellas, los diálogos vivos que emergen, escritos alentados por el templado encuentro con el pensamiento del maestro y como oclusión temporaria. Tendencias que orbitan la investigación, visibles por el haz de pensamiento del maestro. Fluctúan, oscilan, mudan, en la multiplicidad de pensamientos no jerárquicos.

Una vez leídas las tendencias y plasmadas en la Figura 4, en la manera del enunciado, se amplifican en clave de la filosofía estética que plantea José Luis Pardo, como eslabón a la problematización de la obra, como manera de recrear la tendencia del pensamiento del maestro en torno a la intimidad, aliado a la filosofía estética de Pardo.

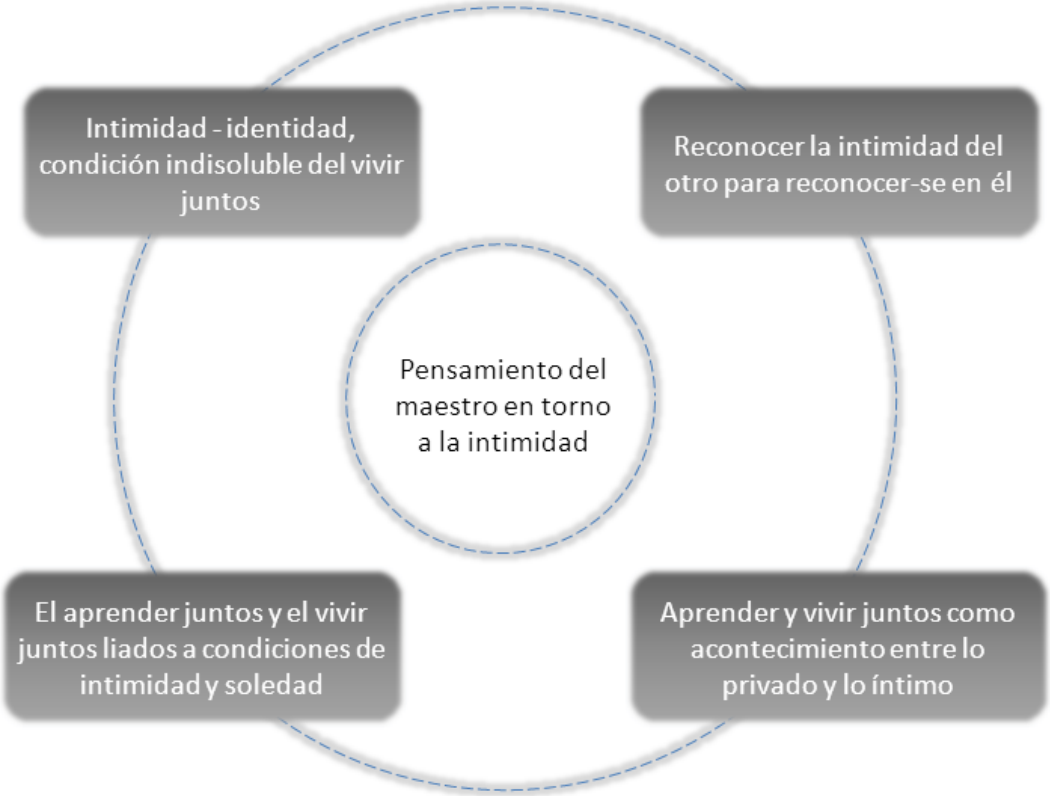

Figura 7. Tendencias del pensamiento del maestro en torno a la intimidad

4.1.Tendencia primera Reconocer la intimidad del otro, para reconocer-se en él

Ser maestro es estar atento a la llamada del otro,
a sus alegrías y sufrimientos.
(Mèlich, 2001)

En diálogo con la maestra *Beatriz*: existen "*espacios esenciales -de intimidad- que se vinculan con necesidades sociales: bailar, jugar, comer juntos*" que invitan a pensar la intimidad como momento de construcción compartida, momentos para establecer relaciones en la escuela y fuera de ella. Al compartir intimidad, se comparte experiencias; se realiza la autopoiesis de sentidos, se abre a otras imaginaciones; ofreciendo la posibilidad de abrir el

espacio para el juego de estos sentidos y abriendo el espacio para el otro.

Como lo dice Nancy (2007):

> Estar en común (…) es estar en el afecto: ser afectado y afectar. Es ser tocado y tocar. El "contacto" – la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto. Ahora bien, lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro – del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir, lo impenetrable (…). (p.51)

El maestro en las aulas, ya no se piensa como el dueño del conocimiento o quien lo posee y lo domina; su mirada pasó de ser omnipotente, y se ha convertido en mediador entre un conocimiento específico que quiere ser aprendido y quienes están ávidos de éste para su formación académica y humana. Es el maestro quien permite que el niño crezca, y le brinda posibilidades para explotar sus habilidades y sus pensamientos críticos. Crea una relación con el otro, pues le conmueve, lo reconoce y se reconoce. "…El otro me conmueve más que mi propia existencia; no hay un yo no hay otro, es una relación entre todos, uno, es uno mismo y es otro para otro…" (Skliar, 2013).

Hay preocupación porque el otro se parezca a uno mismo; aprender es un misterio fascinante, y para hacerlo se debe desarticular la idea de lo normal: intentar crear formación, texto, imagen que haga entender que la normalidad no existe y que los "anormales" forman parte de la variación del humano. Y que lo común entre todos, es que cada uno es único.

Lo que está al otro lado de lo normal no es anormal; no hay anormalidad, hay otro cuerpo, otro aprendizaje, intimidades propias, canales de comunicación propias; si se establece una relación de afecto, si hay tiempo para estar juntos, se borra la idea de anormalidad. En los tiempos actuales no hay tiempo para establecer relaciones con el otro, y entre más tiempo se tiene para estar con el otro, conocer su intimidad y dar a conocer la propia, se tiene menos tiempo para juzgar. Utilizar el tiempo, para re-conocerse mutuamente y poder vivir juntos.

Ángela, profesora entrevistada, reconoce a sus niños por sus habilidades y potencialidades particulares, "*aspectos que muchas veces ellos desconocen*", pero que comunican.

De este modo, Skliar (2002) interfiere:

(…) no es sólo que necesitamos del loco – o del deficiente, o del niño etc. – en términos de una relación de dependencia y de sumisión a la mismidad del sujeto. Necesitamos, además, de la locura, de la deficiencia, de la infancia como aquello que no sólo opera en términos de completamiento de lo mismo sino también como aquello que genera y determina el propio contenido central de la mismidad. Así, por ejemplo, el deficiente restituye al yo mismo su no-ser-deficiente y también lo constituye en cuanto a sus amplios márgenes (también inventados, naturalmente) de normalidad. (p.98)

La vida actual, con la complejidad que ella misma lleva, con su carga de tensiones, muestra una agresión mutua que experimentan muchos de los niños que conviven en la escuela, como también la poca capacidad de vincularse, comunicarse y cooperar unos con otros; establecer lazos, comprometerse con los demás; asociarse en proyectos comunes y manifestar afecto. Con tiempo se construyen relaciones de intimidad, y no se puede quedar en solo establecer vínculos, sino que a través del vínculo, ¿qué se puede hacer juntos? Aprender, vivir. No importa quién es el otro quien soy yo…importa es lo que se puede hacer juntos.

El cuerpo está en relación continua con el entorno; teniendo un reajuste inconsciente y natural con él; existiendo un potencial intrínseco a esta sabiduría natural del cuerpo, a estos movimientos inconscientes que se realizan y que revelan la constante relación con el entorno, la continua comunicación con él.

Además, el cuerpo no solo se relaciona con su entorno, sino también con otros cuerpos, se requiere abrir un espacio de escucha máxima, y para hacer posible la relación es necesario

una apertura y un estado de exposición; una disposición de los cuerpos a ser afectados por los estímulos que provienen del exterior, al tiempo que ser conscientes de cómo afectan este espacio exterior con su propio movimiento y ser.

Estar inclinado, o eso que se es en cada momento, no es causa de debilidad ante la que se debe proteger, sino también es aquello que hace reconocer-nos y que, por lo tanto, permite saber algo más de nosotros mismos. En esta situación, cuando se está realmente expuesto, se encuentra la posible apertura que permite compartir desde la propia experiencia. En este sentido, un cuerpo expuesto sería un cuerpo que ve y se deja ver.

Desde que los cuerpos entran en contacto, se han dado el tiempo de encontrarse, aceptarse y comienzan una complicidad, una comunicación silenciosa que hace posible el encuentro sin finalidades específicas, más que el deseo de estar compartiendo, y para ello se hace necesaria una escucha doble: la del propio cuerpo y la necesidad de ampliar la atención hacia los estímulos que vienen del otro cuerpo.

Ahora son esos cuerpos capaces de tejer espacios y tiempos íntimos, y sólo a través de esos cuerpos podrán compartirse. Y para que esto suceda, es necesario que los cuerpos compartan una intensidad y una intención: abrirse a la escucha a través del cual, ambos cuerpos puedan relacionarse.

> Escuchar es ingresar a la espacialidad que, al mismo tiempo, me penetra: pues ella se abre en mí tanto como en torno a mí, y desde mí como hacia mí: estar a la escucha es estar al mismo tiempo afuera y adentro, estar abierto desde afuera y desde adentro, y por consiguiente de uno a otro y de uno en otro (Nancy, 2007, p. 33)

4.2.Tendencia segunda Intimidad – identidad-inefabilidad, condición indisoluble del vivir juntos

Figura 8. La Gioconda. Leonardo da Vinci. 1503-1519

No ha existido una obra de arte más enigmática que La Gioconda de Leonardo da Vinci (1503-1519), por los misterios que la encierran. El origen de la modelo, la expresión de su rostro, el supuesto embarazo por la posición de las manos, el fondo del cuadro, y aunque se hagan múltiples estudios para corroborar teorías sobre él, quedará como enigma pues no se conocen relatos que confirmen o desmientan la identidad de ella.

En el diálogo con los maestros, se encuentra una vecindad entre sus relatos al hablar de intimidad y relacionarlos con identidad e inefabilidad.

Consideran que los niños "*reflejan en sus acciones el lugar de donde vienen y su cultura*" *(Marco)*; sin embargo, opinan que los niños aportan a su convivencia las riquezas de esa identidad, la cual aún está en creación porque en sus edades no se han arraigado con fuerza a su ser.

Al considerar que se reconoce la intimidad del niño por el lugar de donde vienen, o su cultura, se cae en la falacia de la identidad y la inefabilidad; el maestro piensa que la

intimidad del niño se ve reflejada en cada una de las palabras o frases que pronuncia y que éstas tienen un significado propio dependiendo del lugar de procedencia.

El ser humano no puede entenderse ni ser entendido sino en un plexo de relaciones, constituidas por miradas que se entrecruzan con otras, en un entorno decorado por diversos signos que lo identifican, otorgados por sus rasgos, acentos, cultura, lugares de procedencia.

En ese plexo de relaciones, Levinas (1993) considera que:

> La relación de alteridad, cara a cara, es una relación ética originaria, fundante de la afectividad y que se expresa a través de la imagen, a través del rostro que me mira y me reclama, sin que pueda olvidarle, sin que pueda dejar de ser responsable de su miseria (…). El rostro, y en particular la mirada, es el principio de la conciencia emotiva, ya que la identidad sólo puede constituirse a partir de la mirada del otro; frente a ella se devela la frágil desnudez, nos volvemos vulnerables y comprensibles, somos traspasados. (p. 46)

Levinas afirma entonces, que las relaciones y la aceptación del otro no se basa enla pertenencia o no a la misma cultura, ni a la misma sociedad.

La identidad está en constante creación y ésta no se puede ver como algo externo al ser, otorgada por el Estado, o las instituciones educativas; *Estella* en su relato dice que: *-Las vivencias de cada persona le pueden causar un desarrollo mental o una atención que lo haga resaltar dentro del grupo-*, afirmando que la identidad del niño se desarrolla a través de las vivencias con el otro.

Alain Touraine (1997), en su libro ¿podremos vivir juntos: iguales y diferentes? hace un acercamiento a la realidad de la sociedad actual en la globalización que se está viviendo, la cual vive un reto en la convivencia entre seres diferentes, con igualdad de derechos y el

desarrollo de su propia identidad; reconociendo el pluralismo y manteniendo reglas de derecho universales.

Touraine (1997) expresa que hoy la suerte de la democracia, definida como una política del sujeto, se juega ante todo en la escuela. En ella, se trata de construir la escuela del niño y la comunicación, es decir, reconocer que la meta de la escuela no es únicamente preparar y formar jóvenes para la sociedad, y menos aún con la mira puesta exclusivamente en la inserción económica, sino en prepararlos para sí mismos, para que se conviertan en seres capaces de encontrar y preservar la unidad de su experiencia a través de las conmociones de la vida y la fuerza de las presiones que se ejercen sobre ellos.

La identidad es más frágil de lo que se supone, desarrollándose en el tiempo, deslizándose en la delicada tensión de la memoria. Esta fragilidad crea conciencia de que al poseerla, es una tarea a construir para sostener en el tiempo.

Al respecto Bauman (2005) comenta:

> Sí… efectivamente, la "identidad" se nos revela sólo como algo que hay que inventar en lugar de descubrir; como el blanco de un esfuerzo, un "objetivo", como algo que hay que construir desde cero o elegir de ofertas de alternativas y luego luchar por ellas para protegerlas después de una lucha aún más encarnizada. (p. 40)

Por lo tanto, cada ser, cada niño, tiene un sí mismo que lo hace único e irrepetible, y que éste se transforma, se va construyendo de acuerdo a un contexto social y cultural específico; existiendo quizás similitudes fisiológicas, sicológicas o biológicas.

Sólo puede constituirse mediante lo que llama Touraine (1997) tres fuerzas:

1. El deseo personal de conservar la unidad de la personalidad, desgarrada entre el mundo instrumental y el mundo comunitario.

2. La lucha colectiva e individual contra los poderes que transforman la cultura en comunidad y el trabajo en mercancía.

3. El reconocimiento interpersonal del "otro" como sujeto. (p. 90)

Los niños a medida que trabajan juntos, se reconocen y comunican su intimidad, "se conocen más a fondo y se hacen más amigos, lo cual va incrementando en ellos lo que se denomina la interdependencia positiva de identidad" (Pujolàs Maset, 2009, p. 79).

Aprender juntos, da la posibilidad al niño a que reconozca la presencia o ausencia del otro, que su comportamiento y su actitud hacia él, es papel fundamental para que el respeto y la valoración a sus diferencias sean necesarios para convertirse en cómplice de proyectos comunes, logrando vivir juntos.

4.3.Tendencia tercera El aprender juntos y el vivir juntos liados a condiciones de intimidad y soledad

La comunicación define la comunidad,
"la comunidad, y no la soledad, es pues, la fuente de la intimidad"
(Pardo, 1996, p. 271).

Figura 9. La habitación de hotel. Edward Hopper. 1931

En Habitación de hotel, Hopper (1931) hace una evocadora metáfora de la soledad, uno de sus temas preferidos; donde representa una muchacha semidesnuda en el interior de una sencilla habitación de un modesto hotel, de aspecto tranquilo y melancólico, sumida en sus propios pensamientos, y da sentido a la palabra solipsismo, sumida en sí misma; la figura femenina ensimismada contrasta con la frialdad de la estancia.

Cómo se puede entonces, si se está en ese estado de solipsismo, ensimismados, en la dificultad de salir de nosotros mismos para relacionarnos con el mundo, saber si conocemos, cuánto conocemos, si el único criterio de verdad es nuestra propia conciencia. Y además, ¿cómo afirmar la existencia de las cosas si sólo existen en y para la mente que las piensa? ¿Qué ocurre en un entorno carente de inteligencias humanas, que no es percibido por nadie? ¿Existe en verdad? Por lo tanto, para vivir juntos, es necesario, ser lo que verdaderamente somos, con los demás "eso que somos sólo se manifiesta en la intimidad (...), pero esta intimidad ya no es necesariamente soledad" (Pardo, 1996, p. 40)

La creencia del solipsismo en la intimidad, se transforma y se convierte en la creencia de escuchar-se a sí mismo, pero al mismo tiempo, no estar en sus propios pensamientos, aislado

del mundo que lo rodea, y se crea una apertura hacia el otro, resonando entre el interior y el exterior, compartiendo aquello que se es.

José Luis Pardo se opone a que el solipsismo defienda la idea de que la intimidad es radicalmente incompartible. La intimidad existe al compartirla con el mundo externo que la conciencia reconoce. A través del espacio íntimo se puede compartir y encontrarse con el otro de una manera más allá de la superficialidad; *Marco*, en su diálogo: *desde la infancia, cuando se empieza a tener conciencia de sí mismo, sus angustias, preocupaciones y dolencias lo llevan a cabo en la soledad* ocultando a sus pares estas emociones de manera explícita, éstas se manifiestan y se comunican, porque hacen parte de su intimidad.

Pardo (1996) menciona:

> (…) si únicamente en soledad somos lo que verdaderamente somos, nuestra relación con los demás estaría caracterizada por un grado más o menos importante de falsedad, toda la vida social o pública estaría apoyada sobre la mentira y la hipocresía, ya que su condición sería que cada uno falsee su ser, que nadie se muestre a los otros tal y como es, en su simpleza idiota. (p.140)

La intimidad entonces, se presentaría así como un recinto secreto, inconfesable e incomunicable. Implicaría un cierre del pensamiento al exterior, la clausura de mirada ante lo que se mueve fuera del lenguaje.

En el diálogo con *Sandra*, relata que "*el patio es el lugar donde nos liberamos de preocupaciones y responsabilidades académicas, es el lugar en el cual nuestros estudiantes liberan tensiones y expresan necesidades que tienen dentro y fuera del colegio*", nombrando lugares y tiempos, notando la importancia de crear espacios asertivos, -como lo insinúa la ley

1620- para que la comunicación, antónimo del retraimiento, sea protagonista en el vivir juntos, y no ese tiempo cuantificable, se "trata de un tiempo que hay que hacer, que los íntimos hacen entre ellos, que tejen e hilan al convivir" (Pardo, 1996, p. 175).

Vivir juntos en la escuela, es pensar en el otro que interpela y con el cual se vive allí, supera el individualismo social, aunque sea a muy pequeña escala, reconstruye un vínculo con el otro, lo hace visible y factible; vínculo social que se disuelve progresivamente, abandona su estabilidad y pierde su fuerza.

Touraine (1997), resalta:

> Una relación de amistad que respeta la distancia al mismo tiempo que genera la comunicación, no implica la convivencia que supone la pertenencia sino que exige respeto, y consiste en considerar al otro como igual a uno mismo, sin inscribirse en un conjunto englobador de uno y otro. (p.89)

4.4. Tendencia cuarta Aprender y vivir juntos como acontecimiento entre lo privado y lo íntimo

> La intimidad no bebe en las fuentes de la soledad del ciudadano privado
> sino en las de las comunidad inconfesable
> (si sólo puede haber intimidad entre quienes sienten en común)
> (Pardo , 1996, p. 290)

Las voces de los maestros entrevistados, tienden a caer en la falacia de la privacidad al considerar que desconocen la intimidad de los niños por no conocer sus familias, o no haber ido alguna vez a sus hogares. *Sandra,* cuando se le pregunta si reconoce a sus estudiantes, ella responde: "No muy a fondo....tendría que compartir mucho más con sus familias." Consideran que para que exista intimidad, se debe conocer aquello que es explícito, además, porque no existe lazos afectivos con ellos.

La privacidad, es el intentar hacer explícito lo implícito “no es más que la intimidad echada a perder” (Pardo, 1996, p. 145). La privacidad es lo mismo que se tiene y se hacen con los demás, pero tratado en secreto; la intimidad no es enunciar sentimientos, es compartir la vida, compartirla, palparla, sentirla con el otro, con aquel que se pueda compartir o disfrutar.

Las relaciones que manifiesta el maestro como íntimas, las toma cuando él conoce secretos de sus estudiantes, cuando conoce su vida privada:

> “La amistad y el amor comienzan con la confesión de un secreto (hacer explícito lo implícito es la nueva regla de oro dela comunicación), pero sólo pueden mantenerse con un secreto de valor parecido confesado por la otra parte, y así hasta que cada parte agote su depósito de secretos, lo que señalará el punto de divorcio o de separación (“no tenían nada que decirse el uno al otro”). El que no tiene ningún secreto que confesar no tendrá amigos ni amantes (¿quién querrá juntarse con un tipo con tan poca personalidad?), o bien tendrá que convertir en secretos íntimos las más estúpidas trivialidades de su experiencia, en un intento desesperado por mantener vivas sus relaciones de amor o amistad con los demás (…). La persona que no guarda ningún secreto (aunque sea una receta antigua para hacer ravioli) es “poco interesante” para sus semejantes y tiene, en lo que respecta a sus relaciones interpersonales “poco porvenir” (Pardo, 1996, p. 92)

Cuando ese secreto se convierte público, el maestro es consciente que existe otro lenguaje que permite que la relación con sus niños, y la relación entre ellos vaya más allá que la confesión de trivialidades; y ese lenguaje es la intimidad.

5. Emergencias

"La intimidad implica un arte, y es el arte de sí"
Duque, (2012)

A modo de amplificación de las tendencias previamente expuestas, se disponen a una dialógica reconstructiva, que contiene ´lo acontecido por el maestro, lo venido desde el interés investigativo y lo porvenir en la tonalidad de los hallazgos de su pensamiento. Se encuentran huellas, que dan señas de un camino de recomposición educativa, en la manera deseada de ser atendidas y puestas en el plano de otras consideraciones, a partir de las maneras de pensar la intimidad de los autores convocados.

La dialógica reconstructiva como emergencia es un breve recorrido de lo acaecido en la obra, que desea mostrar sobre los hallazgos en términos del pensamiento del maestro con sus consideraciones entre el aprender juntos y el vivir juntos en claves de la intimidad

El maestro aunque confunde el término intimidad, comparando y haciendo similitudes con la identidad, el solipsismo y la privacidad, como lo expresan sus voces, muestran una comunidad de pensamientos, un develamiento; considera y reconoce que éstas falacias de la intimidad permiten pensar en ella, y al finalizar las conversaciones concluye desde sus propios pensamientos que la intimidad es una forma de comunicación, es un lenguaje que va más allá de las palabras.

> Al comunicar la intimidad se conecta de una manera directa; una conexión firme y a su vez, una transparencia que develaría puntos flacos del ser: "De quien revela su intimidad se dicen cosas como que enseña sus vergüenzas o que confiesa sus debilidades" (Pardo, 1996, p. 83)

Se ha puesto en relieve que lo que está en cuestión no puede ser explicado con un solo trazo en esta pintura, en el arte de contar; y es por eso, que se valora cada uno de los pensamientos de los maestros que resuenan, como posibilidades para comprender que los niños que aprenden juntos, aprenden a vivir juntos; proponiendo este encuentro en comunidad.

El maestro ha de reconocer la condición de intimidad del niño, contextualizar su compleja situación en el mundo y comprender su aventura y posible destino en este contexto, primordial para alcanzar lo que llama Morín, una civilización planetaria. Buscar condiciones para la interacción entre ellos; plantear abiertamente sus inquietudes, la posibilidad de formular y encontrar espacios de debate logrando abordar conflictos entre pares, problemáticas individuales y de conducta; para que de ésta manera logren desarrollar un pensamiento complejo, con una mirada crítica que les permita desarrollar sus propios argumentos e interpretaciones y generar mayor capacidad reflexiva que disminuya la impulsividad, uno de los principales factores que influyen en los problemas actuales de convivencia, yendo directamente a la resolución conflictiva del problema, y a través de este aprendizaje usar mejor la palabra y mediar de otra manera.

6. Oclusión temporal

A modo de cierre-apertura de la obra de conocimiento se construye este capítulo, el cual da cuenta a modo de emergencias a partir de los hallazgos encontrados, y se propone desde el sentir investigativo, ideas y acciones que el maestro puede llevar desde el aula, para reconocer la intimidad de sus estudiantes.

La intimidad es la forma de comunicación que no se puede reducir a una información pública y explícita, y otorga la posibilidad al niño, por medio del discurso y la corporalidad de reconocer-se y reconocer al otro, para lograr aprender y vivir juntos.

Cuando los niños aprenden juntos, siendo diferentes, consiguen algo importante: aprender a vivir juntos, siendo la intimidad su forma de comunicación de aquello que conforma sus almas.

Se propone que el maestro trabaje a partir de los propios intereses de cada niño, otorgando voz, interactuando con ellos, respetando su fuego como lo llama Galeano (2006):

> (…) somos un mar de fueguitos… Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y hay gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende. (p.1)

Desde la obra de conocimiento se invita al maestro a derrumbar la barrera que existe al creer que el otro es un rival y comprender que el mundo se entiende desde la mirada del otro, en un acto de generosidad, conociendo su historia y teniendo una comunicación íntima con él,

y así, permitir y crear posibilidades de comunicación para la convivencia y no para la confrontación.

Figura 10. Camino a la escuela. Emile Claus. 1849

Claus (1849) con su obra, aporta a la obra de conocimiento los recueros de las múltiples escenas que se pueden vivenciar camino a la escuela, da vida a estos pequeños con relaciones íntimas, develando que no sólo se aprende en el aula, y no sólo se vive juntos fuera de ella; que el aprender y el aprender a vivir juntos es un complemento.

7. Despedida

No se puede bajar el telón sin que el artista reconozca que fue tocado por el personaje que interpretó, el lienzo que pintó, o el aria que cantó.

Cada quién construye su camino al andar; a veces confiadas, caminamos un buen trayecto sin tropiezo y creímos que todo el camino sería igual. Pero encontramos piedras en el camino de manera inesperada; desestabilizadas, replanteamos nuestras expectativas, y nos propusimos a estar atentas y permitimos que éste devenir magíster nos sorprendiera, ya que las piedras forman parte del camino y es lógico que, de vez en cuando, nos las encontremos, para pensar en la presencia del otro, y ser apoyo en cada tropiezo.

Después de dos años de devenir magíster, la obra nos ha reclamado la importancia de pensar en el otro, en el tiempo y el espacio que se vive y se comparte; en la presencia y en la ausencia. Y en cada uno de los momentos que se viven para poder comunicar nuestra intimidad.

8. Referencias bibliográficas

Anamnesis. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de http://es.wikipedia.org/wiki/Anamnesis

Arnal, M. (s.f.). Etimologias de las palabras sobre las que se ha construido la idea de la comunidad. *El almanaque.* Recuperado de http://www.elalmanaque.com/marnal/comunidad/comunidad1.htm

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.

Blanco V., P. M. (2008). La Diversidad en el aula: construcción de significados que otorgan los profesores de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media(tesis de maestría). Chile

Duque, D (2012). Cine e Intimidad. *Universidad EAFIT* No. 126

Chacón R., C. A. (2011). *Pensamiento ambiental del Maestro: Ethos-Cuerpo en clave de Bio-Geo-Poéticas del Habitar*(tesis de doctorado). Universidad del Valle. Cali.Colombia

Colombia, congreso Nacional de la República (2013), "Ley 1620 del 15 de Marzo de 2013, por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar". Bogotá.

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana.* Madrid: Gredos.

Esposito, R. (1996). Confines de lo político. Nueve pensamientos sobre política. Trotta, Madrid

Focault, M. (1991). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI editores.

Galeano, E. (2006). *El libro de los abrazos.* México: Siglo xxi editores.

Goyes M., A. C. (2005) *Caracterización del niño y la niña de seis a siete años. A partir de sus concepciones, de lo que les gusta y no les gusta, de sus juegos y de sus creencias e imaginarios* (tesis de maestría). Universidad San Buenaventura. Recuperado de http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/37637.pdf

Gualteros G., W. F. y Córdoba B., M. A. (2010). Reflexiones en torno al pensamiento del profesor. Activos, Universidad Santo Tomás. Bogotá.

Gutiérrez G., N. (2009). *La intimidad como elemento articulador de las dimensiones del habitar* (tesis de maestría). Universidad Nacional. Medellín.

Juan Pablo II. (4 de abril de 1999). *Carta a los artístas.*

Jullien, F. (2001). Un sabio no tiene ideas o el otro de la filosofía. Madrid: Ediciones Siruela.

Levinas, E. (1993). Entre nosotros. Ensayo para pensar en otro. Valencia: Pre-textos.

Machado, A (s.f.). Poemas del alma.Recuperado de Lee todo en: Caminante no hay camino - Poemas de Antonio Machado http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm#ixzz3HIiWICP7

Mèlich, J. C. (2001). La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto. Barcelona, España: Antrhopos Editorial.

Mondragón Q., J. C. (2007).Educar para aprender a vivir juntos: una aproximación al fomento de capital social en México. Bien común, fundación Rafael Pombo(149)

Morín, E. (2004). *El método. Tomo 6. La ética.* Paris: Seuil, col. Points.

Morín, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2002). *Educar en la era planetaria.* Valladolid: Gedisa.

Nancy, J. (2007). *A la escucha.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

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

Navia, M. (2008). Nietzsche y Heidegger y el concepto ampliado del arte y la estética. *Revista de arte y estética contemporánea.* 99-108

Nietzsche, F. (1990). *El nacimiento de la tragedia.* Madrid. Alianza editora.

Osorio G., E. G. (2012). El pensamiento ambiental en tiempos de encuentros y desencuentros planetarios (tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Manizales.

Pardo T., J. L. (1996). La Intimidad. Valencia: Editorial Pre-textos.

Pujolàs M., P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma de práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa.* Antigua, Guatemala.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías, o... ¿y si el otro no estuviera ahí? Educación y Sociedad, 23(79), 85-123.

Skliar, C. (15 de Noviembre 2013). Carlos Skliar “"Alteridad, Otredad y Educación". Radio Sofía. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=zbxH18BOS0s.

Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes. México, México: Fondo de cultura económica

9. Anexos

Anexo 1

Guión de la entrevista a profundidad

NIÑOS QUE APRENDEN JUNTOS, APRENDEN A VIVIR JUNTOS

¿Cuál es el pensamiento del maestro en torno a la intimidad?

Entrevista __

Fecha:

Información del entrevistado:

Edad:

Años de servicio:

Título académico:

Área de desempeño actual:

Lugar:

1. Qué significa para usted la intimidad

Relaciones de los niños

2. ¿Cómo es su relación con los estudiantes?

3. ¿Cómo son las relaciones entre los niños, dentro del aula?

4. ¿Cómo son las relaciones entre ellos, fuera del aula?

5. ¿Cuáles son las personas significativas para los niños? y ¿cómo es su relación con ellas?

Espacios para el aprendizaje

6. ¿Cuál es el espacio más significativo para el aprendizaje?

7. ¿Cuál es el lugar o espacio donde más interactúa con sus estudiantes?

Lenguaje corporal de los niños

8. ¿Cuáles son los objetos que hablan de los niños en la casa, colegio?

9. ¿Cómo proyectan los pensamientos sus estudiantes?

10. ¿Cómo cuidan y protegen los objetos los niños de su escuela?

11. Reconoce en el lenguaje corporal de sus estudiantes

12. ¿Qué costumbres identifican a sus estudiantes?

13. ¿Cuáles son las actividades preferidas de los niños?

Creación de Comunidad

14. ¿Conoce normas jurídicas que salvaguarden la individualidad de los niños?

15. ¿Qué normas existen en la interacción con sus estudiantes? ¿Quién las crea?

16. Además de sus conocimientos teóricos, ¿qué más comparte con sus estudiantes?

Pensamiento en torno a la intimidad

17. Luego de haber reconocido el concepto de intimidad en la entrevista, ¿qué significa para usted intimidad?

18. ¿Cómo influye la intimidad del niño, para que él pueda aprender en comunidad? 19. ¿Qué puede reconocer de sus estudiantes? ¿Los conoce realmente?