



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (Colombia)
ISSN: 1900-9895
rlee@ucaldas.edu.co
Universidad de Caldas
Colombia

Restrepo-Pérez, Olga Elena; Restrepo-Pérez, Luz Mary; Jaramillo-Ocampo, Diego
Armando

LA FORMACIÓN: UNA APUESTA POR LAS PEDAGOGÍAS DEL ENCUENTRO
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2017, pp. 83-100

Universidad de Caldas
Manizales, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134154501006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

LA FORMACIÓN: UNA APUESTA POR LAS PEDAGOGÍAS DEL ENCUENTRO*

Olga Elena Restrepo-Pérez**
Luz Mary Restrepo-Pérez***
Diego Armando Jaramillo-Ocampo****

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.

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación llevada a cabo en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, en ella se abordaron los temas de Formación y Pedagogías del Encuentro, los cuales fueron permeados por la teoría y las metodologías de los estudios asociados con los Imaginarios Sociales. Alrededor de estos asuntos, se buscó la comprensión de los imaginarios sociales de los docentes de dos instituciones de Antioquia, acerca de la formación y de las relaciones establecidas con el Otro, ello fue logrado desde el enfoque y diseño de la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008). Dicho enfoque, reconoció en un primer momento el principio de reflexividad etnográfica para el acercamiento a las realidades sociales de la Escuela;

* Artículo de investigación derivado del proyecto de Maestría en Educación (obra de conocimiento) denominado “Imaginarios sociales de Maestros: formación, relaciones y encuentros con el Otro en la escuela”, desarrollado durante los años 2015-2016.

** Licenciada en Educación Física, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad de Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Magister en Educación, Universidad de Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Docente de la Secretaría de Educación de Medellín en el área de Básica Primaria. E-mail: olgarestre@gmail.com -  orcid.org/0000-0002-7317-8219.

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=58gIDvcAAAAJ&hl=es>

*** Licenciada en Educación Preescolar, Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia. Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad de Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Magister en Educación, Universidad de Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Docente de la Secretaría de Educación de Antioquia en el área de Preescolar. E-mail: maryrestre30@gmail.com -  orcid.org/0000-0001-5054-7299.

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=7RIXorUAAAJ>

**** Licenciado en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad de Caldas. Magíster en Educación. Profesor Maestría en Educación y Maestría en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupos de investigación: ALFA, Universidad Católica de Manizales y Mundos Simbólicos: estudios en Educación y Vida cotidiana, Universidad de Caldas. E-mail: dajo2810@gmail.com; djaramillo@ucm.edu.co -  orcid.org/0000-0002-3949-7697.

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=q9ZFoTkAAAAJ>

Recibido: 18 de Noviembre del 2016. Aceptado: 10 de Julio del 2017



luego, fueron ahondadas mediante entrevistas en profundidad y procesadas con apoyo del método categorial. La interpretación se realizó desde el análisis del discurso y la triangulación de la información. Los resultados muestran unas apuestas de los maestros por renovar y replantear continuamente su quehacer, haciéndose responsable por el Otro desde la acogida, el diálogo, el encuentro, la mirada, el gesto; comprometiéndose de manera decidida por una educación “otra”, en una Escuela que se piensa para y con el Otro.

PALABRAS CLAVE: educación, encuentro, pedagogía, formación, alteridad, imaginarios.

TRAINING: A BET FOR THE PEDAGOGY OF THE ENCOUNTER

ABSTRACT

The present article is the result of a research carried out within the framework of the Masters in Education of the Catholic University of Manizales, in which the topics of Formation and Pedagogies of the Meeting were approached, which were permeated by the theory and methodologies of the studies associated with the Social Imaginaries. Around these matters, we sought to understand the social imaginaries of the teachers of two institutions of Antioquia, about the formation and established relationships with the Other, this was achieved from the approach and design of complementarity (Murcia and Jaramillo, 2008). Said approach, recognized at first the principle of ethnographic reflexivity for the approach to the social realities of the School; Then, they were deepened through in-depth interviews and processed with support of the categorial method. The interpretation was made from the analysis of the discourse and the triangulation of the information. The results show some bets of the teachers to renew and to continuously rethink their work, becoming responsible for the Other from the welcome, the dialogue, the encounter, the look, the gesture; Committed in a determined way by an education “other”, in a school that is thought for and with the other.

KEY WORDS: Education, encounter, pedagogy, formation, otherness, imaginary.

“Acoger al otro en la enseñanza... es acoger lo que me trasciende y lo que me supera; lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él, (de mi yo), de un mundo centrado en mí mismo, para recibarlo”
(Bárcena y Mélich, 2000, p. 60)

INTRODUCCIÓN

La investigación que dio origen al presente escrito surge de las conversaciones, deseos y motivaciones, de palabras compartidas alentadas y refrenadas, de complicidades asumidas como posibilidad en la academia y en la vida, esos instantes de encuentros con los otros que llenan los espacios y ocupan un lugar para siempre en la memoria y en el pensamiento. Nace de lo vivido en los contextos educativos donde se encuentran los autores de la investigación con los otros, esos escenarios de la vida social donde las relaciones con los próximos acontecen imprevistamente y dejan huella, una marca que se sostiene en el tiempo en las relaciones educativas y pedagógicas en la Escuela¹.

Este proceso de formación poco a poco se encaminó a la comprensión de los imaginarios sociales de los docentes acerca de la formación y de las relaciones que se establecen con el Otro, el cual fue recorrido desde el enfoque y diseño de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008); donde se da una constante relación entre lo inductivo y deductivo, entre la teoría formal y sustantiva, entre el objeto a conocer y el sujeto, entre la construcción y reconstrucción de sentido, entre la realidad y las múltiples realidades.

En una apuesta por la reivindicación del Otro en la Escuela y por reconocer la educación como entrega y respuesta a la humanidad del que llega e irrumpe desde la escucha, la mirada, el gesto, la palabra emerge al interior del acto educativo, el acontecimiento, ese que a partir del encuentro responsable, la acogida y la hospitalidad fractura el peso de la institucionalidad, la hegemonía de lo normalizado, la costumbre instaurada, las palabras pronunciadas, los movimientos

¹ Se escribe ‘Escuela’ con mayúscula inicial para hacer visible la idea de una institución imaginaria social, cuya lógica se centra en el reconocimiento de lo existente y en la proyección de lo que aún está por ser. Esta idea devuelta de la propuesta de Murcia (2012), invita a pensar la Escuela, con mayúscula inicial, como lugar de encuentro con el Otro, de relaciones responsables y acogedoras en este entramado de significación de la vida cotidiana, donde muchos se reúnen para aprender, enseñar, socializar, compartir, expresar su humana condición en sus múltiples tonalidades y formas.

automatizados y da vida y dinámica a una mutación de la Escuela (Jaramillo y Murcia, 2013), haciendo que sus actores y escenarios sean dinamizadores del cambio y la esperanza en una institución social, fundamentalmente de encuentros y desencuentros.

Algunos de los autores que guiaron las reflexiones y los análisis desde lo educativo, lo pedagógico y las teorías de alteridad fueron: Mélich (2002), Freire (2007), Skliar y Larrosa (2009); cruzados por la teoría de los imaginarios sociales propuesta por Castoriadis (1993) y desarrollada por Murcia en la educación (2011, 2012).

Dentro de los hallazgos y emergencias, surgen cuatro tópicos relacionados con el ser y quehacer docente, la educación y la pedagogía, la educación humanizadora y la disciplina; los cuales se despliegan en subcategorías que dan cuenta de una educación que se visibiliza como “otra”, pensada desde ese *ser para el Otro y con el Otro*, donde el docente está llamado a ser un investigador permanente de su propia práctica y, por lo tanto, a ser reflexivo, cuestionándose constantemente con miras al mejoramiento, a la renovación y fortalecimiento de su ser y quehacer, propendiendo por la formación de seres humanos íntegros, en armonía consigo mismos y con los demás en una perspectiva humanizadora que conduzca a la vivencia de la responsabilidad, el cuidado, el desarrollo de un pensamiento crítico y el ejercicio de la liberación junto al Otro.

Lo anterior, conduce a pensar una Escuela renovada que vuelque su mirada al Otro desde las perspectivas de alteridad, humanidad, acontecimiento, experiencia, donde no solo se hable del Otro, sino que además se hable con él, junto a él (Jaramillo y Orozco, 2015). Asumir el encuentro como una oportunidad vital para humanizar y transformar el acto educativo desde la proximidad y el vínculo con el Otro, un vínculo impregnado en acompañamiento, en responsabilidad, preocupación y entrega permanente.

MATERIALES Y MÉTODOS

El trabajo investigativo realizado fue de tipo cualitativo, apoyado bajo el enfoque metodológico de la complementariedad, planteado por Murcia y Jaramillo (2008); cuyo propósito principal buscó comprender los imaginarios sociales de los docentes acerca de la formación e identificar las relaciones que se establecen con el Otro.

Esta perspectiva de investigación educativa emergente permite la articulación de esa realidad que se presenta parcelada, dividida y fraccionada para ofrecer una visión holística en la que el ser humano sea reconocido como un “todo” multidimensional y ambiguo, lleno de certezas y de contradicciones vividas y soñadas en las relaciones configuradas con los demás.

La complementariedad se apoya en un diseño que comprende tres momentos fundamentales: la preconfiguración, la configuración y la reconfiguración, a través de los cuales se empiezan a “identificar, tejer y constituir” todo un entramado en el que la esfera sociocultural se ve permeada por todas las actuaciones, experiencias y acontecimientos de los seres humanos. Por tanto, se hace necesario que el investigador “habite la investigación, que se deje decir más allá de lo dicho²”, en otras palabras, agudice cada uno de los sentidos para no perder ningún detalle (de la realidad, del Otro) y de esta forma lograr ese diálogo, ese vínculo vivencial que le permita “ir y venir” entre los diferentes momentos que se plantean en el ejercicio investigativo.

Para la realización de esta investigación se inició con la preconfiguración, un momento de aproximación inicial a las realidades indagadas, para lo cual se realizaron observaciones registradas en los diarios de campo, desde los cuales surgen unas categorías iniciales denominadas esquemas de acuerdo social³, cuya función principal es la de identificar esas formas comunes y no comunes de encontrarse con los otros. Lo anterior, se complementa con la revisión documental y la búsqueda de antecedentes de acuerdo a las categorías observadas.

Seguidamente, se transitó al momento de la configuración, allí se realizaron entrevistas a profundidad a los actores sociales a partir de los esquemas previamente definidos desde las realidades sociales de los actores. Las entrevistas se obtuvieron con docentes de la Básica Primaria de dos instituciones educativas

² En este caso, el decir y lo dicho son expresiones empleadas por Levinas para mostrar las relaciones existentes en el lenguaje, estrechamente ligadas a su postura ética del rostro. “Lo dicho como imposición de una sociedad, unas leyes, unas instituciones y unas relaciones sociales. Pero el *decir* es el hecho de que ante el rostro yo no me quedo ahí a contemplarlo sin más: le respondo. El decir es una manera de saludar al otro, pero saludar al otro es ya responder de él” (Levinas, 2015, p. 74).

³ El esquema de inteligibilidad es una configuración realizada desde los acuerdos sociales de las instituciones, en el marco del cual se movilizan sus formas de ser/hacer y decir/representar. Es en el entorno de su contexto donde las comunidades hacen comprensible sus acciones e interacciones, pero también en el marco donde ellas las comprenden. Además, en el marco de su configuración, es válida o no, para el grupo social una acción o interacción; por lo tanto, el esquema es, además, un escenario de plausibilidad social (Murcia y Jaramillo, 2014).

del departamento de Antioquia, quienes a través de las dimensiones referencial, expresiva y pragmática del discurso, expresaron desde la descripción el sentir y la proyección de sus imaginarios sobre la formación y las relaciones establecidas con los otros. A la par de este proceso de campo en profundidad, se realizó el procesamiento de la información con el apoyo del método categorial, desde el cual se extrajeron categorías simples, axiales y selectivas, con ayuda de la saturación y la comparación constante de la información.

Por último, se recorrió el momento de la reconfiguración, en la cual se realizó la interpretación de la información mediante la triangulación entre la teoría sustantiva derivada del trabajo de campo con los actores sociales, la teoría formal registrada en los estados del arte y las teorías de apoyo y la interpretación de los investigadores; ello fue complementado con los análisis desde las relevancias y opacidades, que hacen visibles las categorías con mayor y menor práctica social.

HALLAZGOS

Como resultado del procesamiento de la información, en el marco de la investigación se construye un esquema⁴, donde emerge como categoría central la formación y las pedagogías del encuentro, de allí se desprenden cuatro tópicos: educación humanizadora, ser y quehacer docente, disciplina y educación y pedagogía; los cuales se despliegan en subcategorías. De esta manera, se articula la interpretación mediante la triangulación de la información. A continuación (Figura 1), se muestra el esquema logrado:

⁴ Este esquema es el resultado de la saturación de categorías, las cuales emergieron del proceso de investigación tanto de las observaciones registradas, como de las entrevistas aplicadas.



Figura 1. Esquema de acuerdo social. Formación:
apuestas por las pedagogías del encuentro.

Formación y pedagogías del encuentro

El maestro se puede reconocer no solo por su valor intelectual-académico, sino también por su capacidad ética, esa que lo muestra como un ser humano con apertura hacia el Otro, capaz de inquietarse por la mirada del Otro, que respeta y comprende los silencios, o sea, por ser ese alguien que está al lado del Otro, en palabras de Orrego (2007):

Un docente que esté dispuesto a comprender el mundo de sus estudiantes, que tenga como principio fundamental la alteridad, con apertura hacia lo inesperado, que logre transitar por los escenarios dinámicos del mundo educativo, esto es poder conjugar en su quehacer las necesidades del conocimiento tradicional junto con aquellas que demanda un mundo contemporáneo. (p. 27)

Aquí es posible pensar que, desde esa apertura a lo inesperado, el docente debe estar diariamente en capacidad para afrontar los acontecimientos que se suscitan cotidianamente en la Escuela, atento a todo aquello que está por venir, que no

conoce y que tampoco puede controlar. Justamente, la alteridad del Otro se muestra como lo que no puede definirse, ni nombrarse, ni tampoco englobarse en una definición; su alteridad como humanidad se mantiene distante, a una distancia próxima que invita a ser acogida y asumida como posibilidad para que surja la relación educativa y pedagógica.

Educación humanizadora

Se visualiza una formación que conduzca a la vivencia de la responsabilidad, el cuidado, el desarrollo de un pensamiento crítico y el ejercicio de la liberación junto al Otro. Como lo afirma Freire (citado por Macedo, 2012):

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

Desde esta óptica es posible comprender cómo la educación humanizadora conduce a los sujetos a darse cuenta de su modo de ser y estar en el mundo, un modo para pensar y actuar de manera tal que puedan ser conscientes de su propia humanidad, pero también de la humanidad del Otro, ese que los inquieta, los movilice y los haga responsables desde la mirada, el gesto, la escucha, la comprensión y el acogimiento.

Aquí también toma gran relevancia el encuentro, un encuentro que rompa la indiferencia y aproxime, como lo expresa en su relato uno de los actores sociales:

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

El relato anterior está plasmado en el dibujo realizado por el actor social mientras contestaba la entrevista (Figura 2).



Figura 2. Dibujo de un actor social: El encuentro con el Otro en la Escuela.

Los sentidos son fuente de comunicación, son manantial donde nacen las relaciones con los otros y con el mundo. La voz de esta maestra expresa cómo su cuerpo es fuente de comunicación con los demás, es la oportunidad para relacionarse con sus estudiantes y generar desde allí procesos de formación. Su cuerpo es el escenario para encontrarse con los otros, en palabras de Mélich (2010):

El cuerpo es, mientras que la corporeidad *llega a ser* y, a la vez, *llega a ser otra de lo que es*, *llega a ser distinta*, *llega a ser contra lo que es...* y, también, *nevera es del todo*, porque un ser corpóreo remite a un escenario abierto, siempre móvil, un escenario que no puede eludir el pasado, el recuerdo de lo que ha sido, de lo que le han hecho, la herencia recibida, la gramática en la que ha sido educado y, al mismo tiempo, remite a un porvenir, no solamente a un futuro más o menos previsible, programable o planificable, sino a un porvenir que siempre está por venir, que siempre está abierto a los acontecimientos que rompen cualquier proyecto, cualquier identidad, cualquier fijación. (p. 11)

En esta visión se hace gran énfasis en la importancia del cuerpo como posibilitador de la comprensión de la realidad en el proceso educativo a partir de los sentidos; un cuerpo como corporeidad que está por venir, que está siendo, que nunca lo es del todo; abierto al cambio y a la modificación de sus propias circunstancias, un ser corpóreo que se abre al Otro y al mundo como lo expresa el relato de la maestra, lo cual coincide con Jaramillo y Murcia (2014) al sostener que:

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

Lo anterior hace notoria la importancia que se le da al cuerpo como humanidad misma que hace posible los encuentros y nos recuerda que el Otro está ahí esperando una mirada, un gesto, una palabra que lo reivindiquen y le muestren que es un ser humano que tiene mucho por ofrecer, por entregar, por dar.

Ser y quehacer docente

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

El formarse es una necesidad siempre implícita que se encuentra en el ser humano, un ser que siente la exigencia latente de una búsqueda permanente de nuevas alternativas, esas que le posibiliten aprendizajes teóricos-prácticos para que su

quehacer pedagógico se constituya en aportes significativos para el cambio y las transformaciones de los contextos en los cuales actúa con su total humanidad.

Las palabras que expone este maestro lanzan un cuestionamiento importante: ¿En qué momento se hace un maestro? Y ¿Cuándo está “hecho”, si es lo que logra como maestro, qué sigue? ¿Existe alguna relación entre tiempo de enseñanza y la experiencia obtenida? ¿Qué “cosas” son las que el maestro va perfeccionando? Estos y otros interrogantes aparecen en la formación como impulso y fuerza que lanza el quehacer del maestro para dejar algo de él en el Otro, es un acto de donarse y al mismo tiempo de solidaridad y de respeto por los demás, por los otros que caminan al lado de un ser humano (el maestro) que tiene la gran responsabilidad de proyectar esa confianza, ese optimismo en medio de unas realidades adversas que reclaman un maestro formado en una determinada disciplina de conocimiento; no obstante, esto no es suficiente, se requiere que sea grande en humanidad para que logre recuperar esa voz, ese rostro, esa presencia que se desvanece en medio de tantas individualidades, esto es una especie de deseo hacia la exterioridad, hacia la alteridad, un “eros que se dirige al otro y que no puede alcanzarse bajo el régimen del yo” (Han, 2014, p. 5).

Disciplina

En los contextos sociales, y por supuesto educativos, la disciplina se ha entendido como un mecanismo derivado de prácticas de poder, control, vigilancia y dominio de unos sobre otros. Tanto se ha naturalizado, que ha pasado a convertirse en sinónimo de castigo, regaño, sanción, expulsión, incluso agresión, lo que ha afectado los procesos de convivencia y relacionamiento con el Otro de una manera responsable y ética, y ha sido pretexto para convivir pero se ha convertido en justificación para la negación de la alteridad frágil y vulnerable, esa que expone el rostro, la presencia/ausencia del Otro.

La convivencia, surge como un asunto fundamental desde la configuración de acuerdos sociales que permiten generar un adecuado clima escolar, este solventado en la concienciación del sujeto y la importancia del acto educativo que va más allá de enseñar unos contenidos curriculares y se encamina hacia las enseñanzas para la vida, tal como afirma (Derrida citado por Skliar y Téllez, 2008):

Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: “Te voy a enseñar a vivir”, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a en-derezarte [...] ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida? (p. 192)

Estos interrogantes conducen a reflexionar sobre el real papel de la disciplina en el acto educativo. Se puede decir que ella, aunque hace parte de la actividad académica, no es la única protagonista de la enseñanza, pues una adecuada formación que genere experiencias significativas logrará que el aprendiz desarrolle un comportamiento y unas actitudes emanadas desde su propia reflexión que lo llevarán a una madurez personal y, por consiguiente, a un buen clima escolar.

La imagen (Figura 3) muestra un Yo desbordado de su propio dominio y posesión; un imaginario⁵ que se proyecta como posibilidad para encontrarse con los otros y asumir desde otras perspectivas esta relación, la cual ha legitimado y reproducido un imaginario eminentemente hegemónico centrado en el individuo y en su realización personal, una manera de erigirse a costas, incluso, del Otro. Sobre este asunto, propone Han (2014) que el “eros arranca al sujeto de sí mismo y lo conduce hacia afuera; mientras que la depresión hace que el sujeto se derrumbe en sí mismo” (p. 6); por tanto, es indispensable que la disciplina no cohíba o sancione, mucho menos “normalice” la corporeidad y la alteridad radical, sino que sea un camino que conduzca hacia el encuentro, que contribuya con la salida del sujeto de su Mismidad, de su egocentrismo, pues “No se trata de salir de la soledad, sino ante todo de salir del ser” (Levinas, 2015, p. 54).

⁵ El imaginario social asumido en la lógica de Castoriadis (1989, 1997) y Murcia (2012), corresponde a esas creencias y convicciones de las personas y de las sociedades que definen su realidad(s) desde lo que son y hacen, dicen y representan. Por tanto, los imaginarios pueden ser visibles desde dos dimensiones centrales, la primera instituida, la cual es hegemónica e institucionalizada y expresa el peso de las prácticas sociales naturalizadas; la segunda, es radical/instituyente, que se muestra como posibilidad de lo nuevo, de lo que aún no es y está por venir, mejor dicho, está siendo apenas en las palabras, en los lenguajes de los actores sociales como proyección de lo deseado y lo anhelado.



Figura 3. Dibujo de un actor social: Las salidas del Yo en la Escuela.

Pedagogía y educación

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

95

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

El relato anterior está plasmado en el dibujo realizado por el actor social mientras contestaba la entrevista (Figura 4). El amor se constituye en esa herramienta que

permite humanizar el acto educativo, es contundente la expresión de la maestra, quien justifica que no existe otro término para describir su papel, su rol como formadora, y que hay una relación estrecha y articulada entre conocimiento y afectividad, lo que coincide con lo expresado por Freire (2007), para quien la “educación es un acto de amor, un acto de valor” (p. 92). Esto quiere decir que, para ayudar en la formación, como maestros necesitamos amor, pero no es un amor banal y etéreo, sino que se realiza en los actos, en las prácticas (en la praxis en línea con Freire), cuyo elemento característico es el valor para decir, para desdecir, para resistir y proponer otras formas, otros encuentros, otros mundos a construir con los próximos.

Estos enunciados tienen coherencia con lo expresado por Jaramillo y Murcia (2014) en relación a estas pedagogías del encuentro: “centrada en el hombre y su condición, debe atender no solo privilegiando algunas dimensiones humanas sino la totalidad del sujeto propio y extraño, o sea, a la relación del sí mismo como persona con el otro y lo otro” (p. 145), de modo que el acto pedagógico debe constituirse en el eje que logre integrar desde la condición humana de los sujetos todo el proceso de formación, para hacer que la función educativa se convierta en esa apuesta ética de compromiso y responsabilidad permanente para el Otro y con el Otro.



Figura 4. Dibujo de un actor social: Deseos desde el corazón de la Escuela.

Así mismo, pensar la educación desde las pedagogías del encuentro, invita a la responsabilidad y la acogida del otro ser humano con todas sus posibilidades y carencias; es apostarle al reconocimiento del Otro, es un renacer mutuo con el Otro que se nutre de experiencias, así lo reconoce Gadamer (citado por Aguilar, 2003) cuando afirma que: “Uno se educa al educar no tanto por lo que logra en los otros sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos” (p. 12). Por lo tanto, ver la educación desde esta perspectiva es asumir su carácter ético de apertura, de inquietud constante, de búsqueda para dejarse conmover por la llegada del Otro.

Finalmente, estas apuestas educativas, pedagógicas y de vida pretenden ser una provocación para pensar en una Escuela humanizada que releve el conocimiento socialmente compartido y validado, pero que también aliente los procesos de relacionamiento, de sufrimiento con el dolor del Otro, de ayuda por la vulnerabilidad del más desprotegido; una Escuela que, en últimas, ayude a formar para la vida en relación y no en consumación del Yo aislado de todo y de todos.

CONCLUSIONES

A partir de este trabajo investigativo emergen experiencias, acontecimientos y expresiones encarnadas en los maestros, en sus saberes, en sus sueños, en sus sentimientos y, sobre todo, en las posibilidades que tienen al ejercer su labor docente. Allí, surge una invitación a repensar su rol, volviendo sobre sí mismo, no para quedarse en ellos, sino para reconocer su papel dentro del ámbito educativo.

Los maestros reconocen su labor docente como una vocación que los impulsa a trabajar con dedicación, constancia y, sobre todo, con una alta dosis de amor y de entrega al Otro. Consideran que, a pesar de las exigencias y requerimientos que el sistema les hace (propio de esos imaginarios instituidos, hegemónicos y dominantes), sienten que es necesario humanizar el escenario educativo, lanzarse al Otro, a su mirada, a sus silencios (imaginarios que se proyectan y lanzan como posibilidad radical/instituyente), es decir, estando atentos a todas aquellas señales que el Otro con todo su ser logra transmitir, incluso, sin hacerlo.

Es importante considerar que en la tarea de formar debe cobrar valor el sentido de la responsabilidad por el Otro, de sentir que me debo a su solicitud, que el Otro

requiere de un maestro que desde su ser y hacer esté abierto, atento a los nuevos retos y necesidades que los actores sociales presentan. Así mismo, los maestros se sienten comprometidos con la “calidad educativa” de sus instituciones, pero creen que además de trabajar por un buen rendimiento académico su labor debe estar encaminada a avanzar en una “calidad” que implica la comprensión de una comunidad humana, es decir, en un sentido ético de acogida, cuidado, respeto y reconocimiento del Otro y del mundo.

Se considera que el rol del maestro se transforma en la medida en que deja de ser un transmisor de conocimientos para sentirse líder, mediador, orientador y un ser humano que genere situaciones y ambientes permeados por el diálogo, la asertividad, el ejemplo, la emotividad, la cooperación, la construcción conjunta, donde la alteridad permita el reconocimiento y valoración del Otro, trascendiendo esa relación más allá de lo meramente cognitivo, para darle paso a esa esfera ética, social y comunicativa, donde se revela la existencia de nuevas voces, de nuevas miradas y de nuevos acontecimientos que requieren ser tenidos en cuenta en el ámbito educativo.

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

Dentro de la tarea formativa se reconoce que es necesario que la familia esté más cercana a los escenarios educativos, que se visibilice su papel formador para crear una conexión directa entre Escuela y hogar; de esta manera, comprender al ser humano desde sus particularidades, vivencias y expresiones, para que el docente potencialice todas sus capacidades y habilidades en aras del crecimiento intelectual, afectivo y en las múltiples dimensiones del sujeto que se educa.

La formación, vista como posibilidad en todas las dimensiones del ser humano, se convierte en un verdadero reto para que los maestros puedan afrontar si se

reconocen frente al Otro, si logran aproximarse y estar dispuestos a repensarse frente a su labor docente y si, finalmente, se dejan “tocar” y conmover por sus situaciones, por sus alegrías y por sus temores, convirtiéndose en ese aliciente que los anima y los impulsa a seguir adelante a pesar de las dificultades; vale decir, un maestro que crece en humanidad al lado del Otro será la clave para que la formación se convierta en una apuesta siempre abierta al encuentro, tal como lo proponen Remolina, Baena y Gaitán (2001): “Un verdadero maestro al enseñar siempre se muestra, se expone, se hace testimonio vivo de lo que quiere mostrar; y a su vez, permite al otro ser lo que es, preocupándose por él, impulsándolo y exigiéndole a dar lo mejor de sí mismo” (p. 40).

REFERENCIAS

- Aguilar, L.A. (2003). *Conversar para aprender. Gadamer y la educación*. Revista Electrónica Sinéctica, 23, 11-18.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La Educación como Acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1993). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo - error.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI editores.
- Han, B-C. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder.
- Jaramillo, D.A. y Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9, 162-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948011>
- Jaramillo, D.A. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de investigaciones UCM*, 14 (2), 142-149.
- Jaramillo, D.A. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11 (2), 47-68.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid. Machado libros.

- Macedo, D. (2012). Una Pedagogía Antimétodo. Una perspectiva Freiriana. *Educación XXI*, 1-9.
- Mélich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J.-C. (2010). *El otro de sí mismo. Por una ética desde el cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Murcia, N., y Jaramillo, L.G. (2008). *Investigación cualitativa: La complementariedad, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Murcia, N. (2011). *Imaginarios sociales: preludios sobre universidad. Imaginario, imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño*. Alemania: EAE editores.
- Murcia, N. (2012). La Escuela como imaginario social: Apuntes para una Escuela dinámica. *Revista Magis*, 6 (12), 53-70. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15332/s2011-8643.2012.0012.03>
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2014). Educabilidad y normalidad. *Imaginarios de maestros en formación. Revista de investigaciones Sophia*, 169-182.
- Orrego, J.F. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 3 (1), 27-39.
- Remolina, G., Baena, G. y Gaitán, C. (2001). *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 101-111.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.