



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

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



**EDUCACIÓN
Y ALTERIDAD** 

ENTRE EL CUIDADO Y LA EXPERIENCIA



CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y ALTERIDAD III ENTRE EL CUIDADO Y LA EXPERIENCIA

Compiladores

Diego Armando Jaramillo Ocampo · Jhon Fredy Orrego Noreña

ISBN: 978-958-52337-4-4

Mayo de 2020

Copyright©

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Editor: Cárol Castaño Trujillo

Corrección de estilo: Centro Editorial UCM

Diseño: Unidad de Marca UCM

Ilustración de la portada: Duy Huynh (2012). Trust test.

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

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63

<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>

centroeditorialucm@ucm.edu.co

Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Jaramillo Ocampo, Diego Armando

Entre el cuidado y la experiencia / compiladores Diego Armando

Jaramillo Ocampo, Jhon Fredy Orrego Noreña. Manizales : Centro Editorial

Universidad Católica de Manizales, 2020

214 páginas. – (Cuadernos de Educación y Alteridad ; 3)

Incluye bibliografía

ISBN 978-958-52337-4-4

1. Educación 2. Cuidado en salud 3. Docencia 4 Currículo

CDD 370.1934

BIBLIOTECA UCM

CONTENIDO

Prólogo	7
Primera parte. Cuidado del otro	12
1. El cuidado del otro y del mundo	13
<i>Diego Armando Jaramillo Ocampo</i>	
2. La educación a partir de la propuesta filosófica de Emmanuel Lévinas. Alteridad, caricia, comunicación y cuidado del otro	27
<i>Diana Melisa Paredes Oviedo</i>	
3. El otro en la escuela. Entre prácticas de invisibilidad y anhelos de con-tacto y acogimiento	47
<i>Mónica Yaneth Motato García</i>	
4. El deseo y el rostro del otro. Una aproximación filosófica al drama de la desaparición forzada	69
<i>Paula Andrea Pérez Reyes</i>	
5. Hacia una pedagogía del cuidado. Anhelos de acogida y fraternidad en la relación enfermero/paciente	87
<i>María Alejandra Henao Sánchez</i>	
6. El cuidado en educación y salud: una apuesta desde la alteridad	107
<i>Luis Guillermo Restrepo Jaramillo - Leidy Johanna Morales Giraldo - Claudia Liliana Valencia Rico</i>	
7. Cuidado con tacto	123
<i>Luis Guillermo Jaramillo Echeverri</i>	
Segunda parte. Experiencia	133
1. Educación y experiencia. Una relación indisoluble	134
<i>Erika Jhulyana Cortes Morales</i>	
2. Conversaciones académicas y re significaciones. La docencia como experiencia con y entre otros	148
<i>Carmen Gloria Garrido Fonseca</i>	
3. Los caminos de la educación. Experiencia que forma y transforma	166
<i>Susana de la Ossa Robinson</i>	
4. El constante hacerse con el otro. Una manera de ser maestro	186
<i>Tany Giselle Fernández Guayana</i>	
5. El currículo como experiencia de formación humana	199
<i>Luz Elena Toro González - Jhon Fredy Orrego Noreña</i>	
Epílogo	213

Figuras

Figura 1. Las relaciones con el otro en el escenario de la escuela	52
Figura 2. Construcción de sentido hacia una pedagogía del cuidado	92

Tabla

Tabla 1. Propuesta hacia una pedagogía del cuidado	102
--	-----

PRÓLOGO

Meditación sobre una pintura de Goya

El doctor Arrieta fue pintado por Goya en 1820. Vemos al pintor extremadamente enfermo. La luz sobre su camisa blanca contrasta drásticamente con la oscuridad del fondo, entre la que se ven unas caras que contemplan la escena.

El médico le acompaña. Se ocupa de él, no solo con la medicina que le da con la mano derecha, sino también con la mano izquierda, que le abraza. Con la derecha aguanta un vaso. Es la mano que sana. Pero Arrieta también tiene mano izquierda. Una mano que descansa, con una (leve) presión, sobre el hombro del pintor. Esta ya no sana, cura. Con su mano izquierda el médico se preocupa de Goya, le acompaña.

Sanar no es curar. Curar es ocuparse del otro, atenderlo, situarse a una distancia adecuada. Una distancia que nunca ningún protocolo ni ningún código deontológico podrán prescribir, una distancia que no puede ser medida ni prevista. Una distancia improvisada, que depende del que está delante, o al lado, del que tiene nombre propio, del que no puede ser categorizado.

Para habitar en la prosa de la vida necesitamos ámbitos de protección... A veces olvidamos que vivir es responder a los acontecimientos, a las contingencias del tiempo, a las sorpresas de la historia... Un ámbito que no puede ser recogido en un manual, que no puede ser definido. Solo podrá ser narrado. *Es el ámbito ético, el ámbito que late en la mano izquierda del doctor Arrieta. (Mèlich 2016, p.107-108, cursiva del autor del prólogo)*

Acompañar al otro, estar cerca de su sufrimiento, ocuparse de su dolor, es, tal como lo hace el doctor Arrieta en la pintura de Goya, cumplir con su deber *moral* otorgando la medicina con la mano derecha, haciendo lo que le toca, dando cuenta de una autoridad socialmente aceptada. Junto a ello, más allá de su deber, más acá de su autoridad está el otro, no solo el que es tipificado como el enfermo, sino el que yace vulnerable y expuesto, para el que es insuficiente la mano derecha y necesita de la otra mano, la mano izquierda del médico quien, sin dudar, la coloca sobre el hombro en un gesto ético con el que se hace cargo y responde antes que al, del otro (Henaó, 2018).

Como lo describe Mèlich (2016), nuestra relación con el otro y para el otro ronda lugares prescritos y regulados por la ley en cualquiera de sus formas. No obstante, esa relación rompe dichos lugares con el gesto, con la óptica y la responsabilidad que modifica lo establecido y trata al otro con nombre propio, asume el rostro como exigencia, obligación y mandato, dado que "el rostro no es solamente otro nombre para la personalidad. El rostro es ciertamente la personalidad, pero la personalidad en su manifestación, en su exteriorización y en su acogida" (Lévinas, 2008, p.92).

Como lo plantea el filósofo catalán de la finitud, la compasión y la crueldad, la respuesta del médico cura, en tanto su mano izquierda no se siente satisfecha ni tranquila por lo que realiza la mano derecha. El cuidado como atención y hospitalidad no alcanza nunca a estar completo, hecho, consumado. Allí, en esos intersticios sombríos entre luz y oscuridad nace la ética, "donde hay una llamada a la unicidad del sujeto y una donación de sentido a la vida a pesar de la muerte" (Lévinas, 2008, p.76).

La muerte acecha en las caras espectrales que se asoman a la escena, pese a ello prevalece la vida en ese ámbito de la ética en el que el doctor Arrieta cuida de Goya, donde es fundamental la relación desde el deseo y la fragilidad; es decir, entre quien yace ahí expuesto y vulnerable y quien cuida, en tanto "entre más cuida a esta persona, más me preocupo; entre más me preocupe, es más fuerte mi deseo de cuidar" (Van Manen, 2016, p.265).

En este sentido, la educación es uno de los ámbitos de la vida cotidiana en los que se cuida del recién llegado, del nuevo, del forastero, del prójimo cercano y del completo desconocido. Es un escenario en el que las alteridades se topan sin fundirse, se *mezclan* entre palabras, presencias y pensamientos que se hacen cuerpo no para fundirse en el otro, sino para conmovirse y re-decirse, rehacerse y repensarse junto a los otros.

Sin otro, sin otros hay una educación centrada en el ser, encerrada sobre su propio eje. Ahora bien, la mera existencia del otro no garantiza una educación que lo reciba, que lo acoja, que lo hospede, que lo cuide. No, hay educaciones en las que el otro se trata como si se estuviera frente a un espejo, como si quien mirase al otro no viese más que su propio reflejo, su propia frustración, su propia incapacidad. Sí, hay educaciones en las que de la alteridad del otro se responde únicamente con la mano derecha del doctor Arrieta, en las que se esconde o se evade la mano izquierda, en las que no se cuida de la humanidad del otro.

Para De la Cuesta (2007) "el cuidado conecta al que cuida con el que es cuidado. Su importancia reside en la presencia constante y no en la competencia técnica" (p.106). Conexión, constancia, vocación, eso es, el cuidado educativo vincula, sostiene y atiende lo que el otro necesita no solo aprender, sino preguntar, descubrir, caminar. Así, el enseñante y el enseñado se educan a través del cuidado, en torno al cuidado mutuo que da en nombre propio y de manera singular, dado que "cuidar singulariza, se dirige a cada uno en particular" (Van Manen, 2016, p.265).

¿Singularizar en medio de la constante tentativa de colectivizar? Hay allí un riesgo, un abismo, una orilla que no siempre se conoce y pocas veces se define con claridad en las relaciones que establecemos con los otros, un borde en el que se asoma su singularidad mostrada en su rostro único y particular y también en ese que expone su pertenencia al grupo, su afiliación a los otros, a su comunidad.

Justamente, lo educativo nos hace únicos en el mundo, pero iguales a los demás como miembros de una colectividad, nos personaliza, pero no nos individualiza, nos sujeta a los otros, pero no nos encarcela, nos pone en tensión y en cuestión, pero no nos determina. De ahí que sea central "pensar la pedagogía como un ofrecimiento, como un dar -un dar a conocer, dar a ver, dar a pensar, dar a narrar, dar a imaginar, dar a sentir, dar a saber, etc." (Skliar, 2008, p.123).

Dar, ofrecer, compartir, entregar lo que sabe el maestro, pero, mucho más, lo que es y lo que ha vivido, sus propias experiencias, sus anhelos más profundos y sus aspiraciones más sinceras de formación y de transformación. En esos intersticios se funde el gesto de educar, entre el sostenimiento de la experiencia vivida y la posibilidad y el surgimiento de lo que puede ser de otro modo; en otras palabras, un verbo como *educar* es conjugado en la anfibología de lo *dicho* y del *decir* (Lévinas 1987). En lo dicho se pronuncia para transmitir y reproducir estereotipos, para mantener la tradición, para conservar las costumbres, para legitimar lo que ha sido instituido en las prácticas sociales. Pero en el decir se muestra como: una transgresión; un acontecimiento que agrieta todo el orden naturalizado; un gesto imperceptible que detona instantes y relaciones de poder; una óptica que acude al mirar como otro modo de hallar el pensar; y un lugar en el que resuena la escucha como actitud de silencio y recibimiento de la alteridad radical del otro.

Conjugar el verbo educar es tanto la posibilidad de pronunciarlo en lo dicho, como la incapacidad para expresarlo todo con las palabras en el decir. Retomar la meditación sobre la pintura de Goya (Mèlich,

2016) es saber que la mano derecha da cuenta de todo lo nombrado, que es prescriptiva de lo dicho, o sea, está fijada al signo, mientras que la mano izquierda es incapaz de hablar, solo muestra, solo abraza, acaricia para sanar y decir de nuevo lo que fue dicho o lo que nunca se pronunció.

No solo la voz que dice o la que permanece en silencio es la que atiende al otro, hay algo (dicho de otra forma, *alguien*) que se manifiesta en el tacto y el contacto, que hacen del encuentro un lugar para la experiencia. En la pintura la experiencia se halla en el brazo izquierdo del doctor Arrieta que toca y se encarna por Goya al ser tocado por la mano de su médico. La mano derecha puede experimentar con el cuerpo, convertirlo en objeto, cosificar su dolor, ser indiferente a la voz que llama. La mano izquierda tiembla ante el otro, hace de la relación un encuentro único, es traspasada por los instantes en que la vulnerabilidad se posa sobre ella, junto a ella. La experiencia no podrá nunca estar sujeta a la previsión, ni a la receta, mucho menos a la técnica ni a la tecnologización del cuerpo; más bien, será siempre finita, llena de tacto en medio del con-tacto, abierta a lo nuevo, incierta, deseosa de esto o de aquello; en últimas, será la que encontremos al ofrecer la mano izquierda que cuida de la fragilidad del otro.

Referencias

- De la Cuesta, C. (2007). El cuidado del otro: desafíos y posibilidades. *Invest Educ Enferm*, 25(1), 106-112.
- Henao, S. (2018). *Hacia una pedagogía del cuidado. Sentidos de estudiantes y profesionales de la salud en la ciudad de Manizales*. Tesis de maestría. Universidad Católica de Manizales.
- Lévinas, E. (2008). *Nombres propios*. Salamanca: Fundación Emmanuel Mounier.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2016). *La prosa de la vida. Fragmentos filosóficos II*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Sello editorial Universidad del Cauca.

PRIMERA PARTE

CUIDADO DEL OTRO

El presente texto está compuesto por capítulos derivados de procesos investigativos o por reflexiones derivadas de las mismas, presentados en dos partes denominadas El cuidado y La experiencia. Los escritos pretenden dar cuenta de estas expresiones de educación y de alteridad en diversos escenarios como la escuela o el hospital, allí aparecen prácticas de encuentro y modos de relación con el otro, los otros y lo otro orientadas a su cuidado y protección.

Este primer apartado, relacionado con el cuidado, está tejido por capítulos orientados a temas como: el cuidado del otro y del mundo; el pensar la educación tomando como base las propuestas levinasianas de alteridad, comunicación, cuidado y caricia; el pensar el Otro en la escuela desde sus imaginarios o desde las cercanías propias de un cuidado *con-tacto*; el transitar por el cuidado en otros escenarios de la vida social como los que ocurren en los hospitales y en el campo de la salud; y el escuchar en el deseo del rostro una forma de acogimiento en medio del drama del sufrimiento y la desaparición forzada en Colombia.

1. EL CUIDADO DEL OTRO Y DEL MUNDO¹

Diego Armando Jaramillo Ocampo²

Tras el accidente... Al Paramédico, a Sofía y a Sebastián,
mi gratitud in-finita por socorrer mi vida y cuidar de ella...

Ética del cuidado: *Lévinas, Foucault, Arendt.*
Las tres expresiones del cuidado:
el del otro, el de sí, el del mundo (Mèlich, 2016, p.66)

Preludio

El cuidado nace en uno, aunque ha sido fecundado en el exterior, nace no como quien decide libremente cuidar, sino como quien se siente perturbado por la presencia/ausencia del otro, o sea, como quien es interpelado en su propia identidad por la alteridad del otro. Dicho de otro modo, el cuidado acontece en uno mismo, pero ya ha comenzado su viaje en otro lugar, en otro cuerpo, en otra palabra, en otro rostro que viene de afuera a alterar la vida, a cuestionar el mundo.

El cuidado es de uno cuando crea, imagina y proyecta otras realidades, cuando se siente inconforme con el mundo recibido y heredado, cuando aspira a una vida mejor, a un lugar común junto a otros. Imaginar no es fantasear, es hacer posible la realización en la palabra, en el gesto y en el cuerpo con la irrupción y la complicidad del otro. También es soñar otra posibilidad de mundo a través del encuentro con prójimos y extraños en la vida social.

¹El presente texto está adscrito al proyecto de investigación Experiencias educativas: entre el cuerpo, el tiempo y el espacio, financiado por la Universidad Católica de Manizales. Una ponencia con este nombre se realizó en la Universidad del Quindío en el marco del XVII Endoseminario en educación y pensamiento ambiental, durante el año 2016.

²(C) Doctor en Educación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad de Caldas. Profesor 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. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3949-7697>. djaramillo@ucm.edu.co

Proteger el mundo es no solo saber que estamos en él, que lo co-habítamos, y co-existimos con otros y con lo otro, que lo hemos recibido de otros y que ahora, en nosotros, está para los que vendrán, sino sentir y sentirnos parte, implicados, vinculados con él, es decir, al interior del mundo, de la vida (en oposición), de lo naturalizado del mundo, de lo hegemónico, de todo aquello que se eleva por encima de la fragilidad y pretende lastimarla. Así, la vida y el mundo se encuentran, se interpelan, se ponen en cuestión, pero no se consumen ni se absorben, si ello ocurriese, la totalidad, el totalitarismo, la barbarie, la eliminación de la alteridad. Mundo y vida coexisten aunque no son coetáneos, el mundo ya estaba antes de la vida, la vida renueva, resignifica, redice, renombra, redibuja el mundo. De la vida se responde, al mundo se protege.

Cuidar es escuchar la voz que viene de afuera, ya sea en una palabra pronunciada o en un silencio que demanda atención y hospitalidad. Es el gesto de callarse para darle tiempo al otro, para recibirlo como un tiempo inesperado aquí y ahora, un tiempo que escapa a cualquier pretensión de aprehensión y que desborda el mero tiempo del reloj y del calendario.

Cuidar es proyectar otras realidades posibles

El cuidado empieza en uno mismo, pero es alterado, perturbado e interrumpido por la existencia del otro y de lo otro. Uno se cuida a sí mismo pero no es suficiente, la vida cotidiana implica siempre relación, interacción, ocupación y refugio más allá de las propias seguridades y certezas. En este sentido, afirma Benjumea (2007) que "los cuidados, por tanto, se dirigen a todo lo que estimula la vida. El cuidado conecta al que cuida con el que es cuidado" (p.106).

Al cuidar, nos cuidamos, como al hablar nos hablamos, al escuchar, nos escuchamos. El cuidado se orienta a alentar la vida, a atenderla, a responder de ella y para ella. Cuidar la vida es preocuparse por lo que se expone en un rostro frágil y vulnerable, es decir, es estar pendiente por la humanidad singular que tenemos al frente, a los lados y por las espaldas, es acudir al llamado y a la solicitud que hace el otro a través de su lenguaje *dicho* y por *decir*³.

³Lévinas (1987) amplía con detalle y profundidad la idea del acceso a la alteridad del otro por medio del lenguaje en sus expresiones y anfibologías: el decir y lo dicho como modalidades en que se actúa, interactúa y en que nos hacemos responsables en la relación con el otro. Lo dicho como eso absorbido en las palabras y fijado en el habla y el decir como aquello que busca desdecir lo dicho, o redecirlo, que inaugura otro tipo de relación más próxima al cuerpo, al gesto.

Justamente, cuidamos no solo cuando intencionalmente decidimos hacerlo o cuando socialmente se acuerda realizarlo o, cuando legalmente se nos impone. Cuidamos responsablemente cuando respondemos a una petición que nos llega de afuera, del exterior de nosotros en un cuerpo lastimado por las infamias del destino o las coincidencias contingentes de lo que nos pasa. El cuidado desborda las realidades naturalizadas en el mundo, así como las prácticas asumidas como *normalizadas* en la vida y pone en cuestión la indiferencia validada en estas sociedades del cansancio (Han, 2012), en tanto desinstala y libera las realidades humanas ensordecidas por la supremacía del yo y el olvido del otro.

Así las cosas, cuidar puede asociarse con imaginar realidades posibles donde ni el poder, ni el consumo, y mucho menos la producción, tenga la última palabra, y se vincula, más bien, con lo que reconoce Murcia (2011) en términos de los imaginarios como:

Conjunto de *creencias y convicciones* que al proyectarse como fuerzas de realización social, *permiten formas de representación* desde las cuales las personas organizan sus acciones e interacciones. Por tanto, son esas entidades políticas las que posibilitan realidades y realizaciones en el mundo social. Desde ellas se *configura* la realidad de las instituciones y de las personas en particular (Murcia, 2011, p.85).

Son entonces esas convicciones que se proyectan desde adentro como deseo de cuidado las que hacen posible que se asuma un tipo de realidad y no otra. Sin embargo, es la irrupción del otro lo que pone en cuestión la cosmovisión y las creencias propias. Dicho de otro modo, es con la aparición del otro que se exige y se solicita otra invención en el trato y en el contrato, en la comprensión del mundo. Pese a esas fuerzas de organización y de vida colectiva, es el encuentro con el otro lo que mueve y conmueve la creación de realidades, de relaciones y de respuestas en la vida.

El cuidado, bajo esta racionalidad, se mueve entre lo que es y lo que está por venir, entre lo que ha sido reconocido en discursos y prácticas y lo que ahora se muestra y se arroja como oportunidad de cambio y de transformación. Imaginar otra realidad es cuidar la que se tiene *dicha*, vivida, palabreada, reconocida y proyectar otra que sea posible *decir*, transformar, habitar en procura de una relación más próxima con el otro y de una atención más elocuente con el mundo, sabiendo que nunca se podrá estar a la altura plena y completa de su exigencia.

Cuidar es proteger el mundo

Cuidar es proteger lo que se nos ha dado, lo que hemos heredado, lo que hemos recibido, lo que otros han preparado para nosotros, dado que "el hombre tiene *mundo*" (Gadamer, 2003, p.532), este tener no significa poseer, dominar o exterminar (aunque la historia diga lo contrario). En otras palabras, el hombre vive y convive entre mundos desde los cuales se relaciona con otros y consigo mismo, en palabras de Vargas (2007) "el mundo tiene un carácter perdurable, y por ello, la responsabilidad ante él consiste en tener presente que lo hemos recibido de las generaciones anteriores y que debemos legarlo a las siguientes generaciones" (p.40). Esa perdurabilidad no significa inmunidad ni tampoco avaricia, el mundo se sabe también desprotegido cuando es tratado como mercancía, como instrumento, como producto.

Desde la perspectiva crítica, Habermas (1987) siguiendo la taxonomía de Popper considera que existen tres tipos de mundos: el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo, los cuales son puestos en cuestión y en reflexión por la acción comunicativa de aquel que los nombra y de aquellos que lo entienden bajo la premisa de la negociación y el acuerdo, lo que coincide con Gadamer (2003) en cuanto a que "es el mundo que se nos representa en la vida común el que lo abarca todo y sobre el que se produce el entendimiento" (p.536).

Precisamente, el sujeto de la acción comunicativa, el que palabrea y es palabreado por otros, el que afirma en su dicho el mundo existente es el que es capaz de reflexionar y nombrar los diferentes tipos de mundos, plantea Habermas (1987) que:

El actor no solamente está provisto ahora de tres conceptos de mundo, sino que también puede emplearlos reflexivamente. El buen suceso de la acción comunicativa depende, como hemos visto, de un proceso de interpretación en el que los participantes llegan, en el sistema de referencia de los tres mundos, a una definición común de la situación (p.167).

La interpretación hace posible el entendimiento propio y la puesta en común mediante el acuerdo y la negociación social, dado que al reflexionar sobre el mundo el actor social reflexiona sobre sí mismo. Lo anterior concuerda con los planteamientos de Gadamer (2003) al sostener como ese mundo común se convierte en suelo de todos, en donde la palabra hace posible el reconocimiento mutuo, el de todos

y el de cada uno, sugiere el filósofo hermeneuta que “el mundo es el suelo común, no hollado por nadie y reconocido por todos, que une a todos los que hablan entre sí” (Gadamer 2003, p.535). Esto se encuentra también en la propuesta psicosocial de Shotter, para quien las realidades son generadas a partir de las conversaciones, en tanto que “la conversación no es solo una de las muchas actividades que desarrollamos en el mundo. Por el contrario, nos constituimos y constituimos nuestros mundos en la actividad conversacional” (Shotter, 2001, p.9).

En la palabra, en el diálogo, en la comunicación, en la conversación, en nuestras formas de hablar, expresar, narrar y relatar, el mundo y el otro pueden ser encontrados y con ello, nosotros mismos nos encontramos al son en que somos pronunciados y nombrados; es decir, nuestra propia formación y trans-formación está ligada a la experiencia de la lengua y del lenguaje donde mediados por el mundo nos hacemos y rehacemos, respecto a lo cual diría Lanz (2012) que “gracias a esta tarea, la formación puede contribuir a la búsqueda de un llegar a ser teniendo como materia prima a sí mismo y al mundo como medio” (p.44).

Cuando el mundo, o los mundos, son palabreados por el sujeto, algo queda rezagado de las expresiones lingüísticas y gramaticales, algo o alguien escapa a lo definido mediante la palabra. Cuidar es proteger, en especial, cuando se presta atención a todo aquello que no ha sido nombrado, pues:

Habitar un mundo no es solamente integrarse en ese mundo, es ponerlo en cuestión, es *tensionarlo*. *La vida no es el mundo*. Mundo y vida *no* son lo mismo. Heredamos un mundo, pero configuramos, creamos nuestra vida; la configuramos *desde* el mundo, es verdad, pero, a veces, es necesario configurarla *contra* el mundo. No es posible una vida sin mundo, pero una vida reducida al mundo es una vida invivable (Mèlich, 2011, pp.113, 114).

El mundo se protege cuando la vida aparece, cuando resiste todo tipo de injusticia, cuando somos capaces de crear y de recrear lo recibido, de decir y de re-decir todo aquello que ya ha sido nombrado. Sí, eso es proteger, no ser guardianes de la tradición ni carceleros de las costumbres heredadas, es cuidar la vida en su estado más indefenso, o sea, velar por la fragilidad antes que por la legitimidad, lo diría de cierta manera Mujica (1997) en su poesía filosófica como lo que queda sin nombrar del mundo, las sombras que no son nombradas ni tematizadas en la vida

El mundo es lo humanizado, lo nombrado, pero la realidad, el todo, lo contiene con su sombra. Lo abraza o lo sacude. Lo pasa y sobrepasa con su silencio sideral. El mundo excede al hombre: algo del mundo queda siempre sin nombrar (Mujica, 1997, p.116).

Cuidar es responder de la vida

Cuidar es responder por la fragilidad de la vida, esa que se escapa entre las manos, esa que no se puede contener en un cuadro temático ni tampoco se puede encerrar en un concepto ni mucho menos, definir en un acuerdo social, jurídico o moral. Se cuida para responder como gesto de donación, pues el que responde da, ofrece, entrega algo, que es intransferible, a alguien, y es que nadie puede responder en mi lugar, así como tampoco puedo eludir o esquivar la responsabilidad que me exige un rostro vulnerable o una vida lastimada. Dicho de otra manera, puedo no querer ayudar, puedo no mirar los ojos que me vienen pidiendo algo o puedo no escuchar las palabras que solicitan mi atención, pero ese poder siempre es un no-poder, porque en el instante en que pienso que soy indiferente a la llegada del otro, su interpelación me pone en cuestión no solo racional, sino sobre todo afectiva, sensible y vulnerablemente.

En otras palabras, un no-poder que se convierte en des-colocamiento, en evasión de sí mismo y en *excedencia*⁴ de mis propios lugares de decisión libre, consciente, voluntaria, intencional para devenir de otro lugar, para revelarse en otra voz, para demandar de otro cuerpo un tipo de respuesta ineludible. Revolvernos las entrañas para hallar paz y alivio en una salida, en una ex-posición al exterior que, sintiendo el malestar en el propio cuerpo, se aligera en las mediaciones de la vida y del mundo.

En este sentido, sugiere Henry (2010) que "la vida se siente, se experimenta a sí misma" (p.27), se siente porque es ella la que se sabe expuesta y frágil, la que se vulnera en el cuerpo de uno mismo y del otro, la vida deviene en un torbellino que increpa todo el tiempo lo que somos y lo que hacemos.

Dicho torbellino remueve y sacude la aparente estabilidad del mundo, el orden establecido mediante leyes naturales, leyes sociales o acuerdos sociales, es una fuerza original encarnada en la

⁴Lévinas (2011) sugiere que el sujeto que se excede es aquel que se rebosa de su sí mismo, es aquel que desborda y descentra su egoísmo, su soberanía, su primacía, sus propias inseguridades (analogías como la náusea, el mareo y la vergüenza justifican esta evasión), la cual desemboca en el uno para el otro. Dicho de otro modo, es aquel que no saciado ni satisfecho consigo mismo se hace responsable del otro.

forma de responder a la demanda del otro que altera todo tipo de encuentro en el sí mismo, el otro y el mundo. Sostiene Henry (2010) "en sus modos activos, la vida libera su propia fuerza; en sus modos contemplativos se encuentra a la escucha de la fuerza original que habita en toda fuerza y la arroja en sí misma antes de desplegarse" (p.96). La vida es tanto activa como pasiva, es una fuerza que empuja y moviliza, que permite el despliegue, la mudanza, la aventura de lo *dicho* y comunicado, pero al tiempo es una calma que atiende, recibe, escucha, contempla, acoge y proyecta otro modo de ser (Lévinas, 1987) mediante la relación previa y anárquica del *decir* en su sincera responsabilidad para el otro.

El sujeto responsable es aquel que se hace cargo del otro para cuidar de la vida vulnerable y vulnerada, o sea, es el que no puede evadir sus propias maneras de responder al extraño, al desconocido y al extranjero. Así pues "el sujeto responsable no es aquel que se toma su vida como proyecto y se sitúa como soberano autónomo en el mundo; es aquel que se des-vive y entiende su autonomía como heterónoma" (Moratalla 2008, p.175).

Transitar de la autonomía a la heteronomía es la condición de posibilidad para cuidar y responder de la vida, no solo para dar respuesta a lo que el mundo me muestra o me exige, sino para atender el llamado del otro, de su vida, de su muerte, para cuidar mediante una respuesta sincera su humanidad ante su solicitud que clama desde el polvo una forma de responder, que nunca será del todo adecuada ni estará a la altura de lo que el otro me pide. En términos de Moratalla (2008):

Frente a las filosofías que entienden la responsabilidad como cuidado de sí, Lévinas reivindica la responsabilidad como cuidado del otro, atención al otro y des-ensimismamiento. De no ser así, la responsabilidad no sería la responsabilidad ética sino ontológica o psicológica, propia de una metafísica de la subjetividad que agiganta al yo. (p.175)

El cuidado, si bien no puede des-cuidar al propio yo, tampoco lo reduce o lo coloca como protagonista, es un yo puesto en cuestión por el otro, un yo que se excede al encuentro con el otro, un yo que es interpelado y solicitado en la piel ofrecida por el otro. En últimas, un cuidado que viene de afuera en las manos del otro y que también surca la propia voluntad de quien desea cuidar.

De ahí que el cuidado bordea el mundo y la vida, lo que somos por herencia y lo que deseamos ser como por venir, lo que han dicho de

nosotros y lo que aún no logramos descifrar y que gravita en la punta de la lengua, en términos de Mèlich (2011):

La moral pertenece al mundo; la ética, en cambio, forma parte de la vida, o, todavía mejor, la ética surge en la tensión entre el mundo y la vida, entre la realidad y el deseo, entre la norma o la ley y la respuesta, entre la coherencia y la disonancia. (p.114)

Velamos por la imposibilidad de dejar a la deriva, de dejar a su propia suerte la vulnerabilidad del otro, también por el desasosiego de vivir solos, de ser autosuficientes. Cuidamos porque allí hallamos en la respuesta responsiva (Waldenfels, 2005 y 2015) un no lugar para nosotros mismos, para nuestras propias vidas, para nuestras propias existencias.

Cuidar es escuchar

El que cuida no es solo un sujeto activo que ejerce acción o interacción con el otro, sino que es un sujeto pasivo que atiende el sufrimiento expresado en la mirada y la palabra del otro. En la novela de Michael Ende *Momo*, la protagonista, una niña cuyo nombre habitaba esa palabra, salida de lo común y del común, en pleno fulgor de la vida, es cuestionada por los habitantes del pueblo que la increpan acerca de su particular manera de vivir en unas viejas ruinas de un anfiteatro. De la niña no saben ni su procedencia, ni sus padres y tan solo se tiene claro su nombre, ese que ha sido puesto no por otros, sino por ella misma Momo.

La historia, además de mostrar la importancia del tiempo que es robado o ahorrado por los hombres grises, aquellos encargados de alejar a los seres humanos de las pequeñas cosas que llenan de sentido la vida, expone una actitud fundamental del cuidado del otro: *la escucha*. Plantea el autor refiriéndose a esa extraña capacidad de Momo que "Escuchar de verdad solo lo saben hacer muy pocas personas. Y la forma en que Momo sabía escuchar era absolutamente excepcional" (Ende, 2018, p.22). Pese a que todos aparentemente en la vida escuchamos y que cualquiera en cualquier circunstancia oye palabras, sonidos, manifestaciones del mundo, pocos acceden al silencio en que la vida no logra descifrar ni descifrarse, tal como le acontecía a la protagonista de la novela. Cuenta el relato, que:

Ella tan solo permanecía ahí sentada y se limitaba a escuchar con gran atención e interés. Mientras escuchaba, los miraba con sus ojos grandes y oscuros, y el otro sentía cómo de repente surgían de su cabeza pensamientos cuya existencia nunca hubiera sospechado

en su interior (...), los que se sentían infelices y agobiados se volvían confiados y alegres. Y si alguien pensaba que su vida era un fracaso total y no tenía sentido, y que él tan solo era un número más entre millones de personas, un ser insignificante al que costaba tan poco reemplazar como una cazuela rota (...), entonces iba y le contaba todo eso a la pequeña Momo. Y en el mismo instante en el que estaba hablando, se daba cuenta de manera misteriosa y con total claridad de que estaba equivocado por completo, y de que él, tal y como era, era único entre todos los seres humanos. (Ende, 2018, p.22)

La atención con que Momo recibía las palabras de los demás era suficiente para que, de manera enigmática, los otros hallasen refugio, preocupación y consuelo para sus angustias de la vida. Ella, en actitud responsable y pasiva, ofrecía su tiempo y su silencio para dejar ser al otro, para dejar decir al otro. Su respuesta fundada en la pasividad era más que cualquier forma de consejo, sugerencia o predicción arrogante sobre lo que debían ser o hacer quienes hablaban.

La forma en que la protagonista cuidaba de sí misma, del otro y del mundo, residía en su capacidad de escucha, no como lo hacían las demás personas, sino de una manera singular, excepcional y radicalmente distinta, pues su vida estaba orientada al bienestar de los demás, a disfrutar de sus compañías, a pasar tiempo junto a ellos, a vivir momentos inolvidables, a imaginar otros mundos posibles.

El cuidado es escucha cuando se desvanece en su soberbia de nombrar, cuando se resiste a juzgar lo distinto, lo atópico y lo atípico, cuando en vez de definir y clasificar acoge con hospitalidad la llegada del otro, su rostro, su presencia. La novela Momo es más que un cuento infantil, es más que una historia sobre el tiempo y la vida buena, bella y libre; es la posibilidad de pensar, de imaginar y de sentir a la escucha como una actitud de ofrecimiento y de donación para el otro, sobre todo, en estos tiempos en los que ya nadie se escucha, tiempos en los que nadie se mira con atención, más que cuando sea para amarse o para des-armarse; de ahí que,

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable. Yo ya escucho antes de que el otro hable, o escucho para que el otro hable. La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad. (Han, 2017, pp.117-118)

Afirmar al otro en su alteridad es más que reconocerlo, es acogerlo con el deseo siempre insatisfecho de dar más, de hacer más, es abrazar sin reproches ni justificaciones, es permitir que su existencia nos interrumpa, nos interpele, nos incomode, es dar la bienvenida "sin preguntas y sin respuestas" (Benedetti, 1995, p.68).

Cuidar es dar tiempo

El cuidado, como se ha insistido, está dirigido al otro. Viene de afuera en un rostro que yace expuesto y necesitado, pero sale de adentro por medio del deseo y la responsabilidad de quien lo *da*. Si, dar cuidado es dar tiempo, es un ofrecimiento, una dádiva que no se sabe a sí misma, que no se basta, que no se es suficiente.

El que da tiempo, da de sí mismo como un don, eso que no espera ser devuelto ni gratificado, ni tampoco reconocido, en palabras de Derrida (1995) "para que haya don, acontecimiento de don, es preciso que alg<una> persona dé alguna <cosa> a otro alguien, de no ser así <dar> no querrá decir nada. Dicho de otra forma... alg<una> persona dé alguna <cosa> a <otro> alguien" (p.21).

Dar en este caso no implica recibir, o pretender retorno de lo dado, es más bien un instante en el que el sujeto se des-coloca frente a sí mismo para ser superado de su intención libre y egoísta en un hacerse responsable y cómplice ante la solicitud del otro. Derrida (1995) sugiere que "para que haya don, es preciso que no haya reciprocidad, ni devolución, ni intercambio, ni contra-don, ni deuda. Si el otro me *devuelve* o me *debe*, o ha de devolverme lo que le doy, no habrá habido don" (p.21). Es decir, cuando el tiempo se da como cuidado no aspira a un regreso, no exige ninguna correspondencia, se dona, se entrega, se ofrece por el mero gesto de entregarlo, un gesto ético que desborda la linealidad del mismo tiempo. De ahí que este sea "una relación cara a cara, por lo que es ya, desde el inicio, responsabilidad, responsabilidad responsiva, que responde a una «demanda», en su doble sentido de «apelación» y «orden»" (Mèlich 1998, p.184).

El tiempo dado es el tiempo como relación, ni como perdición ni como desatención, tiempo ocupado para hacerse cargo del otro, tiempo desterrado del mundo mediático que ocupa la vida en un tiempo sin tiempo, o sea, el:

Tiempo de la televisión, de los medios de comunicación. Tiempo de la velocidad y del progreso. El tiempo lineal es el tiempo de la banalidad y de la obscenidad, es el tiempo en el que todo puede ser mostrado,

en el que todo puede ser dicho y expresado significativamente. (Mèlich, 1998, p.185)

No es el tiempo de lo dicho, ni el tiempo de lo hecho, mucho menos el tiempo de lo insatisfecho; el tiempo como relación es aquel que acontece inesperadamente para sorprendernos en medio del desierto, para socorrernos en nuestras angustias y soledades, para darnos de beber ante la sequía de la indiferencia, un tiempo que busca proteger el mundo y ama cuidar la vida.

Cuidar es dar tiempo, digámoslo de nuevo, es responder, ofrecer y atender la llegada del otro. ¿Escuchar? Sí, eso es, como el tiempo dado por Momo a sus amigos, disfrutado con ellos, creando junto a ellos, viviendo al lado de ellos, soñando en medio de ellos, un tiempo que rebasa las barreras y las fronteras, que no se detiene, pues:

La relación con el Otro es tiempo, es Decir: respuesta a la apelación del Rostro. El Decir es antes del lenguaje Dicho, es antes del lenguaje signico o simbólico, porque el Decir no está mediatizado por formas simbólicas. El Decir no se expresa mediante conceptos, metáforas, imágenes o gestos. El tiempo, la diacronía como Decir es la exposición a esa obligación que viene de más allá del ser, que me desnuda y que hace sentirme avergonzado. Por el Decir estoy acusado. No es el Yo el que nombra, ordena, manda o dirige. Es el Rostro del Otro el que me apela y me nombra. Por eso es por lo que se inaugura aquí otro modo de hablar, otra forma de lenguaje: el lenguaje apelativo, el lenguaje ético. Lenguaje ético como primer lenguaje, como lenguaje del que depende toda otra forma de lenguaje. Lenguaje an-árquico, sin fundamento. Lenguaje del escuchar, que no es la recepción de una información, sino una hospitalidad. (Mèlich, 1998, p.191)

El tiempo que se da como cuidado es el tiempo del decir, de la escucha, de la hospitalidad, o de la palabra que no tiene una función informativa ni comunicativa, sino apelativa. Aquí, dar es una forma de *estar ahí* para el otro, quizás sin intención de transmitir un mensaje o de codificar una señal expresada en palabras o gestos, dar es la manera en que se responde a través de la donación de uno mismo para el Otro, un don que se ocupa de compartir el tiempo, de disponerlo para otros, ya que "la diferencia entre un don y cualquier otra operación de intercambio puro y simple es que el don da (el) tiempo. *Allí donde hay don, hay tiempo*" (Derrida, 1995, p.47).

Qué más ejemplo podemos añadir, sino el de Momo, la niña cuya capacidad de escuchar a los demás la hacía donar su vida y dar su tiempo para otros, hacer de esos encuentros instantes únicos,

irrepetibles, inolvidables, edificantes, pues ella, en su atención profunda y preocupación por la presencia del otro, favorecía la experiencia propia y ajena, dado que:

(...) todos sabemos que una sola hora nos puede parecer una eternidad, pero de vez en cuando también puede pasar como un instante (...), depende de lo que experimentemos durante esa hora. Porque el tiempo es vida. Y la vida reside en el corazón. (Ende, 2018, p.71)

Posludio

Cuidar es lo más cercano a amar. Se cuida la flor para que no muera, se cuidan los sueños para que no fallezcan, se cuida la vida para que la existencia se prolongue, se cuida el mundo para que la vida tenga donde morar. Cuidar es un gesto que desborda la intencionalidad, es decir, es un acontecimiento que fractura nuestra propia soberanía cuando el otro se nos presenta en su vulnerable rostro, en su frágil humanidad. Cuidar es responder al llamado del otro y dar cuenta de su vida. Sí, cuidar es donar lo que uno es, sabe, tiene, siente, para un otro que se muestra desconocido, desarraigado, desprotegido. Cuidar es abrazar el mundo que recibimos de otros para sostenerlo y prolongarlo, un mundo que se transforma en tierra común, en lugar para caminar en compañía de otros, un mundo que se tiene no para poseer sino para sostener y ofrecer, un mundo en donde lo distinto se convierte en riqueza y posibilidad.

El cuidado bordea franjas delgadas que lo pueden confundir con vigilancia, dominación y opresión (moral, legal, social). No obstante, el cuidado salta las vallas de la imposibilidad y las transgrede (ética y responsablemente) para romper con lo naturalizado del mundo. De este modo, el otro y lo otro dejan de ser temas, cosas y objetos para convertirse en personas, oportunidad de encuentro, relación y vinculación.

Cuidamos al otro y al mundo cuando somos capaces de abrir el corazón para que ellos puedan tener su propio tiempo en nuestras vidas, cuando valoramos más que el tiempo vivido o el tiempo apetecido, el tiempo compartido junto a quienes amamos y a quienes nos necesitan, esos detalles mínimos que llenan de sentido nuestras propias existencias, pues:

Al igual que tenéis ojos para ver la luz y oídos para escuchar los sonidos, también tenéis un corazón para percibir el tiempo. Y todo el tiempo que no se percibe con el corazón está tan

perdido como los colores del arco iris para un ciego o el canto de un pájaro para un sordo. (Ende, 2018, p.189)

Referencias

- Benedetti, M. (1995). *El amor, las mujeres y la vida*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Benjumea, C. (2007). El cuidado del otro. Desafíos y posibilidades. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(1), 106-112.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Ende, M. (2018). *Momo*. México. Alfaguara. Traducción Begoña Llovet Barquero.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen 1. Madrid: Taurus.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Henry, M. (2010). *Fenomenología de la vida*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 39-46.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme. Traducción Antonio Pintor Ramos.
- Lévinas, E. (2011). *De la evasión*. Madrid: Arena Libros.
- Mèlich, J. (1998). El tiempo y el deseo. Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Lévinas. *Enrahonar*, (28), 183-192.
- Mèlich, J. (2011). Disonancias (sobre ética y literatura). *Ars Brevis*, (17), 97-115.

- Mèlich, J. (2016). *La prosa de la vida. Fragmentos filosóficos II*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Moratalla, A. (2008). Responsabilidad y diálogo en Lévinas. Reflexiones para una ética del cuidado y la solicitud. En Martos, A (Ed). *Emmanuel Lévinas. La filosofía como ética*. Valencia: Universitat de València.
- Mujica, H. (1997). *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura*. Madrid: Trotta.
- Murcia, P. (2011). *Imaginario sociales: preludios sobre universidad. Imaginario, imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño*. Alemania: EAE Editores.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vargas, J. (2007). Sobre el concepto del mundo en Lévinas y su aporte a la interpretación arendtiana del mundo. En *Anuario Colombiano de Fenomenología* (pp. 131-142). Primera edición. Pereira, Risaralda: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Waldenfels, B. (2005). El decir y lo dicho en Emmanuel Lévinas. *Revista de Filosofía*, (61), 153-167.
- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Barcelona: Anthropos.

2. LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA PROPUESTA FILOSOFICA DE EMMANUEL LÉVINAS. ALTERIDAD, CARICIA, COMUNICACIÓN Y CUIDADO DEL OTRO

Diana Melisa Paredes Oviedo⁵

Introducción

En este capítulo se presentan los vínculos entre *filiabilidad*, *educación* y *comunicación* en la filosofía de Emmanuel Lévinas. El primer concepto, uno de los de mayor preocupación para el autor y núcleo de su propuesta ética, se entiende como aquella condición o disposición del ser humano para *dar a la luz* aquello que le niega: lo que significaría ser capaz de engendrar desde sí aquello que es diferente a sí mismo. Este fenómeno tiene muchos nombres: erotismo, sexualidad, fecundidad y, finalmente, paternidad. La meta, a partir de esto, fue rastrear los distintos modos (del fenómeno) en que Lévinas expone la persistencia de la diferencia en el seno de eso que, al parecer, la pondría en peligro. El ser padre o madre, para este pensador, es la condición que rompe cualquier pretensión ontológica de mismidad en la especie.

⁵Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Profesora e investigadora, Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia. Es autora de artículos y capítulos de libro en el campo de la filosofía de la educación, la didáctica de la filosofía y la antropología pedagógica. Orcid: 0000-0001-5317-3480

La alteridad

La filosofía ética de Emmanuel Lévinas (2000) se ocupa, esencialmente, del origen anárquico de la subjetividad. Su filosofía es una filosofía de la trascendencia que se lleva a cabo en la excedencia o en la salida del ser, lo cual acontece en el nacimiento. Apoyado en conceptos de la filosofía husserliana, Lévinas sostiene que el Yo no solo percibe al mundo, sino que también se relaciona con él. A ese que se encuentra con el Otro, con el rostro del otro, Lévinas lo denomina Yo liberado de sí. Esto puede entenderse como trascendencia, pues el Yo sale de sí para ir hacia el otro. Sin embargo, en ese salir de sí el Yo no tendría que encontrarse con el otro desde sus esquemas o consideraciones. El Yo liberado de sí se acerca al Otro desde lo que el otro es, desde la suspensión (*epoché*) de pensamiento totalizante y englobante que niega la alteridad del otro. Lo humano es, pues, de acuerdo con Lévinas, la posibilidad de este movimiento hacia el Yo, quien teme a la injusticia y no a la muerte. Es posible afirmar que lo humano hace posible la relación del Yo con el Otro, lo cual se ilustra en la siguiente idea de Lévinas:

Lo humano es el retorno a la interioridad de la conciencia no-intencional, a la mala conciencia, a su posibilidad de temer la injusticia más que a la muerte, de preferir la injusticia padecida a la injusticia cometida y lo que justifica el ser a lo que lo asegura. (Lévinas, 2014, p.38)

Lo humano surge en la relación con el Otro, justo cuando se rompe con la ontología, o con la conciencia intencional que ha ayudado en la tradición occidental a la reducción del ser al ente. Su cometido, bajo lo dicho, es la defensa de lo humano y de la subjetividad como algo que se produce en escenarios pre-reflexivos. De esta manera, es evidente que "Lévinas expone un nuevo modelo de subjetividad definido en términos de afectividad, pasividad y exposición." Existe una estructura ética posibilitada por una alteridad implícita en toda experiencia" (García, 2012, p.209). Volviendo a la crítica que el pensador lituano formula a lo intencional, es precisamente en la intencionalidad en la que se pretende convertir al otro en contenido de la conciencia o se busca hacer del otro un contenido de la interioridad que adquiere su sentido gracias a la conciencia. En su apuesta filosófica, la relación con el Otro no tiene de inmediato la estructura de la intencionalidad. No es *apertura a*, o *intención de*, entendida como apertura al ser. Ni tampoco el Otro se abre a la conciencia. El conocimiento pasa a ser visto como algo derivado y no fundante, o como una actividad segunda que está anclada en estructuras muy anteriores a las de la conciencia intencional.

Bajo este nuevo enfoque, en el momento en el que el Yo es proyectado al exterior no regresa a sí mismo, sino que se abre a la alteridad mediante el reconocimiento del Otro a quien identifica y trata como huésped. Para Lévinas el ser cognoscente deja que el ser conocido se manifieste y, gracias a esta nueva ruta, se entabla una relación real entre los seres y no un ejercicio de dominio de carácter ontológico de uno sobre otro. Cuando el ser marcha hacia la exterioridad se dirige a la verdad, una que no se debe arrancar o sustraer violentamente sino que se le manifiesta al Yo en ese otro. Esto es posible porque, según su interpretación, el ser tiene un deseo de trascendencia, un deseo metafísico, que le hace buscar lo insaciable, lo Otro o lo Infinito. Esto sin obviar que el ser que desea es mortal y finito, pero su deseo se enfoca en algo que no podrá colmarse o reducirse, porque siempre mantendrá lo Otro, su exterioridad y su multiplicidad.

La experiencia de la finitud y la mortalidad de ese ser le permitirá reconocer el cambio en el modo de tratar sus experiencias. La muerte, al ser repentina, abre las posibilidades ante lo Infinito, pero no debe entenderse que Lévinas recoge la idea del hombre como ser para la muerte, su propuesta es que somos seres contra la muerte. El tiempo será el aún no dicho para la muerte y este acontecimiento es un misterio para el hombre. Ahora bien, el tiempo es el lapso que abre la subjetividad entre el nacimiento y la muerte, en el que crecen libertad y conciencia, en ese sentido el tiempo será siempre nuevo nacimiento. El porvenir, en la propuesta levinasiana, nos pone en relación con lo Otro, con la alteridad. El tiempo entonces es un impulso que nos mueve hacia el exterior y nos remite a una relación cara a cara con el otro en el presente. La muerte supone una relación con la alteridad, con lo cual se cumple la trama que tiene en mente el autor para que se logre la constitución de nuestra subjetividad, a saber: arrojarnos fuera de la propia identidad y avanzar en el reconocimiento del otro que no soy yo.

La *filialidad* aparece en el universo levinasiano como el modo en que ese sujeto definido en términos de pasividad, afectividad y exposición, manifiesta la imposibilidad de reducir al Otro. Además, es el modo de la subjetividad que se opone a la conciencia intencional mencionada en apartados anteriores, por es necesario, antes de avanzar, reconstruir brevemente qué entiende el autor por conciencia intencional, prestando atención al origen de este concepto y al alcance de su crítica. Para ello se hace referencia, inicialmente, a la obra de Lévinas: *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*⁶.

⁶Hay dos citas de Husserl que a Lévinas le llamaron fuertemente la atención para el desarrollo de su crítica a la intencionalidad, son tomadas de *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, donde escribe: "La

En el numeral seis del primer capítulo de este libro, titulado *La obra de Edmund Husserl*, el filósofo se ocupa de la intencionalidad. Inicialmente, expone su punto de partida y realiza un resumen del proyecto husserliano que se retoma a continuación:

La célebre proposición según la cual «toda conciencia es conciencia de algo» o que la intencionalidad caracteriza esencialmente a la conciencia -resume la teoría husserliana de la vida espiritual: toda percepción es percepción de lo percibido, todo juicio es juicio de un estado de cosas juzgado y todo deseo lo es de lo deseado. (Lévinas, 2009, p.50)

Según Lévinas, en todos los niveles de la vida espiritual defendidos por Husserl, el pensamiento es mención de algo e intención. Lo pensado aparece como idealmente presente en el pensamiento, eso significa que este, gracias a la intencionalidad, contiene de forma ideal otra cosa distinta, por lo cual, de antemano, no se remite a la relación entre objetos reales y su meta es conceder un sentido. Los objetos se encuentran en la exterioridad y representan, de manera simultánea, la exterioridad del pensamiento que lo mienta, pero, también, aparecen determinados por la estructura misma del pensamiento que tiene un sentido y que se inclina al polo de identidad que él mismo define. A Husserl le interesa, según la explicación de Lévinas, fundamentar la trascendencia a partir del sentido y no de la existencia concreta del objeto.

El sentido va a estar caracterizado por la identificación de una unidad, esta unidad es la que será el objeto de pensamiento, de esta manera "para Husserl, pensar es identificar" (Lévinas, 2009, p.52). En su reconstrucción de Husserl encontrará que *identificar* y *tener sentido* son sinónimos, ya que la intencionalidad de la conciencia es considerada como la acción a través de la cual la multiplicidad de la vida espiritual reencuentra una identidad *ideal* y, simplemente, dicha multiplicidad realiza la síntesis. Los objetos encuentran su lugar en esta síntesis en la que se produce la identificación, poniendo de manifiesto que toda la vida espiritual es asumida como partícipe de la representación.

intencionalidad es lo que caracteriza la conciencia en sentido estricto y lo que justifica que se designe la corriente entera de las vivencias a la vez como corriente de conciencia y como unidad de una conciencia (...). Entendimos por intencionalidad la peculiaridad de las vivencias de «ser conciencia de algo». Ante todo nos salió al encuentro esta maravillosa peculiaridad, a la que retrotraen todos los enigmas de la teoría de la razón y de la metafísica, en el cogito explícito: una percepción es percepción de algo, digamos de una cosa; un juzgar es un juzgar de una relación objetiva; una valoración, de una relación de valor; un desear de un objeto deseado, etc." (Husserl, 1985, p.84).

Varios aspectos preocuparon a Lévinas con este giro propuesto por Husserl. Lo primero, la introducción en la filosofía de una idea en la que el pensamiento tiene sentido, condición que le da facultades para categorizar incluso a lo absolutamente indeterminado, con esta interpretación del pensar el acto que conduce a la identificación nunca acabaría. Lo segundo que le preocupó es que, tal como se mostrará en la cita, Husserl vincula la identificación con la búsqueda de evidencia y de luz frente a cualquier situación. Lo tercero que le causa inquietud es que Husserl relaciona espíritu e intelección, intelección y luz. Y lo último que le preocupa es que el fenomenólogo sitúa la luz de la evidencia como la única forma de vincularnos con el ser. A continuación una cita que describe enfáticamente la lectura levinasiana del proyecto husserliano:

Toda intención es una evidencia que se busca, una luz que tiende a hacerse. Decir que a la base de toda intención -incluso afectiva o relativa- se encuentra la representación equivale a concebir al conjunto de la vida espiritual desde el modelo de la luz. (Lévinas, 2009, p.54)

Este modelo de la luz lo identifica plenamente con el primado de la identidad de lo Mismo como unidad originaria, nota característica de la filosofía occidental⁷. Esta propuesta deriva, según Lévinas, en las filosofías de la conciencia que “no pueden dar cuenta de la alteridad como estructura misma. En esta tradición, el carácter primario de la relación sujeto-objeto se deriva de la idea de un sujeto pre-lingüístico y, por ende, pre-social” (García, 2012, p.203). La intencionalidad es considerada una defensa de la adecuación en la que quien piensa logra dominar lo Otro que desaparece como tal al poder ser pensado. Esto acontece cuando el Otro es visto como *noema*, la destrucción de su alteridad está a la mano gracias a que la conciencia intencional hace su trabajo: eliminar la diferencia entre el yo y el objeto o suprimir la distinción entre el interior y el exterior.

Este campo es el que clasifica Lévinas bajo la etiqueta *filosofías de la totalidad*, cuya característica es pretender que todo encaje de un modo ordenado y para lograrlo es necesario evitar al máximo cualquier duda. Le opone a este proyecto una fenomenología que no busque lo común o lo único, sino la recuperación de la alteridad como elemento clave, con este nuevo enfoque se rompería plenamente la identidad

⁷Idea que retoma de Franz Rosenzweig (1997), quien para describir la filosofía occidental se refiere a que va «de Jonia a Jena», es decir, de Tales de Mileto y Parménides a Hegel, de la antigüedad filosófica ligada a Asia y Grecia a la modernidad asociada al proyecto alemán. Toda ella marcada por la tendencia hacia lo uno como meta, uno que niega la diferencia.

que había introducido Husserl. La defensa de la alteridad la traduce este pensador como apología radical de la libertad y oposición frontal a la inhumanidad que subyace en las generalizaciones ontológicas, porque en sus términos se logra arrancar la *ipseidad* del yo y se pone de frente al rostro del Otro a través de la bondad.

Esta es una fenomenología de la trascendencia que prescinde de la correlación *noesis-noema* y cuyo trascendente es lo Otro o infinito y que demanda una fenomenologización del sujeto, de manera que se presente como infinito a partir de la relación que sostiene con el otro (sujeto) y con el Otro (Dios), abriendo todo este nuevo marco la *posibilidad de ser* y abandonando cualquier pretensión de *abrir el ser*. Hay una intención trascendental de que el ser aparezca en el rostro de ese Otro, pero porque el Otro me interpela a que lo vea.

Nuevamente y para que no haya lugar a duda, el dolor del Otro, su sufrimiento, me obliga a verle y reconocerle, pero también a responderle. En el momento en el que el Otro, expuesto en múltiples yoes, se expresa, yo también puedo expresarme, me veo inducido a ello. Esta relación entre el Yo y el Otro es una relación que se teje en el sufrimiento, solo así es posible ver la diferencia sin pretender capturarla.

Estamos en el camino que amplía las características de la relación entre otros que propone este filósofo. Este encuentro es de carácter ético y en él se anuncia el aprendizaje, un aprendizaje del uno frente al otro en cuyo centro se encuentra la injusticia que acontece y frente a la que resultaría inmoral permanecer imperturbables (hacia allá nos conduciría el conocer y no el responder por el dolor del Otro). Este es el núcleo de la *subjetividad ética* de acuerdo con Lévinas, en oposición a una *subjetividad producto de la intelección*; la primera atiende el llamado a la justicia y se constituye en ese movimiento, y la segunda se funda en el esfuerzo por tematizar y comprender el mundo.

Esta subjetivación ética va a resultar muy importante por las implicaciones en la elaboración ética levinasiana, porque la va a oponer al sujeto de la afirmación ontológica, o, entendido de otro modo, defenderá a partir de ella la afirmación de lo humano en cada existencia, teniendo como punto inicial la responsabilidad ética por el *Otro*.

Lévinas, si bien desarrolla una crítica a la filosofía, no se queda en un ejercicio especulativo, su interés es diagnosticar las características de las relaciones interpersonales y criticar el modo en que ellas

defienden la afirmación del Yo a partir de la negación del Otro. Solo en la fractura de la seguridad del Yo, que se ampara en su capacidad de volver a sí mismo luego de haber salido al mundo y en su potencia para capturar eso otro, reduciendo su potencia, es posible pensar en una relación concreta con otro. Es aquí donde tiene cabida plena la *filialidad* como ese modo en que la subjetividad ética puede, por un lado, abrirse a lo múltiple y ser deferente con ello y, por otro, hacerse otra diferente a sí misma sin lograr, y sin buscar, capturar esa diferencia bajo la figura de la paternidad.

La primera forma de *filialidad* es la que tiene una base biológica, tal como se expuso en el apartado anterior, traer un hijo al mundo o un recién llegado hace de esta relación una que nos abre a la radical novedad. Ante la pregunta ¿Puede el Yo convertirse en diferente de sí mismo?, la respuesta de Lévinas es ¡sí!, la paternidad, entendida como la relación con un extraño que, sin dejar de ser distinto a mí, es Yo. Un hijo no es una obra de la que pueda desligarme, pero tampoco un objeto del que me pueda apropiarse sin más. Cuando me refiero al tipo de relación con mi hijo no existe un lenguaje económico que explique lo que allí sucede y tampoco epistemológico, soy en mi hijo, pero él es distinto a mí, sobre esto nos dice Lévinas: "A mi hijo no lo tengo sino que, en cierto modo, lo soy. Aunque la expresión 'soy' tiene en este caso un significado distinto de su sentido eleático o platónico" (Lévinas, 1993, p.135). No soy mi hijo fruto de la empatía, de manera que pueda ponerme en su lugar, soy él por ser su padre como forma del *eros* que le abre la puerta al porvenir, a eso que aún no es y, siendo radicales, no sé qué será. El padre no es causa del hijo, sino que el hijo como posibilidad me hace padre desde su vulnerabilidad y precariedad al nacer.

Devolviéndonos un poco, hablar sobre la paternidad en Lévinas requiere una breve referencia a la *filialidad*. La filiación nos pone de cara a la fraternidad en el proyecto de Lévinas, inaugura una relación con el Otro en la que el Otro es radicalmente otro, pero también ese otro soy Yo. La *filialidad* es una relación en la que reconozco que de mí procede lo diferente, en otras palabras implica que me contiene, pero también que me supera. Este tipo de relación encuentra en la relación paterna, en la familia, en la relación con los amigos y ¿por qué no? en la relación entre maestro-discípulo, escenarios para explayarse. Me concentraré en la relación padre-hijo, porque en ella "el yo del padre tiene que ver con una alteridad que es suya, sin ser posesión ni propiedad" (Lévinas, 2008, p.60). La presencia del hijo abre las posibilidades de la alteridad y es, de manera simultánea, una invitación a la responsabilidad humana. En ese sentido, el hijo es el inicio de la vida del otro, independiente de la mía, pero forma parte

de mí. La relación paterna es vista en su obra como la fecundidad en su máxima expresión, ya que muestra una relación Yo-Otro que se convierte en la trascendencia misma.

Cada hijo es primogénito y único en esa relación con los padres, y el padre o la madre son únicos en la respuesta que dan a su hijo. Nacer es exteriorizarse porque la condición del hijo, siguiendo a Lévinas, es de ser un extraño. La relación entre padre e hijo es de extranjería, de alteridad absoluta, es la relación educativa primaria de los seres humanos en la que, de cierta manera, nos identificamos y, de otra, nos distinguimos.

La reciprocidad de la paternidad, la filialidad, la relación padre-hijo, indica a la vez una relación de ruptura y un recurso. Ruptura, renegación del padre, comienzo, la filialidad cumple y repite, en todo momento, la paradoja de una libertad creada. Pero en esta aparente contradicción y, en la modalidad del hijo, el ser es infinito y discontinuamente histórico, sin destino (Lévinas, 2002).

El vínculo entre padre e hijo no es de dominación, sino de trascendencia, por tal motivo es una relación en la que se abren las puertas a otros *modos que ser*, pero no es algo voluntariamente decidido por el padre, a este le sobreviene del hijo quien resulta irreductible a su ser. Nos aproximamos a una relación en la que se exponen la trascendencia y la exterioridad con mucha potencia porque el nacimiento de un niño es la manifestación de la radical novedad, su fragilidad nos hace responsables y su debilidad le da sentido a la alteridad misma, en esencia, el recién nacido afirma su aceptación de no ser como su padre y reconoce que lo necesita para vivir. Volviendo a lo dicho, la relación padre-hijo da forma a parte de los vínculos que pueden tejerse en otros escenarios.

Antes de proseguir, es necesario precisar que lo ofrecido por Lévinas es un ejemplo en el que el rostro del niño se abre al padre, solicitando acogida, hospitalidad o cuidado y el padre no puede sustraerse de ello porque haría que su hijo muriese. Por ello, la paternidad muestra en suma medida el modo en que se es de esa fragilidad del otro que me llama a acogerlo, porque me demanda solo a mí y me pide que le ceda el paso, que le deje ser y que le salve de la muerte inminente.

Otro detalle importante de la paternidad es que es la primera experiencia que prepara al niño frente al mal, cuyo germen se encuentra en las formas totalizantes que niegan tanto lo nuevo como lo otro posible. Cuando un niño nace lo acojo sin poder tematizarlo,

sin saber qué va a ser de él, pero lo auxilio porque reconozco su fragilidad y el modo en que me llama, padezco su precariedad y soy sensible a él porque he expuesto mi cuerpo al dolor del suyo. Esta relación de proximidad, no me autoriza para poseer al recién llegado, aunque reconozco que en mí está la posibilidad de la multiplicidad, no lo alcanzo a percibir por mis propias fuerzas y será el nacimiento del Otro el que haga presente esa radicalidad de la exterioridad y la persistencia de la multiplicidad. En la relación erótica se ansía al hijo, pero no es posible anticiparlo o proyectarlo en sus condiciones particulares. Aunque el padre tenga una idea de su hijo y este, al nacer parezca ajustarse a sus ideas, sus manifestaciones y acciones mostrarán que está más allá de lo posible y de los proyectos preparatorios de su familia. Quiero anotar que Lévinas (2002) identifica esa radical diferencia del hijo con lo femenino de la existencia de la siguiente manera:

Ninguna anticipación lo representa, no lo proyecta, como se dice hoy. El proyecto inventado o creado, insólito o nuevo, sale de una cabeza solitaria para iluminar y comprender. Se vuelve luz y convierte la exterioridad en idea. De suerte que se puede definir el poder como la presencia en un mundo que, por derecho, se convierte en mis ideas. Luego es necesario el encuentro del Otro en tanto que femenino, para que advenga el porvenir del hijo más allá de lo posible, más allá de los proyectos. (Lévinas, 2002, p.277)

Como sabemos, a la relación con el porvenir, irreducible en términos ontológicos, se le denomina en el proyecto levinasiano *fecundidad* y se define como el modo en que el ser infinito se produce como tal en cada subjetividad, especialmente en la relación padre-hijo. Quiero retomar una idea de Lévinas que ilustra su carácter: "la fecundidad que engendra, la fecundidad realiza la bondad: más allá del sacrificio que impone un don, el don del poder del don, la concepción del hijo" (Lévinas, 2002, p.279). La *fecundidad* como un más allá de lo posible es vista por este pensador como lo constitutivo de la paternidad, asumida como deseo insaciable de ese otro y como bondad; por un lado, al nacer el hijo, el deseo no se satisface porque no puede controlarse la nueva situación que ocurrirá y, por otro, también los padres cumplen el deseo al querer engendrar un ser bueno, a un ser que sea bondad de la bondad porque se busca el bienestar de ese nuevo y que, en cada caso particular, la muerte no tenga la última palabra.

En la *fecundidad*, por ende en la paternidad, se manifiesta la trascendencia. Allí los vínculos no están mediados por la

intencionalidad, no existe un poder de los padres para apropiarse de esa nueva vida y producirla. Lévinas (2002) recuerda que en la *fecundidad* está presente la alteridad de lo femenino, de esta manera:

(...) la subjetividad erótica se constituye en el acto común del sensible y de lo sentido, como el ser de Otro y, por ello mismo en el seno de una relación con el Otro, en el seno de una relación con el rostro. (Lévinas, 2002, p.280)

La *fecundidad* permite trascender la luz e ir más allá del ser, es la manifestación trascendente de la bondad que se ha engendrado y el producto del encuentro de dos seres que desean ir más allá de la sustancia y lograr la paternidad, dos seres que dejan a un lado su egoísmo y el deseo de retornar a sí, para encontrarse en una unidad que no agote o absorba la multiplicidad. Asistimos entonces al drama del Yo, en el que lo intersubjetivo de la paternidad lo pone de cara a aquello que lo arranca de su *egología*, de esa búsqueda de retribución en la relación erótica, algo que le resulta irresistible porque el padre quiere a su hijo y desea que esté bien; sabe que, en el fondo, ser padre se lo debe a ese hijo que es y no es él, y también que él ha sido quien se ha dispuesto para engendrar la multiplicidad.

Lo femenino, como se ha indicado, le otorga a la *fecundidad* ese misterio, ese retirarse de la luz, al menos en la versión de *Totalidad e infinito* (Lévinas, 2002). En ese sentido, en el amor de los amantes hay pasividad, pues la penumbra reta a la luz y la ausencia a la presencia, esto hace que resulte imposible tematizar el encuentro amoroso y mucho menos al hijo. El amor se trata de perseguir algo que me rehúye, el misterio hace que el deseo erótico se mantenga y el hijo hace que el deseo de trascendencia, de metamorfosis, diferencia y transformación se exponga en su máxima expresión, por eso para Lévinas en la sexualidad se encuentra la pluralidad misma de la existencia. En las siguientes palabras el autor se esfuerza por describir el modo en que se teje esa relación padre-hijo:

Pero la relación del hijo con el padre a través de la fecundidad, no se efectúa solamente en el recurso y ruptura que el yo del hijo realiza en tanto que yo ya existente. El yo adquiere su unicidad del yo del Eros paternal. El padre no causa simplemente el hijo. Ser su hijo significa ser yo en su hijo, ser sustancialmente en él, sin que no obstante se mantenga allí idénticamente. (Lévinas, 2002, p.286)

Esta cita puede sintetizar la manera en que se manifiesta la *fecundidad* como el poder sobre lo posible que nos descubre como un Yo quien le dona la vida a un descendiente y ante el que se obliga a preservarle

en su diferencia. Tener un hijo es abrirse a la discontinuidad y a la multiplicidad, lanzarse a la aventura de lo desconocido y evitar la idea de destino o de un camino predeterminado para la existencia. Un ser en la medida que sea “un ser capaz de otro destino que el suyo, es un ser fecundo” (Lévinas, 2002, p.289). Cada uno sabe que, inevitablemente, morirá, pero se prolonga en el Otro, que es diferente a mí. En la línea que me conduce del nacimiento a la muerte, el hijo rompe y abre líneas temporales distintas a las mías y, a su vez, sus líneas se quebrarán con cada descendiente. Esto lleva al traste la imagen de una historia lineal y la pretensión de lo único, al ser padre soy otro y soy yo mismo de manera simultánea. En consecuencia, en la obra de Lévinas la paternidad introduce la discontinuidad temporal, hace frente a la vejez y al destino, algo que, como subraya el autor, se puede extender a otras relaciones de *filialidad* no biológica.

Se inaugura una apuesta filosófica en la que la propuesta es que los hombres construyan sus relaciones considerando a los otros como hijos, como seres distintos a ellos mismos, pero que, a su vez, son ellos. Algo así podría asumirse en la educación, especialmente en la relación maestro-discípulo. Lévinas señala esto como “filiación y fraternidad-relaciones de parentesco sin bases biológicas-metáforas corrientes de nuestra vida cotidiana. La relación de maestro discípulo no se reduce a ellas, pero ciertamente las comporta” (Lévinas, 2008, p.62). ¿Cómo trasladar precisamente esta visión a la educación? ¿Cuáles serían las consecuencias de una propuesta formativa que recoja esta manera de entender lo humano?

Desde la perspectiva de Duch y Mèlich (2009), quienes se han apropiado de la propuesta levinasiana para pensar la educación, la familia aparece en la obra levinasiana como el lugar natural de la acogida. Estos autores proponen que para que la acogida pueda ser calificada como educativa, debe ser un acontecimiento ético. “Un acontecimiento ético que, en primera línea, debe ser producido por la codescendencia como estructura de acogida, la cual pone en práctica la coordinación efectiva y afectiva que es propia de los cuerpos vivos” (p.187). En cuanto ético, este acontecimiento familiar se comprende como una relación responsiva y gratuita con el otro. En la respuesta del padre al hijo, del cuidado que le ofrece, se expresa la condición de la ética como respuesta a la apelación que hace el hijo desde su fragilidad. La familia es estructura de acogida por la deferencia y por la libertad que le permite al recién llegado, esa libertad surge de la existencia de esos espacios íntimos que hacen posible la otredad y que no intentan controlar los hechos que allí acontecen. No obstante, la intimidad del hogar, la penumbra y el misterio, se equilibran con la vigilancia de los padres sobre los hijos,

de manera que se cumpla con el llamado de cuidar a los nuevos en su condición frágil sin asfixiarles.

La familia tiene su fundamento y su apoyo en el denominado *arte de la pater(mater)inidad* descrito por Lévinas y reconstruido en este apartado. En todas las referencias se rescata que lo esencial en este arte es la preocupación por el Otro. Se espera que el recién llegado aprenda eso, por ello "la familia se debería ocupar y preocupar del cuidado de la deferencia hacia el otro" (Duch y Mèlich, 2009, p.191). Estamos tan ocupados en procurar la identidad y la distinción que se ha desplazado en las estructuras de acogida la deferencia como eje de la vida familiar, y se ha tornado invisible su vínculo con el erotismo, la donación y la hospitalidad. Aprender a ser deferente es abrirse a la donación en la relación con el Otro, el darse gratuitamente bajo esas diversas maneras de la filialidad lo aprendo en mi familia y, probablemente, lo podré asumir como el modo de relacionarme con los otros y con el mundo.

La familia prolonga ese secreto, o misterio de lo absolutamente Otro, en ella se entrecruzan el hacer parte de una comunidad, el forjamiento del temperamento y la personalidad de los nuevos, pero también se pone en juego la intimidad como espacio en el que los padres ayudan a la afirmación de la libertad de sus hijos, pero también les proporcionan cuidado. No podemos olvidar que "la relación familiar, como toda relación educativa, no solo es donación, sino que también es construcción o configuración de la identidad" (Duch y Mèlich, 2009, p.192). Donde esa identidad es vista como algo provisional que sufre redefiniciones en el espacio íntimo de la familia en el que se permite una relación personal consigo mismo y sin los otros. Esta intimidad es esencial para la ética porque exige de los participantes el involucrarse totalmente en la vida del hogar como espacio donde acontece la relación de la caricia y no del tacto, del susurro y no del señalamiento que categoriza.

Educación y cuidado del Otro

Por más de treinta años Lévinas fue director de la École Normal Israélite Orientale (ENIO) en París. En esta institución se encargó de la formación de maestros que irían a muchas partes del mundo, especialmente a países árabes, pero también de pensar el sentido de la educación judía y el significado de ser israelí. Su meta no era propagar el modo de vida judío como modelo de la humanidad, pero con el tiempo fue retomando elementos de la matriz cultural judía para pensar a la humanidad. El filósofo llegó a esta institución a finales de la década del cuarenta cuando había acontecido Auschwitz. Su

estancia como director estuvo marcada por su exigencia en cuanto a la disciplina, su capacidad de ocuparse del cuidado de los jóvenes en la Calle 59 D'Auteuil y de las jóvenes en Versailles y por las sesiones de los sábados en las que se estudiaba el Talmud.

Hasta 1979 asumió la función de director y durante estos más de treinta años generó afectos y rechazos. Malka (2006) propuso la siguiente pregunta a los antiguos estudiantes de la ENIO en el Centro Comunitario de París, quienes se reunieron allí en 2000 con ocasión de la conmemoración de la muerte del filósofo: ¿hubo discípulos entre ellos (los estudiantes)? Cuestión que generó diferencias profundas entre los asistentes pues algunos recordaban que se sintieron bastante desorientados en sus clases de filosofía y de Rashí los sábados. Los siguientes apartados muestran los efectos de la enseñanza impartida por el pensador:

Gabriel Cohen reaccionó de esta manera: cuando se estaba ante él, había un monopolio de la palabra. Era él quien hablaba. En cuanto se le planteaba una pregunta, al instante se sentía incómodo; en realidad, se desestabilizaba y perdía el hilo de sus ideas. Resultaba bastante sorprendente, y quizá eso explique que nunca haya tenido discípulos. Y añade nostálgico: a pesar de toda la consideración y todo el afecto que se le profesaba, creo que en cierta manera estaba sobredimensionado para la Escuela Normal Israelita. Era un 48 para una talla 42. (Malka, 2006, p.94)

Otro estudiante intervino, su nombre era Jean Ellouk, pertenecía a las primeras promociones de la ENIO y se contaba como un fiel al director:

He sido alumno de Lévinas en filosofía. Mantuve una relación muy especial con él. Muy distinta de lo que oigo. Ahora me percaté de que era increíble, pero me permitía discutir con él, por así decirlo, de igual a igual. A parte de los cursos de 'filo' los sábados, he dado paseos con él por los jardines de la ENIO, por el lugar en que estaba la reproducción de Miguel Ángel. Dábamos la vuelta y charlábamos. De filosofía, de fenomenología, de psicología. Esa experiencia me ha marcado, hasta el punto de que por aquel entonces creía poder seguir ese camino. Las cosas se han desarrollado de otro modo, pero, en todo caso, puedo decir que el contacto con él era fácil, y que admitía la discusión y que le contradijesen. No solo estaba el curso magistral; se podía hablar con libertad. (Malka, 2006, pp. 94-95)

Esta es la imagen del maestro, alguien que era severo, pero que se abría al otro. Ese que esperaba a los estudiantes para la oración en

la mañana y en la noche; ese que estaba en la sinagoga orando y estudiando en simultáneo. Lévinas rechazaba cualquier pedagogía que le pusiera en un lugar excelso y que demeritara las capacidades de sus estudiantes, a él le interesaba dirigir su inteligencia, especialmente la de esos judíos de la *diáspora* que veían en este espacio un escenario de aculturación distinto en el que su condición de extranjería era la marca común.

El Lévinas maestro se formó al mismo tiempo que el Lévinas filósofo. Cuando llegó a la ENIO ya estaba escribiendo *Totalidad e Infinito*. Le corresponde ser el maestro que sufre la condición de la deshumanización en los campos de concentración y que experimenta la acogida a los judíos de la *diáspora*. Cuando se retira nunca deja de estar en contacto con ella, y en sus recuerdos, cuando bordea los ochenta años y se le invita a rememorar su pasado, según Malka (2006), consideró estos años como una misión histórica que debía encarar y de la que aún se siente orgulloso.

El autor no habló propiamente sobre pedagogía, pero tal como hemos mostrado hasta aquí, sí hizo alusiones a la figura discípulo-maestro como análoga a la figura padre-hijo; también su praxis educativa ha dado qué pensar en el campo de la filosofía de la educación y de la pedagogía⁹. Según Mèlich (2014) una de las principales críticas que se derivan de la propuesta levinasiana es que la educación y la pedagogía en occidente han estado ligadas a la virilidad y tienen como meta resistir el dolor y despremiar la femineidad por ser sinónimo de debilidad en esta cultura. Recordemos que en su sistema filosófico Lévinas vincula lo viril con la meta totalizante de la filosofía o los diferentes sistemas de pensamiento, en virtud de ello, cuando alude a la clasificación del otro, al menos al esfuerzo, inmediatamente emplea la idea de la garra que trata de apresarle y a lo varonil como su correlato.

Justo esta descripción es la que da cabida a la caricia como vínculo o forma de comunicación ética, a la garra le opone la caricia como aquella que rompe la clasificación y como la acción en la que me acerco al otro sin calificativos, sin intereses porque "la caricia es la espera de ese puro porvenir sin contenido. Está hecha del aumento del hambre, de promesas cada vez más ricas que abren nuevas

⁹Hay dos trabajos en los que han participado varios de los autores contemporáneos que piensan la obra levinasiana en clave educativa. El primero de ellos es *Lévinas and education. At the Intersection of Faith and Reason* editado por Denise Egéa-Kuehne y publicado por Routledge en Estados Unidos en 2008. El segundo es el libro de Sharon Todd, *Learning from the Other: Lévinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education* publicado por State University of New York en 2003.

perspectivas sobre lo inaprehensible" (Lévinas, 1993, p.133). Por el camino de la caricia, junto con la paternidad, podemos acceder al otro sin que este pierda su libertad o quede reducido a ciertas categorías. Logramos así la socialidad con ese otro, sin tener que apelar a formas de conocimiento y sin procurar subsumirle a lo mismo.

Acaricio al otro en su humanidad, entro en contacto con él, no lo experimento como fenómeno al que puedo describir y capturar. Me acerco a su cuerpo con timidez y delicadeza, sé que puede quebrarse entre mis dedos y por eso me preocupo por él, porque esté bien, aunque no sepa qué será de él en el futuro me intereso por el presente en la acción de acariciar, en síntesis, contemplo el rostro del Otro. El mundo occidental, vía experimentación, ha logrado que la acción de tocar domine la relación con el mundo y se ejerza de manera hegemónica, con ello se extrae de ese encuentro con el otro la información que nutra conceptos o matrices de investigación que, con altos estándares de confiabilidad, nos ayuden a decir: *esto es así* y *esto no es así*. El tacto se refiere pues a la presencia de eso Otro que intento apresar y a la caricia, al roce con aquello que no podré tocar, que se resiste en su vulnerabilidad a la mano que quiere sujetar.

Como se ha mencionado en líneas anteriores, la caricia corresponde a una de las ambigüedades del amor. Al estar vinculada con el contacto puede, perfectamente, ser confundida con la sensibilidad, pero, a pesar de que hay una aproximación al Otro, es trascendente porque supera ese encuentro material. El que acaricia solicita aquello invisible y va más allá del ente, por ejemplo si se tiene el cuerpo del amado o la amada y se busca su calor, al abrazarlo o tomarlo de la mano no sujeto simplemente un cuerpo, eso que trato de asir es algo que trasciende la corporeidad misma. Este es el momento en el que el cuerpo abandona la condición de ente y se abre como la puerta a lo infinito a través de un tacto que no sabe qué se va a encontrar en este camino. La caricia se asoma a lo infinito y el tacto a lo múltiple. Mientras la primera no puede planificarse porque no tiene definido lo que busca y nunca lo tendrá, el tacto se enfoca a la posesión, es intencional y persigue una captura de esa experiencia sensible, dualidad que describe el autor así:

La caricia es un modo de ser del sujeto en el que el sujeto, por el contacto con otro, va más allá de ese contacto. El contacto en cuanto sensación forma parte del mundo de la luz. Pero lo acariciado, propiamente hablando, no se toca. (Lévinas, 1993, pp. 132-133)

Observamos otra presentación de la condición paradójica de la caricia, ya que expone el interés desinteresado del que acaricia.

Es un acontecimiento que no está sujeto a reglas de realización y que, a simple vista, parecería un actuar libre; sin embargo, no podemos olvidar que detrás de la libertad de la caricia se encuentra la responsabilidad como respuesta de quien escucha el llamado del Otro. Si bien la caricia no tiene prefigurado lo que busca, ella es una respuesta y quien es acariciado se expone al calor del Otro, en otras palabras: a la hospitalidad del que acude a su requerimiento y que se ocupa de mantener su diferencia. Si en algún punto ese acercamiento al rostro se clasifica, la caricia pasa del decir a la tematización, rompiéndose así el acercamiento, por eso en esta relación erótica "el modo según el cual el rostro indica su propia ausencia bajo mi responsabilidad exige una descripción que solo puede traducirse en lenguaje ético" (Lévinas, 1987, p.158). La caricia solo puede ser hospitalidad y *fecundidad*, es el modo en que puedo llegar al otro sin ejercer una acción totalitaria sobre él, sin buscar poseerlo. En el caso de la familia, solo con la caricia los padres logran llegar a su hijo sin absorberlo.

La caricia está asociada a la *fecundidad*. Una caricia es un vínculo más allá de las palabras, es una relación con el otro en la que no ejerzo un dominio arbitrario, sino en la que hay abiertamente otro modo que ser irreductible a la dominación. La *fecundidad* niega la barbarie, pero no se trata de una negación que haga el sujeto desde la afirmación de sí o desde la facultad de reconocer verticalmente al otro, es una *fecundidad* pasiva en la que me constituyo al responder a la demanda al Otro y del Otro. La *fecundidad* es, en sí misma, deseo de lo infinito, búsqueda incansable del Otro para responder a su llamado que se materializa justamente en la caricia, esa que apela al *decir* y no a lo *dicho*, por ello solo puede aprenderse frente al que apela a la respuesta. El Otro es en quien inicia la responsabilidad y me hace productivo, me permite responder al extraño: ¡heme aquí!, por tal razón, la *fecundidad* aparece como el único modo humano de existir en el que se alaba lo extraño, lo diferente.

Dando continuidad a la línea argumentativa de Lévinas, la relación con el otro, esa caricia, y la comunicación con él, requiere ser pensada en términos del lenguaje, pero de un lenguaje de apertura que es el único modo del lenguaje ético; el siguiente fragmento que aclara este asunto:

Precisamente la comunicación sería imposible si debiese comenzar en el Yo, sujeto libre del que todos los otros no serían más que una limitación que invita a la guerra, a la dominación, a la precaución o al informe. Comunicarse sin duda es abrirse; pero la apertura no es completa si acecha el reconocimiento. Es completa no en tanto que se

abre al 'espectáculo' o al reconocimiento del otro, sino convirtiéndose en responsabilidad respecto a él. (Lévinas, 1987, pp. 189-190)

Lévinas reitera su crítica a cualquier pretensión de autonomía en la comunicación con el Otro y en el vínculo con él. Con la autonomía, como condición previa de la relación, solo se engendraría disensión y violencia, porque los sujetos de la relación creen tener la razón y buscan dominar al otro conduciendo al fracaso cualquier intento de vínculo real.

Estas reflexiones se cierran entonces revisando el concepto de caricia en otros autores y el modo en que se ha llevado al plano de las reflexiones educativas. Por ejemplo, dice Gibu (2010):

Consideremos lo que hay en la palabra 'caricia'. En la caricia hay algo más que un contacto físico, más que un rozar una piel tersa o arrugada. Se trata de un acercarse, un aproximarse, un susurrar a la intimidad de una realidad sin jamás asir ni representar el significado que se presiente. El estatuto de ese significado no es la presencia de aquello que se toca, sino su proximidad. (p.123)

Acariciar supera el contacto, es un modo de comunicarnos con el otro de manera íntima y sutil, temiendo resquebrajar ese ser que se abre a mí. Es el medio que muestra la fragilidad del otro y la imposibilidad de apropiarlo sin destruirlo, me aproximo a su ser, le extiendo mis brazos sin poder asirle, lo abrazo sin poder fundirlo en mi ser. No es un sentido sencillo de apropiar el que se expone sobre la caricia, ¿cómo ayudar sin tocar?, ¿de qué manera responder al dolor del otro sin tomarle la mano y obligarlo a andar por la senda que creo correcta? Aquí vienen a nuestra ayuda toda la serie de referencias de Lévinas que están en este apartado, solo en la aceptación de una condición ética en la relación con el otro puedo resistir a cualquier intento de dominio.

No obstante, es necesario un aprendizaje de este modo de estar abierto a lo otro. Tal hecho nos lleva a la educación. Ahora es posible pensarla como caricia porque desde este proyecto filosófico "La educación es caricia porque es relación sin dominio ni posesión. Pero la educación también es fecundidad. Entre el padre y el hijo hay trascendencia. El hijo es otro, aunque no totalmente otro" (Mèlich, 1995, p.154). Ese hijo, o discípulo, se revela como alteridad absoluta y, de manera paradójica, como presencia del rostro ante el que soy responsable aunque no lo pueda representar, radicando allí mi principal reto como padre-maestro: ¿cómo rozarle y cuidarle sin invadirle? La caricia le permite al padre y al maestro comunicarse con

el hijo y el discípulo desde la intimidad y la libertad, sin obligarle a someterse o someter a otros.

Lo educativo ha sido entendido desde el proyecto levinasiano como acogida a los nuevos, a los extranjeros que llegan al mundo y encuentran una posibilidad hospitalaria que, como sabemos, deriva de esa tensión que produce el rostro. Al tenor de lo expuesto, la educación puede asumirse como caricia desde la propuesta levinasiana porque es relación sin dominio ni posesión. Pero la educación también es *fecundidad* semejante a la que acontece entre el padre y el hijo, en ella también hay trascendencia. El hijo es otro, aunque no totalmente otro, así como el estudiante es otro. La razón por el Otro y para el otro hace posible la enseñanza, recordemos que el gran problema para Lévinas no es la razón a secas, sino la unilateralidad de esta.

Es, esencialmente, la marcada tendencia a la unilateralidad educativa, la que exige imágenes más verdaderas del que educa y a quien se educa a la manera de esquemas normativos que le restan potencia a la posibilidad de que emerja lo impensado en esta relación. Mèlich, siguiendo a Lévinas, propone que, si seguimos este llamado a la alteridad, en calidad de educadores deberíamos iniciar nuestro trabajo con el educando desde su inquietud, su voz, su lenguaje y su llamada, es decir, desde la novedad que puede siempre sorprender al educador y desbaratar las intenciones, las planeaciones y las actividades que prefiguraban el encuentro. El horizonte se torna poderosamente confuso, se asume aquí que en la educación opera el encuentro asimétrico del Yo-Tú, pero en el que el Yo se pierde en ese Otro y es desbaratado por él.

Conclusiones

La apuesta de Lévinas es que la relación íntima mantenga el núcleo de lo dual, en el que se da un encuentro Yo-Tú como encuentro único y de plena atención a la singularidad, no de consensos como ocurriría si hubiese un tercero, sino de disposición a ese Otro en su unicidad. De acuerdo con Lévinas, en la medida que se amplíe la comunidad, es posible que se generen unidades objetivas por encima de los individuos. Finalmente, la familia es una de las estructuras de acogida de los niños nuevos o extranjeros, también lo son la escuela, la vida pública y la religión, de ellas se espera que ayuden a enfrentar la actual fragmentación en las relaciones sociales. Si en ellas se educa para la deferencia, quizá, este sería el camino para evitar el mal que subyace en toda relación totalitaria.

Finalmente, esta comprensión de la comunicación o encuentro entre el Yo y el Otro conduce a retomar lo expuesto sobre el Decir y lo Dicho en la obra levinasiana, pero aquí quiero hacerlo siguiendo a Mèlich en su interpretación de Lévinas:

El Decir es un acontecimiento que lleva algo a la expresión, viniendo él mismo a la expresión. Por ser Decir, el lenguaje es 'Respuesta' (*Antwort*) y 'Responsabilidad' (*Verantwortung*). Respuesta y responsabilidad que no nace de ninguna deficiencia del Yo, sino que es el resultado de un planteamiento, de una exigencia, de la llamada del extraño. (Mèlich, 1998, p.130)

Relacionando esta idea del lenguaje, es posible afirmar que la escuela ha acogido lo Dicho como lo característico de la comunicación, en otras palabras, en el lenguaje tematizador se encuentra el corazón de lo escolar. El llamado de Lévinas es a trazar un camino de excedencia hacia el lenguaje del Decir, el lenguaje de la responsabilidad, de la trascendencia y de la fecundidad en todos los escenarios. Se defiende un lenguaje apelativo que no se agota en lo sígnico o en lo simbólico, es el lenguaje del rostro que evita el totalitarismo.

Como vimos, el lenguaje totalizante elimina el Decir y defiende lo Dicho, así, en la escuela se atenta contra la pluralidad y se borra la responsabilidad ética constitutiva del sujeto. En la cosificación de la significación se cosifica, de manera simultánea, el vínculo entre los sujetos y cualquier posibilidad de fraternidad. La destrucción de las relaciones humanas como efecto de lo anterior es una de las cosas que perturba a Lévinas, quien nos recuerda que el lenguaje en el que se nombra el Otro no se deja encerrar en un código y, mucho menos, se agota en las respuestas que doy al otro. Es por eso por lo que la base de las relaciones no tiene a la autonomía como condición previa, el punto inicial es heterónimo, situación que hace de la educación y del encuentro educativo un asunto de la ética y no de la moral. No hay una autonomía de la que derive la ley y el deber de actuar conforme a ella, tal como he mencionado hasta aquí, se trata del Otro que me exige cuidarle y de la respuesta que dé a ello, acoger la llamada que viene de fuera es el primer paso en la relación educativa, en cuanto relación ética.

Referencias

Duch, L.I. y Mèlich, J. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropologías de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.

- Egéea-Kuehne, D. (2008). *Lévinas and education. At the Intersection of Faith and Reason*. USA: Routledge.
- García, P. (2012). El problema de la experiencia del otro y el sentido de una ética fenomenológica. *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, (6), 197-221.
- Gibu, R. (2010). Proximidad y sensibilidad. Consideraciones sobre el lenguaje en la filosofía de Lévinas. *La Lámpara de Diógenes*, 11(20-21), 115-128.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2008). *Ética e infinito*. España: La Balsa de Medusa.
- Lévinas, E. (2009). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Madrid: Síntesis.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Malka, S. (2006). *Emmanuel Lévinas. La vida y la huella*. Madrid: Trotta
- Mèlich, J. (1995). La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas. *Enrahonar*, (24), 165-154.
- Mèlich, J. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. (2014). La condición vulnerable (una lectura de Emmanuel Lévinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*, (20), 313-331.
- Rosenzweig, F. (1997). *La estrella de la redención*. Salamanca: Sígueme.
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Lévinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. New York: State University of New York Press.

3. EL OTRO EN LA ESCUELA. ENTRE PRÁCTICAS DE INVISIBILIDAD Y ANHELOS DE CON-TACTO Y ACOGIMIENTO⁹

Mónica Yaneth Motato García¹⁰

La alteridad es debilidad, vulnerabilidad, fragilidad
(Mélích, 1998, p.142)

Introducción

Ser maestro¹¹, más que poseer un cúmulo de conocimientos adquiridos en la teoría y en la práctica y más allá de conocer y reconocer las maneras como son comprensibles por los estudiantes, representa un estado de constante apertura y donación. Dicho de otro modo, ser maestro es tener la sensibilidad dispuesta para acoger a cada uno de los otros que llegan a su encuentro con sus singularidades y particularidades,

⁹El presente artículo derivado de investigación emerge del trabajo de grado de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales: Imaginarios de alteridad en la escuela: entre la indiferencia y la solicitud del otro, desarrollado durante 2017 y 2018.

¹⁰Magister en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Tecnológica de Pereira. Tecnóloga en Sistemas Informáticos, Universidad de Caldas. mmotatogarcia@gmail.com

¹¹En este texto el término adecuado para tratar al profesor, al docente, al enseñante será el título de *maestro*. Sin abordar en profundidad estas diferencias no solo etimológicas, sino conceptuales y teóricas, para efectos de este escrito, será asumido el maestro como aquel que no solo transmite, sino que ayuda a formar, aquel que no solo habla, sino que escucha, aquel que no solo se impone con su presencia y con su saber, sino que atiende, acoge y recibe con su cuerpo la frágil alteridad del otro. Se puede decir, en términos de Bárcena (2018), que el maestro: "lo puede ser en cualquier esfera de actividad humana, no solo la estrictamente escolar, como es evidente. Pero es en este ámbito donde adquiere quizá unos rasgos y dimensiones, determinados matices y pliegues" (p.75), además: "«maestro» deviene una categoría existencial, en la condición recién adquirida de discípulo, por aquel que lo ha elegido. Es, pues, el discípulo quien (para bien o para mal) erige en cuanto tal al maestro" (p.79).

con sus in-finitas diferencias. Ser maestro es reconocer que nuestra labor requiere del cuidado del otro y no está enfocada únicamente al desarrollo de conceptos disciplinares. La investigación desde la que emerge este capítulo buscaba comprender los imaginarios sociales de alteridad en la escuela, la cual se reconoce como un espacio para el encuentro y el compartir, donde se valora a los estudiantes como seres humanos y en el que se reconoce que ellos están a la espera que se les escuche y se aprecie su existencia en el escenario escolar. Surge de la preocupación de retomar los espacios en la escuela que permitan hablar con el otro y atender su sentir, pensar y actuar, y de tener en cuenta a nuestros estudiantes desde su condición humana antes que desde su papel como educandos.

Los imaginarios sociales asumidos como acuerdos de la vida común son alterados y puestos en cuestión con la aparición del otro, quien con su irrupción coloca en tensión el acuerdo socialmente aceptado. Esto implica valorar las relaciones de alteridad como generadoras de imaginarios y no lo contrario, pues es cada sujeto singular quien, o bien se suma al acuerdo, o bien lo transgrede y lo proyecta de otra forma, lo modifica.

Dichas relaciones implican el encuentro con los otros y, por ende, involucran la manera como respondo ante ellos, situaciones que requieren considerar esa alteridad tanto propia como del otro en función de la acogida y la responsabilidad para con el prójimo, donde se asume la historia biográfica que tiene cada quien en el escenario de la escuela, considerada esta como un espacio social para el encuentro y la relación con el otro, con el conocimiento y con los saberes y sabores del mundo.

Este escenario de la Escuela es uno de los contextos en el que se propician los procesos de socialización y en especial las relaciones interpersonales, vista como un lugar de encuentro que debe responder a las necesidades y fortalezas de manera bidireccional teniendo en cuenta que todos no hablamos el mismo *lenguaje*, ya que cada quien tiene su propia experiencia de mundo, en palabras de Ortega (citado en Osuna, Díaz y López, 2016), se trata de: "(...) la acción educativa como la acogida al otro, escucharlo, cuidarlo, responder al otro, desde la responsabilidad del docente hacia el estudiante con una exigencia de incondicionalidad" (p.189), por lo tanto, no consiste en una relación vertical mediada por la transmisión y recepción de conocimientos, sino en el reconocimiento del estudiante desde

sus necesidades y singularidad, es decir, se trata de relaciones establecidas desde la alteridad¹².

Las relaciones de alteridad cobran vital importancia en el aula, en los escenarios sociales de encuentro con el otro, dado que ellas se muestran en toda su complejidad en la escuela: relaciones violentas, agresivas, hospitalarias, compasivas, indiferentes, etc. Ellas permiten obtener un panorama de cuáles son los aportes que desde la educación se están dando a la formación humana de nuestros estudiantes, y, principalmente, identificar las convicciones que invitan a los educandos a actuar de determinada manera al momento de relacionarse con el otro en el escenario escolar y así poder reflexionar acerca del papel humanizador de la escuela. A partir de esta mirada de la escuela y la educación surge el anhelo de comprender los imaginarios sociales de alteridad en la escuela como una manera de comprender las convicciones-fuerza que orientan el actuar, el sentir y el relacionar de los educandos al momento de responder a los otros que le rodean.

Abordar el concepto de alteridad implica retomar las diversas perspectivas que tanto a nivel internacional como nacional y regional han propuesto diferentes autores que centraron su interés de manera profunda en este tema, entre ellos: Ortega (2004) quien propone la acogida del otro en lo que puede llamarse una pedagogía de la alteridad; Mélich (1994, 1998, 2010, 2014) quien plantea una pedagogía centrada en la finitud del ser humano y orientada hacia la compasión; Buxarrais (2009) quien la define desde la ética de la compasión, como una propuesta pedagógica; Giménez (2011) para quien la alteridad es el medio esencial para la construcción de la subjetividad; Skliar (2014) con su propuesta de una mirada a la alteridad como una lectura pedagógica de la diferencia; Jaramillo-Ocampo y Murcia (2014) con abordajes de la alteridad desde el ámbito educativo en el cual se da un encuentro de rostros y cuerpos que alteran y afectan al ser mismo; Arboleda (2014) la asume desde la pedagogía de la alteridad en concordancia con el enfoque comprensivo edificador; y Jaramillo y Orozco (2015) retoman la

¹²Sobre la alteridad y sus relaciones, hay múltiples perspectivas y posibilidades de abordaje. Para este caso se asumirá la propuesta de Emmanuel Lévinas, Joan-Carles Mélich y Carlos Skliar principalmente en diálogo con otras perspectivas pedagógicas, filosóficas y antropológicas. En esta línea, Ruíz (2007) expone que "La alteridad abarca la comunicación de las existencias, el encuentro, la dimensión social del hombre, la amistad, los deberes para con los demás, la ética del prójimo y la del lejano o extraño, las posibilidades o condiciones de la comprensión y el diálogo" (p.14).

alteridad desde la forma como se accede al otro, la manera como se le nombra ya sea para conocerlo y clasificarlo o para conversar con él desde la proximidad y la cercanía.

Dado el estrecho diálogo que se teje entre escuela, imaginarios y alteridad, dentro del trabajo de investigación se acogen los planteamientos de diferentes autores acerca de estos conceptos, los cuales aportan y nutren de manera valiosa y significativa el proceso, ellos fueron: Lévinas (2000), Bárcena y Mélich (2014), Jaramillo-Ocampo, Jaramillo y Murcia (2017, 2018), Ortega (2016), Giménez (2011), Mínguez (2010), Skliar (2017). Todos ellos convergen en la idea de la valoración de la presencia del otro y el establecimiento de relaciones éticas basadas en la respuesta responsable y la compasión como acto de imposibilidad de ser indiferente ante el dolor del otro.

Es así como el presente texto tuvo como propósito principal comprender los imaginarios de alteridad de los estudiantes en el escenario escolar, a partir del enfoque y el diseño de complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), llevado a cabo en tres momentos: pre-configuración, configuración y reconfiguración, apoyados en la perspectiva etnográfica reflexiva, el método categorial de la teoría fundada y el análisis crítico del discurso, respectivamente. Se presentan como hallazgos cuatro categorías macro: (1) responsabilidad con el otro, (2) con-tacto, (3) respuesta ética e (4) invisibilización del otro; las cuales se constituyen a partir de un tejido entre imaginarios instituidos e imaginarios radicales-instituyentes, en los que se hacen evidentes, de un lado, formas de actuar permeadas por creencias dominantes originadas a partir de acuerdos sociales, y de otro, pensamientos renovados que se expresan en anhelos de establecer relaciones con los otros a partir de la acogida, la compasión y el encuentro.

Un sendero trazado

En aras de dar cumplimiento al propósito de comprender los imaginarios sociales de alteridad en estudiantes pertenecientes a una sede de una institución educativa de Anserma, Caldas, se implementó el enfoque y diseño de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), el cual se interesa por "construir desde la comprensión del problema, los procedimientos más adecuados para aproximarnos co-existencialmente a una realidad que se nos aparece de manera compleja" (p.96). El proceso se lleva a cabo en tres momentos. El primero es la pre-configuración, el acercamiento inicial al contexto y sus actores sociales, que se lleva a cabo desde el método de la perspectiva etnográfica reflexiva planteada por

Hammersley y Atkinson (1994). En esta primera etapa se hace uso del método de revisión documental apoyada en fichas bibliográficas como instrumento y la técnica de la agrupación categorial. Se aplica además la técnica de la observación participante apoyada en diarios de campo como instrumento principal.

El segundo momento, la configuración, considerado el trabajo de campo a profundidad, se desarrolla bajo el enfoque del análisis crítico del discurso, propuesto por Wodak y Meyer (2003), según el cual se realizaron entrevistas que fueron estructuradas a partir de las tres dimensiones propuestas por el enfoque abordado: referencial, pragmática y expresiva. La primera de ellas pretendió llevar a cabo procesos descriptivos que dan cuenta de las prácticas sociales de las personas. La segunda pretendió indagar sobre los sentimientos y pensamientos que emergen a partir de lo que los actores han vivido. Y la tercera dimensión pretendió rastrear sobre los anhelos, utopías, ideales, es decir, las proyecciones a futuro, en este caso, en lo que respecta a las relaciones con el otro en la escuela. Además de las entrevistas, se dio espacio a la realización de ilustraciones en las que se plasmara la manera como cada estudiante se relaciona con los otros y lo que estos representan en la vida cotidiana, las cuales posteriormente fueron descritas por cada uno de los actores sociales.

Finalmente, el momento de la re-configuración se realiza bajo el método categorial de la teoría fundada, planteada por Strauss y Corbin (2002), etapa en la que se llevó a cabo, en primer lugar, la categorización simple, donde se transcribieron los relatos de los actores sociales guardando fidelidad total a sus palabras y expresiones. A continuación se desarrolló la categorización axial, en la cual emergieron subcategorías producto de la adjetivación de los relatos y de las relaciones que guardaban entre sí. Por último, se efectuó la categorización selectiva en la que se establecieron macro categorías, es decir, categorías mayores que agrupan las subcategorías a partir de conexiones y relaciones que se pueden establecer entre unas y otras. Luego de la categorización se dio paso a la triangulación de la información, proceso en el cual se establece diálogo entre los relatos de los actores sociales, las perspectivas de los diferentes autores y el análisis e interpretación de la investigadora. En síntesis, se da sentido a los hallazgos del trabajo de investigación a través de la conversación entre la teoría formal, teoría sustantiva y el análisis del autor del proceso de investigación.

Para llevar a cabo el proceso metodológico se eligieron seis actores sociales, tres niños y tres niñas con el fin de dar igualdad de participación a ambos géneros, pertenecientes a una de las sedes

de la institución educativa y que cursan los grados segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria de la institución educativa. Dichos actores sociales fueron seleccionados, principalmente como producto del primer momento de observación donde evidenciaron desde sus prácticas sociales gestos, expresiones y respuestas asociadas con la alteridad y la manera de responder al otro.

Voces escuchadas del otro en la escuela

El desarrollo del proceso metodológico, cuyo fin principal era identificar, describir e interpretar los imaginarios de alteridad en los estudiantes, arrojó un esquema que se constituye a partir de cuatro categorías macro: responsabilidad con el otro, con-tacto, respuesta ética e invisibilización del otro. Cada una de ellas representa, da sentido y sustenta los diferentes imaginarios que los estudiantes manifestaron y dieron a conocer en torno a la manera como se relacionan con el otro en el escenario escolar. Son expresión de sus sentires, vivencias, experiencias, convicciones, anhelos e ideas en torno a lo que representa y es el otro en la vida cotidiana y personal. A continuación, se presenta el esquema.

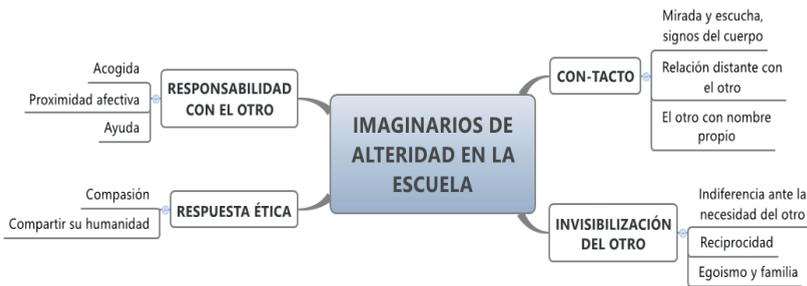


Figura 1. Las relaciones con el otro en el escenario de la escuela

Imaginarios de alteridad

Los imaginarios sociales son todas aquellas formas de asumir la vida, en tanto ideas, acciones, sentires que dan significado al mundo y a las relaciones que se establecen con otros. Son entendidos desde la perspectiva de Murcia y Jaramillo-Ocampo (2017) como “ese conjunto de motivaciones, creencias y convicciones que permiten que las personas sean de una manera en lo particular y colectivo” (p.81). Por tanto, la manera como nos relacionamos unos con otros es producto de la fidelidad que se tiene a aquellos parámetros que a nivel social se han establecido y se han convertido en puntos de referencia para guiar las relaciones interpersonales. Los imaginarios

permiten entonces, comprender los pensamientos que movilizan a los actores sociales a establecer las relaciones de una u otra manera, a descifrar la perspectiva que poseen acerca del otro y a entender cuáles son sus puntos de referencia para responder al llamado de quienes lo rodean.

Los imaginarios poseen ciertas características con las que se pueden clasificar en instituidos y radicales-instituyentes. Los instituidos, como lo explica Murcia (en Murcia y Jaramillo-Ocampo, 2017) son una "convicción posicionada, que no se cuestiona, solamente se actúa en el marco de los parámetros definidos como <deber ser>" (p.82). Mientras que los imaginarios radicales-instituyentes, como lo manifiestan Murcia y Jaramillo (2017) son aquellos "que no se acoplan con los imaginarios acordados, hacen que en el interior de la institución siempre haya dinámicas que están buscando otras formas" (p.83). Los primeros reproducen las prácticas y las formas de relacionamiento en la escuela, legitiman los lugares del poder y del saber, y los segundos, proyectan nuevas alternativas, buscan en la utopía un camino para ser recorrido, anhelan otro tipo de relación y de encuentro.

Responsabilidad con el Otro¹³

Referirnos a la responsabilidad no es hacer alusión a esa imposición de alguien para con otro que socialmente ha sido interpretado como el cumplimiento de deberes y obligaciones. En este caso, la responsabilidad está fuera de acuerdos sociales pre establecidos, porque es visionada en el plano de la ética, por ende, hace alusión a la respuesta que se da al otro en su condición de vulnerabilidad, a la disposición constante y desinteresada de ayuda en capacidad de mantener una persona ante la necesidad y el dolor del otro. Como lo concibe Ortega (2004): "ser persona responsable es poder responder del otro. Y ello no es posible sin la apertura al otro como disposición radical" (p.15).

La responsabilidad con el otro requiere de una disposición de incondicionalidad, de una actitud constante de ayuda y compasión, de la apertura del ser para brindar acogida y hospitalidad tanto al

¹³Esta expresión es la base de la ética en Lévinas, una alteridad que se *descoloca* para darle paso al otro. Lévinas (2009) plantea que: "soy responsable de los otros sin esperar lo mismo" (p.133). En línea con lo expuesto, Mèlich (1998) afirma que "Para Lévinas, el prójimo me concierne antes de toda ley, de toda obligación política o social, de todo parentesco, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Me ordena antes de ser reconocido. Me manda sin contexto, fuera de todo rol o estatus social" (p.35).

conocido como al desconocido, a todos los otros sin excepción alguna. En este sentido, la responsabilidad es un acto en el que se asume el cuidado del otro de manera ineludible y en todo momento. En las observaciones llevadas a cabo en el contexto de los actores sociales se develan actos de responsabilidad con el otro, como lo muestra el siguiente testimonio:

En la hora del recreo cada niño saca de su bolso la media mañana, pero uno de ellos da a conocer que olvido empacar la suya. Otro de los niños que vive cerca a la escuela solicita permiso para ir a su casa y tomar su media mañana. Segundos después el estudiante que olvido su refrigerio se acerca a la profesora solicitando permiso para ir a casa de su compañero explicando: como no traje que comer, él me invitó a su casa para compartir su algo conmigo (DC3).

Esta situación, demuestra como la sensibilidad ante la vulnerabilidad del otro es la que mueve a actuar y acoger, es la fragilidad la que incita a dar algo de sí para proteger, para ser responsable con el otro. Como lo afirman Jaramillo-Ocampo, Jaramillo y Murcia (2018) "es precisamente en la exposición del otro, de su indefensión, donde emerge la acogida y la proximidad" (p.2), como una muestra de hospitalidad que abraza al otro y lo trae al espacio propio para compartirle y brindarle lo que en él hay, para brindarle una respuesta responsable.

En este sentido, la acogida se expresa como un acto de responsabilidad evidenciada en el impulso de hacerse cargo del otro, en permitir la posibilidad de la proximidad, del encuentro, y del dar y ofrecer de manera incondicional. Ser responsable implica a la vez donar de sí, compartir lo que se posee, entregar sin condición alguna y sin egoísmo. En esta situación de acogida el yo deja su papel protagónico y ubica en el centro al otro con el deseo de atender y responder ante la fragilidad con que se presenta. En palabras de Conesa (2006) "la acogida se trata de una intensión hacia el otro, intención atenta, atención intencional, un sí dado al otro" (p.224).

Cabe anotar en este punto que la responsabilidad con el otro es un acto que no distingue género, posición social, creencias, raza, costumbres, es decir, no conoce de etiquetas, tipificaciones o caracterizaciones, es una acción que surge del deseo de atender y cuidar al otro sin antes mirar su cara, sino de sentir la vulnerabilidad de su rostro. Sin embargo, la cotidianidad de las personas y el establecimiento de sus relaciones con el otro se ha visto permeada por ciertos intereses que impiden que se dé una respuesta responsable en las diferentes

situaciones, ejemplo de ello lo evidencian los relatos de los actores sociales:

Quando alguno se aporrea me preocupo, pero los seres queridos, pues, los que yo más quiero. Los que no son tan amigos pues normal no me siento tan mal (E2).

La ayudé porque es mi mejor amiga (E2).

La responsabilidad con el otro parte de lazos de cercanía y afecto, la calidad de la respuesta que se da depende de la proximidad que se ha establecido con quien solicita atención y ayuda. Por ende, no es una respuesta ética que parta de la indefensión de su rostro¹⁴, ya que antes de compadecerse del dolor del otro es necesario reconocer su rostro, cerciorarse si es parte de un círculo cerrado de preferencias. Ante estas situaciones Lévinas (en Jaramillo-Ocampo, Jaramillo y Murcia, 2018) expone que “la proximidad no remite a la intencionalidad, no remite al hecho de que el otro me sea conocido, esta pretensión reduce la capacidad de acogida y respuesta hospitalaria al fundamentarla en el conocimiento y no en la sensibilidad” (p.12). Precisamente, es la sensibilidad la que impulsa a actuar de manera responsable ante la solicitud del otro, la imposibilidad de pasar desapercibido a su sufrimiento, mas no las características personales o el afecto que represente en la vida personal. La responsabilidad con el otro no es más que donación de cuidado incondicional.

Cabe mencionar entonces, como las convicciones que mueven a los actores sociales a dar ayuda pueden considerarse como un imaginario instituido, ya que, como lo explican Murcia y Jaramillo-Ocampo (2017) “la fuerza que los moviliza (la convicción/motivación y creencia) está configurada como figura, imagen que guía los comportamientos de las personas de una sociedad determinada” (p.82). Por tanto, este imaginario de ayuda tiene una marcada influencia social, en la que se evidencia la adopción del tipo de pensamiento en el que se argumenta que se brinda ayuda a aquel que me es conocido, que hace parte de mis afectos y de mi entorno inmediato, hace parte entonces de una práctica asumida como *normal* y naturalizada en las relaciones con los otros.

¹⁴En línea con lo expresado por Lévinas (2009) “es la desnudez del rostro, la indigencia que es súplica y exigencia” (p.59), el rostro no podrá ser nunca la cara, porque ella es objeto de tematización y contenido moral que engloba y define. El rostro excede cualquier pretensión de captura, de señalamiento, es voz, presencia, vulnerabilidad, es más allá de lo visible y está más próximo cuanto menos se mira y más se oye.

Respuesta ética

Dar respuesta al llamado y solicitud del otro de manera incondicional, sin establecer previos requisitos, sin caracterizar, sin importar el lugar y las condiciones, donando la escucha, la mirada y lo mejor de sí con el mayor deseo de brindar ayuda desinteresada, son actuaciones cuyo propósito esencial es dar respuesta ética¹⁵. Aquella que se da cuando la vulnerabilidad del otro toca nuestra sensibilidad y nuestra humanidad, despertando el deseo y la necesidad de actuar para atenderlo y brindarle cuidado, es establecer lo que Giménez (2011) denomina relación ética, es decir aquella que "(...) acontece al nivel de la sensibilidad, no al nivel de la conciencia: el sujeto ético es un sujeto sensible" (p.344). Por lo tanto, no se responde de manera ética cuando nos detenemos a pensar si nuestros actos de ayuda hacen parte de lo bueno o malo ante la sociedad, este debe ser un acto que responde de manera más importante a la solicitud del otro, a su dolor, a su fragilidad, para lo cual no existen principios, únicamente el acoger, proteger, cuidar y acompañar.

En este sentido, la respuesta ética es evidente en actos de compasión. Ser compasivo es poseer susceptibilidad ante el dolor ajeno, es tener la sensibilidad expuesta y captar el sufrimiento de otros a tal punto de identificarse con aquel sentimiento y vivirlo en carne propia, como lo expresan los actores sociales en sus relatos:

Cuando veo un compañero triste yo también siento tristeza (E2).

Me siento aburrido porque ese niño está triste, está solo (E6).

La incapacidad de pasar de largo ante el quebranto y el dolor de quien está en frente es la muestra evidente de un acto de compasión en el que se dona el ser a tal punto de abandonar el estado propio de tranquilidad, para acoger el sentimiento de tristeza del otro como símbolo de acompañamiento. Actos como estos demuestran la valoración de la presencia del otro, y ratifican la necesidad de ayuda entre los seres humanos, ya que todos en algún momento sentimos nuestra humanidad desnuda y expuesta, nos sentimos frágiles y vulnerables y es en este preciso momento que el calor humano de otro a través de sus manos, su mirada, su escucha, su cercanía puede calmar y aliviar esa sensación de desprotección e indefensión. Sin embargo, estos actos de donación requieren que el yo deje de ser

¹⁵Según lo analizado por Mèlich (1998) "la ética es una alteración del yo, una des-identidad, una des-identificación que hace estallar el espejo de la imagen de sí para construirse de otro modo (...) es la presencia del Otro que provoca el estallido de las fuerzas inmanentes del yo" (p.78).

centro y prioridad y se dé valor a la existencia del otro e importancia a su solicitud, como lo expresa Mèlich (2014), "en ética, lo humano da comienzo en el momento en el que la vida del otro es más importante que la mía" (p.322).

Aun así, la respuesta ética no solo es evidente en actos compasivos, se expresa también en el permitir el encuentro y el compartir, como maneras de acoger la infinita diferencia y singularidad del otro, sin restricciones, sin barreras, sin deseos de homogenizar y totalizar, sin pretensiones de encerrar en marcos preestablecidos. Es el compartir desde la donación de aquellas cosas intangibles que son tan valiosas, como la ayuda, la amistad, la compañía, el respeto, la amabilidad o simplemente una sonrisa que escapa de lo profundo del ser y lleva consigo el deseo de hacer sentir al otro que su presencia es valorada. Muestras de ello son los relatos de actores sociales:

Es uno compartir la amistad y también profe estar siempre con ellas (D2).

*Comparto con una sonrisa, con amabilidad, con respeto (E6).
Yo quiero saltar lazo y Matías me lo va a prestar y estoy feliz porque hizo muy buen compañerismo conmigo (D4).*

Estos son actos que como lo expresan Jaramillo y Orozco (2017) corresponden a "un humanismo que atienda la humanidad del Otro" (p.94), porque son relaciones que se establecen desde el encuentro y la proximidad con el anhelo de establecer vínculos amables, hospitalarios, solidarios y que hacen sentir al otro que espreciado y respetado, acciones que impactan el ser del otro y provocan un estado de bienestar y felicidad. A la vez, son muestra de donación y entrega de una parte del ser, del yo, de motivaciones tan propias que solo emergen a causa de un deseo espontaneo, de un anhelo personal por atender y cuidar de quien está alrededor.

Es claro entonces, que en lo que respecta a la respuesta ética, los actores sociales argumentan sus formas de ser y estar con el otro desde imaginarios radicales instituyentes, ya que se apartan de ideales tan marcados en la sociedad actual cimentados en actos de egocentrismo, que impiden identificarse con el dolor del otro y que llevan a actuar de manera fría, vacía, y siendo indiferentes al llamado del otro. Por el contrario, estas convicciones responden al ideal de establecer relaciones éticas y responsables, que dan gran valor al compartir y otorgan a este un trasfondo más humano y sensible que toca al otro y que es tocado por ellos, que toca la parte frágil de las personas y la dimensión ética del ser humano.

Con-tacto

Estar con el otro implica más que hacer evidentes las presencias, la cercanía con el otro, que me permite apreciar de cerca sus gestos, escuchar con atención sus palabras y, aún más, estar ahí frente a frente, cara a cara, rostro a rostro. Todo ello implica el tacto, porque como lo afirma Van Manen (2010) "hablar de «tacto» es hablar de «contacto», de «estar en unión»" (p.187). Más que el con-tacto físico, el toque de manos, el rose de la piel, es la proximidad arraigada que permite la sensibilidad de descifrar lo que le acontece al otro y revelar su fragilidad.

Este con-tacto con el otro puede lograrse a través de la mirada y de la escucha, que como las concibe Han (2017) "son además signos del cuerpo. Una comunicación sin estos signos corporales no es más que un trato con espíritus" (p.89). Sin embargo, así como pueden propiciar la unión y el vínculo, pueden también generar sensación de señalamiento, miedo y angustia, esto lo evidencia el relato de un actor social:

Cuando los demás me miran uno siente como una cosa tan horrible como si lo estuvieran vigilando, entonces uno se siente como atrapado y casi no le dan ganas de hablar (E2).

Esta vez, la mirada se convierte en obstáculo para la comunicación y el establecimiento de relaciones próximas, es un medio que legitima la distancia y encierra, generando temor, un atributo intimidante que señala y bloquea, un medio de control y una expresión de sentimientos negativos que alejan. La mirada yace aquí como lugar no solo de mirar sino de ser mirado por otro, dado que "la mirada en el momento que selecciona, excluye" (Villamil, 2003, p.79).

Esta es la evidencia de como el cruce de miradas ya no hace parte de las relaciones entre unos y otros, es tan desconocido y poco recurrente que llega al punto de impactar en el ser del otro de manera negativa, así como lo afirma Han (2017) "rara vez nos sentimos mirados o expuestos a una mirada" (p.81). Es por ello que al sentir que somos foco de atención de una de ellas se generan estados de incomodidad, se cree que estamos siendo atrapados a través de ella, en lugar de sentirnos valorados y atendidos. Actualmente, la mirada y la escucha son signos del cuerpo olvidados o recordados solo en situaciones en las que son útiles para atacar, atemorizar, marcar y señalar al otro; no se conciben como medios para ir al encuentro, ni como signos que permiten expresar al otro atención y cuidado. A ello

se debe que esta se constituya en el medio para marcar, estereotipar e intimidar al otro.

Sin embargo, como muestra de los imaginarios radicales/instituyentes de algunos actores sociales, emergen convicciones que encuentran en la mirada un signo a través del cual se da o se recibe atención y se valora la presencia del otro, como lo evidencian los siguientes relatos: *Cuando me miran y me escuchan siento una alegría dentro de mi corazón (E6)*. *Cuando los veo y los escucho siento amistad (E6)*.

De manera contraria a los relatos que identifican en ella actitudes como la vigilancia, la mirada se reconoce como un atributo importante en el otro que da valor al yo, como el medio para contemplar y reconocer el significado y la importancia que el otro tiene en la vida personal, lo que concuerda con el pensamiento de Han (2017), para quien "ser observado constituye el aspecto central del «ser en el mundo»" (p.80), y con lo dicho por Villamil (2003) "La mirada cercana es la única que puede reconocer al otro" (p.92). Es así como los actos de donar la mirada y la escucha se ratifican como muestras de valoración de la existencia de los otros, son la forma de darles a entender que su presencia es visible e importante, que no pasa desapercibida ante los ojos de los demás. Se trata, finalmente, de la disposición expuesta del yo hacia el otro, la cual no podría ilustrarse de mejor manera que como lo hace el siguiente fragmento de Han (2017):

Ella se quedaba mirando al otro con sus grandes ojos oscuros, y el otro en cuestión sentía cómo de pronto se le ocurrían unos pensamientos de los que jamás hubiera sospechado que estuvieran guardados en él. Podía escuchar de tal modo que gente desorientada o irresuelta sabía de repente qué era exactamente lo que quería. O que tímidos de pronto se sentían libres e intrépidos. O que desdichados y agobiados se volvían confiados y alegres. Y si alguien pensaba que su vida estaba malograda y era irrelevante y que él mismo no era más que uno entre millones, uno que no cuenta y al que se puede reemplazar tan rápidamente como una maceta rota, e iba y le contaba todo esto a la pequeña Momo, entonces, mientras estaba hablando, de una manera misteriosa le resultaba claro que estaba totalmente equivocado, que alguien como él, exactamente tal como era, solo existía una vez entre todos los hombres, y que por eso era importante para el mundo de una manera especial. ¡Así es como Momo podía escuchar! (p.125).

Ya se comentó como desde la mirada y la escucha se pueden establecer relaciones próximas o distantes, se puede valorar la presencia del otro o anularla. Pero no solo a través de ellas se

establecen relaciones acogedoras o indiferentes, la manera en que soy con el otro es también determinante, así lo evidencia el relato de un actor social:

Que no me maltraten, que no me hagan bullying porque eso es un rechazo (E6).

El trato en las relaciones interpersonales es decisivo para poder establecer vínculo y unión, pues, por el contrario, también se puede herir al otro y degradar el valor de su presencia. Las formas agresivas de aproximarse al otro despiertan sentimientos de desolación y hacen que la fragilidad y vulnerabilidad sean más marcadas, como consecuencia de la evidente ausencia de sensibilidad, la falta de cuidado y la indiferencia que expresa quien agrede. Son situaciones que se convierten en muestra de la manera como poco a poco la humanidad de las personas se desvanece, se esconde y se pierde entre actos de indiferencia e indolencia, son ejemplo de la manera como se normaliza el maltrato y el egoísmo y la ausencia de reflexión acerca de cómo los actos propios y la manera como se trata al otro puede afectarlo y denigrar su dignidad. Del mismo modo, alrededor de estas situaciones puede afirmarse que la relación con el otro está sujeta a imaginarios instituidos, enraizados socialmente en el egoísmo y la indolencia, ya que es notable la importancia que se da al yo y la manera como se ignora el sufrimiento y el sentir del otro.

A pesar que se dan relaciones marcadas y permeadas por la indiferencia y el distanciamiento, es necesario retomar también aquellas situaciones que surgen a partir de imaginarios radicales/ instituyentes y que representan otras formas de ver y pensar el ser y estar con los otros, que proponen el encuentro, el compartir, y demuestran una comprensión más significativa del otro, como lo evidencian los siguientes relatos de actores sociales:

Mis compañeros representan mucho amor (D1).

Mis compañeros representan cariño y felicidad (E3).

Estas descripciones ilustran de manera cercana el pensamiento de Jaramillo y Orozco (2017), quienes afirman que "cualquier proyecto de felicidad humana implica la relacionalidad, la vida vivida junto y al lado de los otros, de lo otro" (p.103). La proximidad vivida de manera positiva y cálida genera estados de bienestar y felicidad en los implicados en la relación establecida. En estas experiencias se reconoce la necesidad de poder disfrutar de la compañía y el encuentro con el otro y la manera como este nutre y aporta a la construcción del

yo. Es un imaginario que responde al establecimiento de relaciones de acogida y en las que la presencia del otro es protagónica y de sumo valor. La existencia del otro es tan significativa que se valora su singularidad, su particularidad, su alteridad, a tal punto que ese otro merece un nombre propio como símbolo de aprecio. Así lo expresan los actores sociales al responder a la pregunta ¿quiénes son los otros?

Como Dora, Ana, Gloria, la profe, Esteban, Samuel, Mateo, Matitas y Nicol, Pipe. Esos son los otros (E1).

Jennifer, Cristina, Claudia, Juan José, Santiago y ya. Porque fueron los primeros que conocí, desde preescolar (E6).

Sin duda alguna, el otro no se pierde en la multitud de caras, no es cualquier otro, no es ajeno: es aquel con el que se construyen relaciones de proximidad y momentos de encuentro y por ende me significa un sentimiento valioso; es aquel cuya presencia representa algo preciado y por ello posee *nombre propio*, porque se diferencia entre muchos otros debido al alto y significativo valor que representa para el yo. Este tipo de relatos son los que reavivan el sentido y la importancia de las relaciones con los otros, lo cual ya han afirmado Jaramillo y Orozco (2015) al expresar que, “es justamente en la relación que se establece con el otro donde es posible tratarlo como otro, como singular, tratarlo como alguien único en el mundo” (p.54), es en el encuentro entre unos y otros que se da la posibilidad de dar valor a la radical alteridad y a las infinitas particularidades. Esto es finalmente lo que correspondería al establecimiento de relaciones orientadas bajo imaginarios radicales/instituyentes, que propenden por que el otro no se pierda en la generalidad, por que no sea encerrado en la totalidad y por que su identidad no sea homogenizada. Son imaginarios que distan de las tipificaciones y las etiquetas, porque no caracterizan, por el contrario, valoran al otro por lo que es, por su radical alteridad.

Invisibilización del Otro

Son diversas las maneras como a través de los actos damos valor a la presencia del otro o, por el contrario, negamos su existencia. Se trata de tener la capacidad de donar la mirada y la escucha, de dar atención como un *sí* rotundo al otro, de acogerlo con sus singularidades, diferencias y particularidades. Es descentrar al yo para darle un lugar privilegiado a quien se me presenta. Todos estos son actos de acogida que propenden por apreciar la presencia del otro.

Sin embargo, para el ser humano se ha convertido en algo fácil invisibilizar la existencia del otro a través de actos de indiferencia, indolencia, egoísmo, maltrato, rechazo. Todas estas son, indiscutiblemente, formas de ser y estar con el otro que perpetúan la distancia y el des-encuentro. Tal y como lo ha expresado Mélich (2010) "siempre nos hallamos, de un modo u otro, 'en relación' o 'junto a' los otros, aunque por desgracia, en el mundo en el que vivimos la forma habitual de ser con los demás es la indiferencia" (p.35). Es así como entre la sensibilidad y la indiferencia hay solo un estrecho tramo determinado por la forma como concibo al otro y la manera como respondo ante él, la forma como irrumpe el otro en mí, define una experiencia de relación positiva o negativa, violenta o fraterna, hospitalaria o egoísta, solidaria o indiferente, tal como se aprecia en el siguiente diario de campo:

El día está lluvioso, los estudiantes deben atravesar el patio para reclamar su refrigerio. Una estudiante de segundo grado toma su carpa e invita a dos de sus compañeras de preescolar para que todas se abriguen juntas, dado que la carpa no alcanza a cubrirlas a todas, le pide a su hermano que arrope a una de ellas. Él toma su carpa, se protege y atraviesa el patio dejando a su compañera a la espera que le brinde protección de la lluvia (DC4).

En este caso es evidente como el egoísmo gana a la compasión y a la acogida, como la necesidad del otro se pasa fácilmente por alto y se ignora fríamente la actitud de espera, de solicitud, de respuesta de quien está en frente, de quien pacientemente y de manera silenciosa aguarda para ver una mano extendida, una mirada fraterna o tan solo una palabra que la invite al compartir. La insensibilidad ha permeado las formas de ser de las personas sin obstáculo alguno, adueñándose de cada sentimiento y pensamiento que tenga como propósito la respuesta compasiva y el cuidado del otro. Pero este tipo de actos no implican solamente la indiferencia ante y para el otro, implica, además, la invisibilización de su valiosa presencia; es legitimar la distancia y cortar toda posibilidad de proximidad y encuentro, es cerrar las puertas del ser a la acogida del otro, es la manera de negar al otro, de opacarlo, de condenarlo a ser alguien *sin valor* y sin importancia, es la forma de transgredir su humanidad e invisibilizar su rostro.

Así como la indiferencia, constituye un acto que impide la respuesta ética y responsable, también lo es la reciprocidad, aquella que representa la espera por recibir algo a cambio de un acto de ayuda, compasión u hospitalidad, aquella que se evidencia en actos que se llevan a cabo bajo el pensamiento *dar para recibir*, así como lo expresa un actor social en su relato:

Los ayudo porque me siento bien y puede ser que yo también necesite la ayuda de ellos y me ayuden (E3).

Claramente los actos de ayuda están impregnados por el deseo del beneficio personal, por la convicción de establecer sobre el otro un compromiso a futuro en caso de una eventual necesidad de amparo. Estos actos y pensamientos, definitivamente, no hacen parte de relaciones éticas, al menos no desde las perspectivas aquí asumidas. Respecto a la reciprocidad, Giménez (2011) comenta:

Se funda en la idea de que mi inquietud por el Otro no depende de ninguna manera de su eventual preocupación por mí. Si fuera así no se concretaría nunca y todos estaríamos a la espera del movimiento del Otro respecto de nosotros. (p.342)

Es precisamente, el desinterés de una devolución y la incondicionalidad de una donación lo que lleva a respuestas compasivas y éticas en las relaciones, puesto que el propósito primordial es atender la humanidad del otro, atender a su llamado, brindarle atención y escucha sin contemplar las ganancias o beneficios que estos actos traen consigo en el presente o en el futuro, de lo contrario el acto de ayuda se convierte simplemente en un contrato de favores, en un acto de poca sinceridad que se lleva a cabo con el interés de una retribución. Estas formas de relacionarse son la expresión de un ser que no está dispuesto a donarse totalmente y de manera incondicional, sino que da en la medida que recibe y, por lo tanto, limita sus actuaciones y respuestas con el fin de cuidar sus intereses.

Sin embargo, de manera preocupante, parte de estas convicciones son heredadas del contexto familiar, son formas de ser y actuar con el otro cimentadas en el recibir, el siguiente relato de un actor social es un ejemplo de ello:

Mi mamá decía que es muy bueno ayudar porque de pronto nos podemos ganar una recompensa o algo (E4).

Cabe en este punto acoger las palabras de Lévinas (como se citó en Giménez, 2011) quien afirma que "yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca (...). La recíproca es asunto suyo" (p.346). La devolución que pueda hacer el otro tras un acto de hospitalidad se constituye en una acción espontánea, voluntaria y que surge como un deseo propio y en esta misma medida es también un actuar ético, una respuesta responsable.

En efecto, retomando la influencia que el contexto familiar tiene en la adopción de imaginarios de alteridad, es marcada la inclinación por formar desde el interés por aquello que pueda brindar el otro, por los beneficios que pueda traer su cercanía y su respuesta y por crear una imagen de él como aquel que puede representar recompensas. Se hace evidente la ausencia de orientaciones que propendan por el establecimiento de relaciones que están atravesadas por la acogida, por la atención desinteresada y por la ayuda incondicional, en las que el yo sea descentrado para dar atención primordial al otro, a su fragilidad, a su rostro. Es necesario que desde el entorno familiar se aporte de manera valiosa a la formación personal, se potencie la sensibilidad en las relaciones con el otro y a través de la orientación que en esta se brinda se propenda por la formación de personas más humanas. Finalmente, la familia no representa únicamente lazos de consanguinidad sino algo más:

No consideramos a la familia como una institución que exclusivamente se construye a partir de la biología, el derecho, la política o las costumbres más o menos consolidadas, sino especialmente, desde el ejercicio de la responsabilidad, a partir de la aceptación de responsabilidades, que siempre son inherentes a cualquier tipo de respuesta ética. El «contrato» familiar siempre debería ser un «contrato ético» (Duch y Mélich, 2009, p.172).

Emergencias a modo de conclusiones

Los imaginarios sociales de alteridad en los estudiantes expresan un tejido a partir de imaginarios instituidos e imaginarios radicales-instituyentes, en los que se hacen evidentes de un lado, formas de actuar permeadas por creencias dominantes originadas a partir de acuerdos sociales, y de otro, pensamientos renovados que se expresan en anhelos de establecer relaciones con los otros a partir de la acogida, la compasión y el encuentro.

Estos imaginarios se constituyen en los puntos de referencia para el ser y actuar en las relaciones con el otro y han sido configurados y adoptados a partir de lo que los estudiantes observan y experimentan en los distintos grupos sociales de los cuales hacen parte, tomando de ellos el ejemplo y adoptándolos en sus relaciones interpersonales. Sus actuaciones son entonces en cierto grado réplica de experiencias externas que se toman como apoyo y guía para responder ante el otro en el ámbito escolar.

A partir de las experiencias que ratifican los imaginarios sociales instituidos emergen como llamado y clamor imaginarios radicales-

instituyentes que invitan a establecer relaciones desde la sensibilidad, la compasión, la acogida y la hospitalidad, las cuales se manifiestan como una solicitud de establecer relaciones para el encuentro y el compartir con el deseo de poder dar valor a la presencia y la existencia del otro.

De otro lado, la familia cumple un papel importante en la configuración de los imaginarios sociales en los estudiantes y aporta significativamente en la interiorización y práctica de convicciones que responden a imaginarios instituidos, formando, desde la indiferencia y la negación, sobre la donación incondicional y ocasionando que los educandos en el aula de clase establezcan relaciones mediadas por la distancia y el interés de ser recompensados por los actos de compasión que expresen a los otros.

Cabe resaltar que para los estudiantes el otro es aquel que está próximo, cercano y representa un sentimiento de afecto, es aquel con quien constantemente se está en encuentro y se comparte el tiempo de manera agradable. En la misma medida, estos factores determinan la respuesta compasiva y la valoración de la presencia de quien se encuentra alrededor. Es por lo tanto un otro que representa sentimientos, emociones y afectos y, por ende, es único, no hace parte de las personas en general, sobresale de manera significativa en la diversidad de caras, porque es otro que toca la sensibilidad del yo.

Referencias

- Arboleda, J. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de Educación y Pensamiento*, (21), 7-23.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73-108. doi:10.14201/teoredu30273108
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Buxarras, E. (2009). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (18), 201-227. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3218>

- Conesa, D. (2006). La ética de la acogida en el pensamiento de Emmanuel Lévinas. Una lectura derridiana. *Thémata. Revista de Filosofía*, (36), 224-230.
- Duch, LL. y Mélich, J. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana 2/2*. Madrid: Trotta.
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Lévinas: humanismo del rostro. *Escritos*, 19(43), 337-349.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/franco/Materiales%20de%20apoyo%20didactico/Etnografia.%20Metodos%20de%20Investig%20-%20Hammersley,%20Martyn%20y%20Atkinson,%20.pdf.pdf>
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Jaramillo-Ocampo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- Jaramillo-Ocampo, D., Jaramillo, L. y Murcia, N. (2018). Acogida y proximidad: algunos aportes de Emmanuel Lévinas a la educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-16.
- Jaramillo-Ocampo, D., Jaramillo, L. y Murcia, N. (2017). De la sociedad del cansancio a un escuela-para-el-Otro. En Román, E., Porras, M., Madrigal, A. y Medina, P. (Eds.). *Epistemología y práctica educativa en las instituciones de educación superior* (pp. 45-69). Lima: Editorial Red Educativa Mundial.
- Jaramillo, A. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
- Jaramillo-Ocampo, D. y Orozco, M. (2017). La educación como entrega y respuesta a la humanidad del Otro. En W. Silva Carreño y T. Arbeláez (Ed.). *El humanismo del otro: la puesta en vilo de las humanidades*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/003351478b11bc6f23c44>

- Lévinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Siglo XXI.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J. (2014). La condición vulnerable (una lectura de Emmanuel Lévinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*, (20), 313-331.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armenia, Quindío: Editorial Kinesis.
- Murcia, N. y Jaramillo-Ocampo, D. (2017). *La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento*. Manizales, Caldas: Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, (227), 5-30.
- Osuna, C., Díaz, K. y López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (28), 185-200. doi:10.14201/teoredu282185200
- Ruiz de la Presa, J. (2007). *Alteridad: un recorrido filosófico*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Skliar, C. (2014). Alteridad, normalidad y lenguaje: leer las diferencias. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 13(15), 21-30.
- Skliar, C. (2017). El cuidado del otro al cambio educativo: ¿una oruga? ¿Una mariposa? ¿Ambas? ¿O ninguna? (a propósito

de la mariposa). *Revista Aleph*, 28(28). Recuperado de:
<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/530/362en>

Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Villamil, P. (2003). *Fenomenología del cuerpo y de su mirar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/275634501_Metodos_de_Analisis_Critico_del_Discurso

4. EL DESEO Y EL ROSTRO DEL OTRO. UNA APROXIMACIÓN FILOSÓFICA AL DRAMA DE LA DESAPARICIÓN FORZADA

Paula Andrea Pérez Reyes¹⁶

La guerra la relatan las mujeres.
Lloran.
Su canto es como el llanto.
Svetlana Alexiévich (2015, p.10)

Bien titulaba Svetlana Alexiévich su libro *La guerra no tiene rostro de mujer*, la guerra tiene la cara de la muerte, del olvido y de los hechos innumrables del exterminio y la desaparición. La guerra no tiene *visage*¹⁷, porque el rostro es el encuentro con lo humano, con la trascendencia, con la acogida y el perdón. El rostro es la entrada al mundo de la ética y un misterio absoluto.

El rostro del otro, desde esta reflexión, es la razón trascendental del deseo desde una mirada que hace uso de los conceptos de la fenomenología ética en Lévinas, cuyo pensamiento se centra en el encuentro con el otro, en la responsabilidad de su cuidado, de su sufrimiento, de la obligación del salir del centro del mundo de un yo, para hablar del sentido de un nosotros. En esa dirección se articula el sentido de la ética y del derecho, en los relatos del deseo, donde ese otro que espera a su ser querido y dibuja el rostro del desaparecido donde se evocan sus recuerdos.

¹⁶Abogada, Universidad de Antioquia. Magíster en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Estudiante de Doctorado en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Licenciada en Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquia. Investigadora, Grupo de Investigación GITS, Universidad Pontificia Bolivariana. paula.perezr@udea.edu.co.

¹⁷*Visage*, palabra traducida del francés que significa rostro y cuya connotación trasciende la representación física.

Más allá de la expedición de normas, lo que se busca es el reconocimiento de ese otro que demanda una justicia restaurativa, que es, en este caso, el reconocimiento del rostro de la víctima de desaparición forzada, directa e indirecta y de su drama¹⁸.

Se hace necesario acudir a la fenomenología de Lévinas por sus aportes en el campo conceptual de la ética para acercarse a los sujetos que sufren realidades inenabrigables. Desde esta aproximación filosófica se puede comprender cómo opera el concepto de deseo de la víctima indirecta por encontrar el rostro de su ser querido.

A partir de las otras formas de justicia, más allá de la justicia retributiva, la reparación simbólica se registra en el marco de la justicia restaurativa, como una necesidad de no olvidar a todos aquellos que fueron arrancados de su comunidad y desaparecidos, pero nunca olvidados. Ellos dejan la huella, aquella de la que habla Lévinas, la cual es rostro y razón de ser de su deseo.

El deseo, en esta ocasión, es entendido como la motivación de las víctimas de desaparición forzada para emprender una odisea en busca del rostro del ser querido. Desde esta perspectiva se entiende como potencia de existencia de quien busca sin cesar. Esto permite descubrir que se trata de algo más que carencia y necesidad primaria.

El deseo es el apetito acompañado de la conciencia del mismo. Así pues, queda claro, en virtud de todo esto, que nosotros no intentamos, queremos, apetecemos ni deseamos algo porque lo juzgamos bueno, sino que, al contrario, lo juzgamos bueno porque lo intentamos, queremos, apetecemos y deseamos. (Spinoza, 2001, p.206)

Es el Otro quien potencializa el deseo como sustancia ética¹⁹, cuya mirada hacia lo infinito permite a los seres deseantes trazar las líneas que recrean el deseado e inalcanzable rostro del otro, abriendo las fronteras hacia nuevas posibilidades de interpretación más allá del simple poseer, lo cual implica entender que es este, el interminable desafío que se presenta frente a esa infinitud, cuyo rostro se constituye en motivo de su deseo.

¹⁸Este capítulo es producto de la investigación: Víctimas del conflicto armado y sus procesos organizativos y de participación sociopolítica en la ciudad de Medellín 2014-2018, desarrollada por el Grupo de Investigación GITS de la Universidad Pontificia Bolivariana.

¹⁹En este caso se habla de sustancia ética, al pensar el deseo como potencia, el cual, desde la lógica de Spinoza (2001), es una motivación, el motor que impulsa a ir más allá. En la Ética (parte III) el deseo es *conatus*, es decir potencia o fuerza de existir.

Una aproximación inicial a la fenomenología ética

Desde la fenomenología es posible construir conceptos que resultan de la vivencia de encontrarse con los objetos, con el otro y con su relato de vida. Esto es posible a partir de una descripción existencial de las intuiciones que se perciben de esa realidad y de las cosas.

De lo real se pueden conceptualizar las más sencillas experiencias de la vida, que inicialmente resultan inconscientes, y que desde su observación, cada detalle sale de la esfera de lo ordinario para convertirse en una reflexión acerca de la forma en como el hombre se relaciona con el mundo y con las vivencias. De estas experiencias con los objetos y con el otro se puede afirmar que "se remiten inicialmente a la relación entre subjetividad del actor individual y la sociedad" (De la Garza, 2012, p.20).

La fenomenología pretende integrar las experiencias del mundo de la vida, desde la óptica del sujeto, de la percepción de las situaciones ordinarias y simples, de las cuales resultan extraordinarias conclusiones que permiten otra forma de construir conceptos a partir de lo vivido. Por lo que cabe afirmar que "la conciencia no es solo interioridad ni saber. Solo cabe hablar de conciencia cuando se introduce la alteridad" (Barroso y Pérez, 2004, p.147). El transitar hacia el otro es entendido como el reconocimiento de que el otro está ahí, que su presencia reclama, condena, ordena y construye una idea del prójimo y de su entorno. Ese otro limita, su ausencia marca dejando huellas imborrables.

Del otro se perciben sus emociones, su vergüenza y sus necesidades, a través de su rostro es posible evidenciar su sufrimiento, su impotencia e incluso su muerte. A su vez, el otro construye una idea, define y etiqueta a ese que está ahí. Para Sartre (1981) "Soy mi experiencia del prójimo" (p.454).

El paradigma fenomenológico de Sartre tiene su origen en 1933, a partir de la obra de Edmund Husserl, donde descubre su fascinación por las experiencias más simples de la vida, ya que al tomar conciencia de los fenómenos ordinarios, de los relatos experienciales y las metáforas, se puede alcanzar una intuición reflexiva de esa realidad.

Sartre hace uso de los ejemplos tomados de la ficción en dos niveles o variaciones: a través de sus novelas y de muchas anécdotas ficticias, en sus explicaciones y ensayos fenomenológicos y filosóficos; por ejemplo, en su novela *La náusea*, Sartre describe un momento cuando el protagonista, Roquetín, es vencido por un inquietante enigma de la coseidad de las cosas. (Van Manen, 2016, p.137)

La literatura y la filosofía se encuentran en el pensamiento de Sartre, allí, a través de los rostros de sus personajes, es posible reflexionar acerca de sus vivencias y de la forma en que asumen cada toma de decisiones, el rostro es una inquietud que atraviesa todo su pensamiento. Un ejemplo de esto es el siguiente relato:

El molino junto al Floss. Encontramos allí a una joven, Maggie Tulliver, que encarna el valor de la pasión y que es consciente de ello; está enamorada de un joven Stephen, novio de otra joven insignificante. Maggie Tulliver, en vez de preferir irreflexivamente su propia felicidad, en nombre de la solidaridad humana elige sacrificarse y renunciar al hombre que ama. (Sartre, 2005, p.80)

La fenomenología de Sartre se sirve de los relatos propios de la vida y de sus experiencias en las calles, en los cafés parisinos, observando personas, situaciones y detalles de la vida cotidiana. Un solo ojo le era suficiente para captar los pequeños detalles que servían de inspiración para sus reflexiones filosóficas. Esto es posible, al hacer uso de las experiencias propias del mundo sensible, donde cada sujeto construye la idea que tiene del otro y de su entorno.

La fenomenología de Sartre tiene dos dimensiones metodológicas relevantes: (1) La descripción existencial y (2) el análisis de la realidad. Sartre era increíblemente adepto a dar descripciones vívidas y plausibles de observaciones y experiencias cotidianas; cada vez daba más sentido analítico fenomenológico de estas realidades sociales en múltiples niveles de significado que finalmente se referenciarían en sus conceptos filosóficos como el *para-sí* (nuestro yo subjetivo) y el *en-sí* (el yo como objeto), o las nociones de ser y nada. etc. (Van Manen, 2016, p.141)

A través del método que propone la fenomenología del rostro, Sartre construye los conceptos acerca del otro, de la ética de la libertad y sus encuentros con ese Otro que está ahí, de sus emociones, tales como la culpa, la vergüenza, el amor y el sufrimiento.

¿Qué es el otro para mí? Resulta ser una de las cuestiones centrales de la fenomenología de Sartre, en la que centra su atención y a partir de la cual afirma:

Esa mujer que veo venir hacia mí, ese hombre que pasa por la calle, ese mendigo que oigo cantar desde mi ventana, son para mí *objetos*, no cabe duda. Así, es verdad que por lo menos una de las modalidades de la presencia a mí del prójimo es la objetividad. (Sartre, 1981, p.328)

Esto indica que la percepción inicial que se tiene del otro es como objeto, una visión transitoria, cuya percepción es resultado de ese encuentro con el mundo de los sentidos.

Unas intuiciones iniciales advierten el ritmo de unos tacones y lo asocian con el paso de una mujer que se acerca, escuchan una voz de alguien que canta y se presume que está en la calle, pero estas son percepciones iniciales que cobran un significado cuando el otro pasa de ser objeto para estar en *presencia, en persona*.

De esta forma de conocer surge otra cuestión ¿quién es el otro para mí? frente a esta inquietud emergen muchas posibilidades de respuesta, el otro es un ser amado, un enemigo, un amigo, un obstáculo, una posibilidad, un monstruo, un adversario o el infierno.

El prójimo es un fenómeno que remite a otros fenómenos: a una cólera-fenómeno que el siente contra mí, a una serie de pensamientos que se les aparece como fenómenos de su sentido íntimo: lo que encaro en el prójimo no es nada más que lo que encuentro en mí mismo. (Sartre, 1981, p.296)

Cuando se habla del prójimo, se refiere a ese que no soy yo, o en palabras de Sartre, "el prójimo, en efecto es el otro, es decir el que no soy yo" (1981, p.322). Ese otro que está ahí es un fenómeno, cuya presencia es perceptible por los sentidos. A partir de ese otro se construye una idea, una imagen de lo que es. No solo ese que veo, percibo y advierto, es ese que me ve. Con ese otro, se construyen relaciones, él confronta y destruye. Ese es aquel que es testigo de mi existencia.

Desde la perspectiva de Lévinas (1985) implica *pensar en el rostro del otro* más allá de la cara, y de las emociones.

No sé si se puede hablar de «fenomenología» del rostro, puesto que la fenomenología describe lo que aparece. Por lo mismo me pregunto si se puede hablar de una mirada vuelta hacia el rostro, pues la mirada es conocimiento, percepción. Pienso, más bien, que el acceso al rostro es de entrada ético. Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! Cuando observamos el color de los ojos no estamos en relación social con el otro. Ciertamente es que la relación con el rostro puede estar dominada por la percepción, por lo que es específicamente rostro, resulta ser aquello que no se reduce a ella. (Lévinas, 1985, p.85)

Ese que demanda ayuda y atención desea ser nombrado por su nombre, aunque en el mundo otros ya caminaban por su faz. Ese otro que se siente extranjero descubre que todo ya estaba creado.

Sin el Otro no hay un reconocimiento de mi existencia. El encuentro con el otro comienza desde el lenguaje, cuya aparición puede destruir o edificar. Es la vivencia con el otro, un asomo de vida, un encuentro con el azar. "La aparición del prójimo en mi experiencia se manifiesta por la presencia de formas organizadas, tales como la mímica y la expresión, los actos y las conductas" (Sartre, 1981, p.296). Eso que permite querer alcanzar lo inalcanzable, ir tras la huella de ese otro que se presenta, que irrumpe en la vida y que influye, moviliza, motiva.

Al estar frente a ese otro los sentidos se agudizan para dejar en la memoria el registro de la presencia de este visitante, existe la experiencia de sus ojos, de la nariz, la boca y otras cosas que advierten el sentido de la vista. Su gesto va dejando recuerdos en la memoria, huellas de su olor, del roce de su piel y otras vivencias, van tejiendo la experiencia intensa de estar frente a ese otro inalcanzable.

La pregunta acerca del otro no es una pregunta que pueda formularse en términos de, por ejemplo: *¿quién es, «verdaderamente», el otro?* Tampoco es una pregunta cuya respuesta pueda conducirnos a la apacible y tranquilizadora conclusión de que *«todos somos, en cierto modo, otros»* o bien *«todos somos, en cierto modo, diferentes»*. Así expresadas, estas frases no parecen ser otra cosa que una suerte de pluralización de lo mismo, o una multiplicación repetitiva del yo, condescendiente y austera, que solo intenta generar mayor ambigüedad, quitarle la respiración al otro y provocar aún mayores limitaciones en su espacialidad. (Skliar, 2002, p.90)

El otro es un misterio, cuyo rostro es un enigma que no se resuelve, pero el advertirle resulta ser una odisea, no solo para ese objeto que demanda existencia, sino también para aquel que lo percibe. "Y con eso puede contribuir a reformular un viejo motivo, el de la existencia misma como exilio, pero ahora más radicalmente: como un exilio constitutivo, inevitable, sin remedio" (Skliar, 2002, p.44). La realidad se presenta ante él y lo deja desprotegido, no anuncia su aparición, dejando en él la sensación de sentirse foráneo y ajeno a este mundo. Ante esta situación, el reconocimiento del otro, se presenta como una puerta que conduce a la acogida, en la cual ese otro puede sentir la calidez humana que le ofrece el abrazo, el saludo y la mirada, cuyo fin va dirigido a despojarlo del abandono y el rechazo para darle el reconocimiento que valida su existencia.

El problema de la alteridad tiene su razón en esa cita con el otro, el cual es el mismo infierno. Aquí es posible afirmar que se está ante su presencia pero valida mi existencia, este es el comienzo de una serie de experiencias que le dan validez al enigma de descubrir el rostro del otro. En este encuentro con el otro y con su realidad es posible identificar eso que le permite a ese sujeto ser, vivir y formarse hasta convertirse en ese personaje de la historia, vivir una serie de emociones y experimentar unos acontecimientos que surgen en su interior, sentimientos que son únicos frente a los del otro que también resulta ser genuino.

Unos mundos que colapsan, que se acercan, que se observan, tienen lugar en el escenario del encuentro con el otro, allí surgen muchas inquietudes que han sido objeto de estudio de la fenomenología, siendo la alteridad una de las cuestiones más fascinantes de la filosofía contemporánea, en la cual surgen múltiples preguntas y respuestas por el otro, aunque el encuentro con otros sea vivir el mismo infierno o en este caso el perderlo.

El rostro del otro se presenta como un misterio por descubrir, como experiencia única e irrepetible. El enigma detrás del *reconocimiento* cobra sentido en la medida en que se identifica que existe *otro* que hace su aparición, y siendo ese alguien ajeno a ese *yo*, busca la validación de la existencia de alguna manera: con una mirada, un apretón de manos o un simple saludo. Ante su aparición, ese otro es un forastero porque el mundo ya estaba creado y habitado por otros.

En este caso se habla del reconocimiento como una apuesta por el pensar en el otro, al hacer visible la necesidad de aquellos que, frente a las realidades, se mueven en busca de ser reconocidos. Además de las percepciones iniciales que se tejen acerca del otro desde su identidad, ese otro que fija su mirada, que escudriña y finalmente juzga. Cuando se habla del Otro, se refiere a ese que no soy yo, o en palabras de Sartre, "el prójimo, en efecto, es el otro, es decir el que no soy yo" (Sartre, 1981, p.322). Ese otro que está ahí es un fenómeno, cuya presencia es perceptible por los sentidos. A partir de ese otro, se construye una idea, una imagen de lo que es. No solo ese que veo, percibo y advierto, es ese que me ve. Con ese otro, se construyen relaciones, el confronta y destruye. Ese es aquel que es testigo de mi existencia.

Sin embargo, esta realidad puede manifestarse a través de un acontecimiento impredecible, una pérdida, una noticia inesperada o una desaparición. El problema de esta reacción, es que ella se materializa muchas veces en la falta de conciencia por el dolor del

otro, en el borramiento del rostro del otro a través del rechazo, del menosprecio, de la negación de los derechos de los demás y de todas aquellas limitaciones que surgen como barreras en el camino del otro tales como la vergüenza, la culpa y el sufrimiento.

El concepto de deseo desde esta perspectiva fenomenológica permite entender la potencia que lleva a buscar a ese Otro desaparecido, también permite entender lo que se esconde detrás del infierno de no saber ni siquiera qué pasó. El dolor se padece en un constante presente, y esta forma de victimización se diferencia de los demás actos de horror, en la medida en que se es consciente de que ese otro vive en carne viva cada día el dolor de esa incertidumbre.

Por tal razón se considera en este caso la fenomenología del rostro como la entrada al mundo ético, el universo infinito del rostro, la morada de aquel que no está presente y del cual no se tienen noticias.

La fenomenología de Lévinas propone el tránsito del mirar al escuchar. En esa dirección se articula el sentido de la ética como una mirada desde la filosofía, en aras de buscar una alternativa de justicia, al prestar el oído a las voces presentes en los relatos del deseo donde ese otro que espera a su ser querido, dibuja el rostro del desaparecido con sus historias cargadas de imágenes donde se evocan sus recuerdos.

Aquí la memoria no es un dispositivo de homogenización, es sinónimo de exterioridad en el sentido de que cada uno tiene una forma única de narrar. A partir de esa diferencia y el respeto por ella podemos empezar a pensar en un trascender desde lo ético. El Otro le concierne a la totalidad y hace parte de ella. Es la razón por la cual la memoria tiene su razón de ser. "El Otro no nos afecta como aquel que es necesario sobrepasar, englobar, dominar, sino en tanto que otro, independiente de nosotros: detrás de toda relación que pudiéramos mantener con él, que surge nuevamente absoluto" (Lévinas, 2002, p.111).

En el marco de la justicia restaurativa la memoria se sitúa en el espacio de la reparación simbólica donde es necesario tomar distancia del lenguaje propio de la justicia retributiva, cuya categorización de los sujetos, los invita a la venganza, al exterminio, a la guerra y al genocidio. Por otra parte, la fenomenología del rostro es la entrada al mundo de la responsabilidad ética donde es posible acudir a la búsqueda de lo humano que quedó atrás en el momento de la transgresión, y su propósito va encaminado hacia la reconciliación y el perdón.

Por eso se acude a la fenomenología como un tránsito hacia la ética y un deseo que supera la idea primaria, y que trasciende hacia el Otro, situándose en el campo de la ética como reconocimiento, donde la mirada no se fija en el transgresor ni en el daño, sino en el otro que sufre, se centra en sanar sus heridas. La principal razón de la memoria más allá de recordar es poder reconstruir el rostro de la comunidad en la medida en que esos hechos atroces no volverán a suceder.

El deseo del rostro, más allá de la ventana de la muerte

La memoria trasciende eso que es denominado, en investigación forense, como *la ventana de la muerte*, no se trata solo de reconstruir los últimos acontecimientos de la historia de la víctima, se trata de la revelación más allá de una categoría. Es el recordar a un hijo, un padre, un hermano o un esposo, es la reconstrucción de una vida, es la epifanía de su rostro.

Al estar frente a ese otro los sentidos se agudizan para dejar en la memoria registrada la presencia de este visitante, existe la experiencia de sus ojos, de la nariz, de la boca y otras cosas que advierte el sentido de la vista. Su gesto va dejando recuerdos en la memoria, huellas de su olor, del roce de su piel y otras vivencias, con las que se va tejiendo la experiencia intensa de estar frente a ese otro inalcanzable.

La perspectiva del concepto de deseo parte de la propuesta de Lévinas (1977) quien señala la mirada al otro como el punto de contacto con el abismo: "(...) la relación con el otro que cuestiona la brutal espontaneidad de su destino inmanente introduce en mí lo que no estaba en mí" (p.217), como una fuerza que lleva a una búsqueda interminable por aquello que se convierte en objeto de deseo, siendo el otro la razón de su interminable búsqueda, y es esta perspectiva la que permite darle lugar a la sensibilidad para acercarse al drama de la desaparición forzada.

A partir de dicha perspectiva, Lévinas (1977, 1985, 2002) indica que el deseo es esa imposibilidad de realización que se concreta en el otro, lo que lo lleva a verbalizar a través de un acto de liberación aquellas angustias propias de la vida, de sus cargas emocionales, de aquello que hace parte del proceso en aras de alcanzar sus propósitos. Esto ocurre porque cada sujeto deseante tiene en su interior un objeto de apetencia que resulta ser inalcanzable, cuya desgarradora experiencia de lo secreto marca su encuentro con las sombras de la muerte. Este deseo tiene un fin, el cual es el encuentro con el rostro de ese ser querido, cuya búsqueda la motiva el amor, tal como lo manifiesta Lévinas (2002):

(...) el amor va también más allá del amado. Por eso, a través del rostro, filtra la oscura luz que viene de más allá del rostro, de lo que aun no es, de un futuro jamás bastante futuro, más lejano que lo posible. (p.265)

El amor y el deseo movilizan al sujeto hacia el otro en busca de su rostro, es un amor cuya potencia dinamiza su existencia. El deseo como concepto puede verse desde varias perspectivas, por un lado como carencia, por otro lado como potencia. Ambas formas conceptuales surgen en el interior de un sujeto, en su conciencia, y esto resulta insuficiente, ya que desde la perspectiva de Lévinas es el otro quien mueve el deseo. Su descentramiento entiende el deseo como mirada al infinito, narra la odisea en aras de ese encuentro con el rostro del otro, en el reconocimiento de aquel ser deseante en cuya experiencia con ese otro que se va revelando y que emerge desde las sombras, finalmente hace luz cuando se le reconoce como el objeto de su deseo. Allí surge una relación, una acción dialéctica, un movimiento ilimitado en el sujeto que se constituye como deseo. "El deseo mide al infinito, porque es medida en tanto que es imposibilidad misma de medida" (Lévinas, 1977, p.85).

Dicho reconocimiento tiene lugar en un escenario, el cual constituye un estado de cosas que configuran un todo, pues no se puede desconectar al sujeto deseante de su tiempo, del encuentro con el otro, con lo Otro, lo cual está directamente arraigado a su contexto político, cultural, familiar y social, y con aquellos rostros que advierten la existencia de aquel que, con las herramientas de la palabra, crea y destruye, dando a luz lo indecible a través de la experiencia estética del relato.

A partir de allí, resulta indispensable tener presente el papel de la filosofía en su quehacer reflexivo y en la búsqueda de respuestas que tienen origen en un problema que ha padecido Colombia durante décadas. Esta mirada social implica un análisis ético, ya que desde el deseo de encontrar al otro se estructura una realidad humana: los relatos que cuentan la narrativa del que sufre por no alcanzar la realización de su deseo de encontrar a su ser querido desaparecido.

Este deseo está vinculado con el afecto y el amor, el cual "(...) designa un movimiento por el cual el ser busca aquello a lo cual se ligó antes de haber tomado la iniciativa de la búsqueda y, a pesar de la exterioridad en la que se encuentra" (Lévinas, 2002, p.265).

Un descentramiento entiende el deseo como mirada al infinito, narra la odisea en aras de ese encuentro con el rostro del otro, en el reconocimiento de aquel ser deseante en cuya experiencia con ese

otro que se va revelando y que emerge desde las sombras, finalmente hace luz cuando se le reconoce como el objeto de su deseo. Allí surge una relación, esta acción dialéctica es un movimiento ilimitado en el sujeto que se constituye como deseo.

Algunas experiencias de seres deseantes que, desde la creación literaria, han dibujado el rostro de los desaparecidos, les han concedido por instantes la voz. Semejante a lo que en psiquiatría forense se denomina *la ventana de la muerte*, en la pregunta ¿qué paso?, es importante afirmar que algunos relatos quedan plasmados en experiencias poéticas que permiten dar voz a las víctimas como en los casos de: *Oración*, de María Mercedes Carranza; *Conversación a oscuras*, de Horacio Benavides; *Los escogidos*, de Patricia Nieto; *Un día Maíz*, de Mery Yolanda; *Vida de Nadie*, de Felipe García Quintero; y Nelson Romero Guzmán con *Música Lenta*.

El elemento restaurador de los relatos, le permite al sujeto, a través de la narrativa, encontrarse con las versiones de los hechos y poder narrar lo indecible, para otorgarle voz a esos elementos emocionales que emergen del interior de los sujetos.

El deseo por encontrarlo, el rostro de la víctima indirecta

*De la guerra no quedan víctimas ni victimarios*²⁰

Cada cuerpo sin identificar viene con un pasado a cuestas, y, en su camino, un largo y tormentoso recorrido, carga un pasado, una familia, unos amigos, unos enemigos, un sin fin de historias: la propia, la de los suyos y la de los que lo encontraron.

Solo han trascurrido seis meses de este 2019 y las últimas estadísticas arrojan una serie de cifras que aumentan con el paso de los días. Ellas no registran la realidad, pues en muchos casos esas desapariciones aun no son objeto de investigación por parte de las entidades competentes. Medicina Legal a través del Registro Nacional de Desaparecidos (RND) establece que van 1188 casos de hombres y 770 casos de mujeres por encontrar²¹.

La desaparición forzada va más allá de ser un simple tema de coyuntura, no es suficiente con echar un vistazo a las normas y ubicar a las víctimas desde el panorama meramente jurídico: Desde la Constitución Política de 1991 que indica en su Artículo 12° Nadie

²⁰Frase del proyecto Sobrevivientes, liderado por María Dolores Londoño-perteneciente a la Organización de Víctimas: Madres de la Candelaria.

²¹Cifra registrada el 24 de junio de 2019 a las 15:01 horas.

será sometido a desaparición forzada, a torturas ni a tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.

Respecto a este artículo, la Comunidad Wayuú establece lo siguiente: Nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie, ni hacerle mal en su persona, aunque piense y diga diferente²².

En lo consagrado en el Código Penal de la Ley 589 de 2000 artículo 165 se desarrolla lo anterior como tipo penal. Igualmente algunas sentencias de la Corte Suprema de Justicia tales como el Auto 36399 del 27 junio de 2012 y la Sentencia C-357 de 2002 que establecen su definición como:

(...) la privación de la libertad de una o varias personas mediante cualquiera de las modalidades, ya sea la detención, aprehensión o secuestro seguido del ocultamiento, de la negativa de dar cualquier información acerca de su paradero. Privándola de la oportunidad de ser hallada.

La desaparición forzada para las organizaciones de víctimas, es considerada como un hecho ejemplarizante para intimidar a toda una población. Desde la *Ley de Justicia y paz*, hasta la *Ley de víctimas*: Ley 1448 del 2011, el mundo jurídico está lleno de vacíos toda vez que los medios que los gobiernos han destinado a la reparación son mínimos para restaurar a la víctima del drama humano de las desapariciones²³. Sin duda, la expectativa de las víctimas va dirigida a ese encuentro, cuyo deseo no se extingue. La Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria, desde el año 1999, ha trabajado apoyando las víctimas de este drama humano, con programas de capacitación y en la creación de redes y motores de búsqueda.

Desde las organizaciones de víctimas opera un deseo que busca su realización en el Otro, cuyo camino interminable narra muchas historias de aquellos innumbrables, los fantasmas sin rostro, las ánimas benditas, los muertos sin tumba. Ellos reclaman contar la historia, pero lo único que queda es la memoria. Este es el relato del drama humano de no tener rostro, de ser borrado de la tierra de tal

²²Constitución Política de Colombia. Traducción del artículo 12-Pedazo diez-dos. Texto que reposa en el Centro de Estudios de Lenguas Aborígenes-Universidad de los Andes. Bogotá-1994.

²³La reparación integral incluye la reparación administrativa y la reparación simbólica. Se afirma en este caso que los medios que el gobierno ha destinado para la reparación de las víctimas son insuficientes, ya que son muchos los obstáculos que tienen las víctimas para acceder a los programas de reparación: desde la declaratoria, hasta la reclamación de las ayudas.

modo que nadie le reconozca, pero alguien le busca. Las víctimas desean encontrar ese cuerpo, pero tal vez nunca lo encontrarán, esa será la sentencia y la incesante desgracia de ser nadie, de ser solo un cuerpo despreciable con el deseo de ser encontrado, de volver a casa, o al barro o a la tierra de donde fue formado.

Allí, en esa búsqueda del rostro de ese otro sujeto del deseo, el sujeto deseante sale de su centro para ir en busca de ese rostro deseado. Se fijan así unos nuevos objetivos que superan el egoísmo que encierran a la persona en su dolor, y que la llevan a pensar en el otro, en su cuidado, en garantizarle la protección de sus derechos y “preservarle de la violencia y la crueldad de las malas intenciones de los seres vivos” (Lévinas, 2000, p.130), ya que “(...) es especialmente el rostro el que nos da el significado del cuidado. Muchos reconocerán este fenómeno en sus propias vidas. Lo que es significativo en el rostro es el mandato de la responsabilidad” (Van Manen, 2016, p.130).

Atrás quedan las almas de los desaparecidos vagando sin descanso hasta ser encontradas y el alma de los vivos enterrada en vida por la incertidumbre. Sobre esto se puede afirmar que “Ni los procesos de paz, ni las reinserciones, ni la creación de un partido político para canalizar el debate sirvieron para apagar el fuego en los ochenta, en los noventa, en el 2000” (Nieto, 2015, p.38). Esta desazón deja un dolor imborrable en los ciudadanos, pero, por otro lado, deja la insensibilidad que le traslada la responsabilidad al Estado a través de la institucionalidad, despojándose de cierta manera de una conciencia ética capaz de proteger y abrigar al otro de “los sufrimientos y humillaciones de la miseria, del vagabundeo, e incluso de los dolores y tormentos” (Lévinas, 2000, p.130), y de la desaparición y el olvido del otro que no regresa al seno de su hogar.

Abordar el deseo de las víctimas indirectas de desaparición forzada constituye una invitación a salir de esa visión ontológica de categorizar al Otro como enemigo, culpable o criminal, ya que no se trata ahora de poner la mirada en el otro como transgresor ni en el hecho victimizante: la justicia restaurativa busca transformar el conflicto al centrar el objetivo en los sobrevivientes y abrir las fronteras hacia la reconstrucción del tejido social deteriorado por los efectos del escalamiento del conflicto. Lo que implica la exterioridad del ser hacia el encuentro del rostro de sus desaparecidos. A propósito, afirma Van Manen (2016) acerca de Lévinas, que “En Totalidad e infinito (1979), Lévinas señala en relación con el rostro, que nos aproximamos al otro; al mismo tiempo, es el rostro el que hace irreductible, infinita, la distancia entre el yo y el otro” p.130).

Ahora bien, estos deseos de las víctimas, no solo radican en hallar a sus seres queridos, sino también, en el hecho de ser reconocidas y reparadas. Y se concreta en la reparación simbólica, a través de la construcción de la memoria colectiva, que no solo cuenta las narrativas del desespere, también se constituye en la voz de una comunidad que se caracteriza por la búsqueda y la persistencia.

Esta es la búsqueda del rostro, un deseo que permanece en la memoria, en el sufrimiento ante la partida de ese que ha desaparecido. Un rostro que se retrata en los pasajes de la obra de Svetlana Alexiévich (2015). En este caso no es el rostro de la guerra, o de un conflicto, se trata del rostro humano, el rostro de aquel que espera por ese otro que no volverá, de sus emociones, de sus vivencias en medio de la guerra.

La palabra, en este caso, es la herramienta que permite a la víctima acercarse al otro a su realidad y a su pasado, otros, por su parte, acuden a la pintura o a la fotografía porque las palabras son insuficientes para retratar el drama de la guerra. Pero la palabra también ayuda a liberar las emociones en lo profundo de la conciencia, en el quehacer de la experiencia como algo susceptible de narrar, este es el primer paso para afrontar el dolor y avanzar, y es razón suficiente para vivir: dejar de ser víctima y ser un sobreviviente.

Nussbaum (2008) señala que las obras de arte narrativas, en el marco de interpretación del deseo, las emociones, y el encuentro con el otro, permiten descubrir los diferentes matices de los relatos, los cuales conducen al lector a explorar más allá de la historia aparente y lo invitan a salir del egoísmo y emprender un viaje hacia el centro del deseo de los personajes, comprendiendo así sus dramas y el sentido de sus anhelos y exigencias.

Los recuerdos no son un relato apasionado o impasible de la realidad desaparecida; son el renacimiento del pasado, cuando el tiempo vuelve a suceder. Recordar es, sobre todo, un acto creativo. Al relatar, la gente crea, redacta su vida. A veces añaden algunas líneas o reescriben. (Alexiévich, 2015, p.15)

La memoria en este caso, concede a las mujeres testigos y protagonistas de la guerra la posibilidad de narrar lo íntimo de la historia, relatos que les permiten retratar a los sujetos, detalles que la opinión pública desconoce.

En lo íntimo de los recuerdos se encuentra encubierta la voz de una verdad desconocida, donde, algunos sucesos hacen que cinco

minutos se conviertan en un siglo. El siglo XX es una época reconocida más que por las terribles experiencias con las guerras: por relatar lo peor del alma humana.

Sin embargo existe la memoria, y esta imprime ese toque de lo humano donde las experiencias concretas impiden reconocer que aún detrás de un acto de crueldad como la guerra existe algo de compasión, solidaridad y empatía.

No escribo sobre la guerra, sino sobre el ser humano en la guerra. No escribo la historia de la guerra, sino la historia de los sentimientos. Soy historiadora del alma. Por un lado, estudio a la persona concreta que ha vivido en una época concreta y ha participado en unos acontecimientos concretos; por otro lado, quiero discernir en esa persona al ser humano eterno. La vibración de la eternidad. Lo que en él hay de inmutable. (Alexiévich, 2015, p.19)

Más que llenarse de historias, el papel de la memoria busca primero responder la pregunta por los quienes, para luego preguntarse qué pasó, y así, devolverle la identidad a las víctimas a través de la verdad, para finalmente reconstruir la historia y avanzar. Este es el deseo de todos aquellos que han perdido un ser querido por el drama de la desaparición forzada y que van más allá de los recuerdos. Es decir, es la cruda realidad que teme no llegar nunca a su realización y bajo la desgracia de vivir siempre de nostalgia, siempre pensando en el ayer, esperando un ser que tal vez nunca llegará.

Para concluir

La fenomenología detrás del rostro relata, por su parte, las huellas que el dolor ha dejado en el Otro, permite descubrir el rostro que es revelación y aparición, como método filosófico permite entender, desde lo vivido, que detrás del relato existe un protagonista de la historia, en este caso, el drama de desaparición forzada en Colombia.

En el contexto colombiano son innumerables los relatos de desaparición forzada que se han sumado a los registros del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Razón por la cual se evidencia una necesidad académica en un panorama no de post-conflicto sino de transformación del conflicto, teniendo como sustrato la reflexión filosófica desde Lévinas, cuyo panorama de justicia restaurativa es posible, siempre y cuando el perdón que se dé a los victimarios, esté acompañado del componente de verdad. Se trata de un perdón²⁴ que

²⁴El tema del perdón, aunque no es el asunto central de esta investigación, es quizás un punto de partida para entender el sentido de la justicia restaurativa, donde no

no implica el olvido, ni mucho menos la satisfacción de un deseo, que en este caso es la epifanía por el rostro del Otro, de ese desaparecido. Finalmente el deseo permite al pensamiento a través de la palabra la posibilidad de evocar la voz del ser querido.

Por otro lado, el deseo siempre va de la mano de la palabra, *del decir* y no *de lo dicho*, al sujeto deseante le queda la curiosa necesidad de descubrir el sentido y significado de lo dibujado con las palabras, ellas representan un gesto, un grito, una imagen que es indescifrable pero arroja pistas de un suceso.

En esta búsqueda investigativa en el diálogo con las comunidades se pudo concluir que es necesario dejar de lado la etiqueta de víctima para que estas personas logren ser reconocidas como *sobrevivientes victoriosos*²⁵ quienes a través de la memoria trazan aquellas líneas borradas por el dolor. Aquel que fue sacado de su hogar que quiso ser arrancado de la faz de la tierra nunca podrá ser arrancando del alma y del deseo de quienes todavía lo siguen esperando.

A Ellas, sobrevivientes victoriosas, a sus voces, toda mi gratitud y admiración.

A los que van directo a la fosa del olvido,
Aquellos que no están presentes...
Son cenizas, son menos que polvo,
No son nada sobre la fría mesa metálica.
Miles y millones de partículas que caen en la tierra y las arrastra el
viento.
Rostros que no se les dio el permiso de envejecer.
Ojos que no se les concedió más la luz del día.
Son sumados a la lista por encontrar.
Son contados como un muerto más.
Y un vivo menos.
Seres que caminan errantes por el mundo,
la Madre Tierra los reclama,
el río los vomita.

se señala al otro como transgresor, enemigo o criminal; en el marco de una justicia restaurativa ese otro es un ser humano, otro que sufre, que hace parte de una familia, de una comunidad y de un país, y requiere un acompañamiento para volver a la sociedad.

²⁵El término *sobrevivientes victoriosos* surge de los encuentros con las Madres de la Candelaria, en una entrevista realizada a Lola, líder de la Organización Proyecto Sobrevivientes y perteneciente a la organización de víctimas Madres de la Candelaria de la ciudad de Medellín.

Otros gimen cada día esperando que encuentren el camino a casa:
a su primera morada,
al polvo de la tierra de donde salió Adán y a donde volvemos todos.
A ustedes:
porque una palabra dibuja el rostro borrado.

Poema sin título de la serie Crónicas de los muertos sin tumba.

Referencias

- Alexiévich, S. (2015). *La guerra no tiene nombre de mujer*. Barcelona: Penguin Random House.
- Constitución Política de Colombia (1994). Traducción del artículo 12 Pedazo diez dos. Bogotá: Universidad de los Andes.
- De la Garza, E. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Barroso, M. y Pérez, D. (coords). (2004). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1985). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2000). *De la existencia a lo existente*. Madrid: Arena Libros.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sexta Edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Nieto, P. (2015). *Los escogidos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Sartre, J. (1981). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.
- Sartre, J. (2005). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.

Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Spinoza, B. (2001). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Alianza.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica*. Popayan: Universidad del Cauca.

5. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO. ANHELOS DE ACOGIDA Y FRATERNIDAD EN LA RELACION ENFERMERO/ PACIENTE²⁶

María Alejandra Henao Sánchez²⁷

Sensibilidad (...) no pertenece al orden del pensamiento,
sino al del sentimiento,
es decir, al de la afectividad en la que se agita el egoísmo del yo.
No se conocen, se viven las cualidades sensibles.
(Lévinas, 1977, p.154)

Presentación

El presente capítulo se enmarca en los ámbitos de lo educativo, lo pedagógico y lo hospitalario²⁸, que asumen como posibilidad la apuesta de una pedagogía del cuidado en el campo de la salud,

²⁶El presente capítulo es derivado del trabajo de maestría en pedagogía desarrollado en la Universidad Católica de Manizales: Hacia una pedagogía del cuidado: sentidos de estudiantes y profesionales de la salud en la ciudad de Manizales, realizado entre 2017 y 2018.

²⁷Enfermera, Universidad Católica de Manizales. Magister en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7848-7854>. alejis0012@hotmail.com.

²⁸Lo hospitalario se refiere al lugar socialmente acordado para prevenir, cuidar y curar el cuerpo humano. Entendido este último como condición y posibilidad de la existencia, en línea con lo expuesto por Mèlich (2010) como un cuerpo finito, marcado por la contingencia, la ambigüedad, la fragilidad y la vulnerabilidad que acaece sobre una carne que no solo ocupa un lugar en el mundo, sino que es al mismo tiempo, un sujeto encarnado, un ser de carne y hueso.

entendiendo esta como una reflexión en torno a la vulnerabilidad del otro que se expone en el hospital como escenario. Sin embargo, este espacio transita por los bordes de lo que puede ser considerado por Augé (2000) como lugar y no-lugar. El primero, reconocido como territorio de encuentros, acogimientos y responsabilidades (la hospitalidad) y el segundo, vivido como escenario del anonimato y la indiferencia (la hostilidad).

El hospital es una morada donde el dolor se hace visible en cada pasillo, habitación y cubículo, donde se dan percepciones, sentimientos y/o molestias que llevan a situaciones límite para el paciente. Lo anterior invita a pensar ¿quiénes somos nosotros para juzgar el dolor de los demás?, ¿qué potestad tenemos para clasificar el sufrimiento?, ¿qué criterios éticos y morales soportan la respuesta al otro? No podemos juzgar el dolor de los demás, porque cada persona es y habita un cuerpo diferente, un cuerpo singular, un cuerpo propio en el que jamás podré sentir su dolor, sino a él sufriendo (Mèlich 2010).

Estar al cuidado *próximo* de lo que necesita el otro es atender su vida completamente, una vida matizada por la ambigüedad propia de lo que somos, por nuestras alegrías y tristezas, por nuestros placeres y sufrimientos, por nuestros aciertos y desaciertos, por nuestro ser en permanente constitución. Ahora bien, el dolor y el sufrimiento equipararse, pero connotan diferencias, y es que el dolor es pasajero, forastero y controlable, pero el sufrimiento es la prolongación de lo insoportable. De ahí la invitación a sacudirnos, inquietarnos por los demás, conovernos y poner a prueba nuestra sensibilidad por el otro, debemos llegar a «ser más humanos»²⁹ con sentido de vida, concibiendo al otro, no solo desde la otredad como aceptación y tolerancia, sino desde la alteridad como acogimiento y responsabilidad diciéndole *heme-aquí*, aquí estoy para atender tu llamado, aquí estoy para responder a tu solicitud.

La enfermería y la educación tienen un común denominador, el cuidado y la proximidad con el otro. Pero para ocuparse del cuidado, para vivirlo y practicarlo no es necesario pertenecer al campo de la salud o de la educación, solo es necesario observar, sentir e interpretar las palabras, escuchar en el silencio, en el rostro, en la expresión, en la corporalidad y el movimiento de quienes nos necesitan. El cuidado es una praxis que debe transversalizar otras disciplinas donde las relaciones interpersonales son necesarias para la vida cotidiana.

²⁹Para Lévinas (2009, p.41) "toda necesidad humana es interpretada culturalmente" (p.41), o sea, lo que nos hace humanos no solo son los atributos biológicos, históricos o simbólicos con que nos encontramos en el mundo, sino los tipos de respuesta que damos ante la necesidad de los otros, ante su sufrimiento.

Algunos estudios y revisiones sobre el cuidado tienen como eje central la atención del ser humano. Para Florence Nightingale (en Amaro, 2004) es posible ver el cuidado como la responsabilidad de velar por la salud de otros. En contraste con lo anterior, Pérez (2010) plantea que el cuidado requiere conceptualizar la salud más allá de lo biomédico y lo clínico para comprender las interacciones. Por su parte, Ariza (2012) define el cuidado como un acto de respeto a la vida, a la dignidad de los seres humanos y a sus derechos, lo cual le da un carácter humanizante. Para Molina (2009) hablar de cuidado, implica algo más que brindar asistencia clínica, se trata también de relacionarse con la persona necesitada de cuidados desde perspectivas tales como la interacción, el reconocimiento y la disposición para atender la vulnerabilidad del otro. Así mismo, las acciones humanas contribuyen a la ayuda y a la solicitud ante la necesidad del otro (García, 2015).

En un enfoque diferente, Ceballos (2010) destaca que el cuidado humanizado más que brindar buen trato y satisfacción al *usuario*, se debe entender como la atención al *otro* que necesita. Y en una línea similar, Ayala, Alvarado y Cuevas (2010) sostienen que el cuidado contiene la reverencia por la vida y el amor de sí mismo.

Otros estudios abordan percepciones como las de entender el *cuidado del otro* como una doble necesidad, esto es, la de pensar al otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo (Skliar, 2009). Desde otro punto de vista, el cuidado humanizado demanda el conocer a quien se cuida desde lo humano (Espinosa y otros, 2015), o las posibilidades del contacto cuando remueve la distancia entre los cuerpos y, a su vez, se los invita a habitar desde una vulnerabilidad sensible (Jaramillo y Torres, 2018).

De esta manera, es fundamental recuperar el cuidado del otro como una apuesta por responder no solo al otro, sino del otro, a su vulnerabilidad y fragilidad, lo cual aplica tanto en el ámbito educativo como en el contexto de la salud, pues los dos como escenarios sociales de acciones y de interacciones basan sus perspectivas en el encuentro con el otro. En este sentido, una *pedagogía del cuidado* aborda la hospitalidad en las relaciones entre enfermero y paciente, las cuales están mediadas por los afectos, el conocimiento, la enseñanza, el tacto, la sensibilidad, el reconocimiento y las necesidades que expresa el otro cuando irrumpe no solo para mostrar enfermedad y precariedad, sino para solicitar una respuesta (estar-ahí).

Lamentablemente, en muchas de las prácticas cotidianas en las instituciones *hospitalarias* el otro es tematizado y visto como objeto,

cosa, instrumento o, en algunos casos, ni siquiera es mirado a los ojos³⁰. Esa ausencia de *estar-ahí* hace que las relaciones enfermero/paciente tengan el carácter de sujeto/objeto, o de hombre/cosa, pues la alteridad del otro desaparece cuando cae en las márgenes de la tematización y su nombre propio es objeto de un marco de contenido pensado o asimilado por el profesional que se despoja de su humanidad para tratar con una distancia lejana la vulnerabilidad y la necesidad del otro.

Justamente, ese llamado silencioso del otro invita a leer la situación actual de la salud y de las relaciones de sus actores a través de la *vocación*, no solo como elección por un arte o un oficio, sino como responsabilidad ante una solicitud, esa que viene de afuera, que llega del exterior, que irrumpe en un cuerpo frágil, que interpela en el rostro del otro.

El camino recorrido

La imaginación, como el lenguaje, produce realidad,
la incrementa y la transforma. (Larrosa, 1998, p.17)

La metodología orientada del enfoque comprensivo de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008) se aborda la comprensión de la realidad social, en este caso, la de una institución hospitalaria y la de dos universidades que ofertan el programa de enfermería (una de carácter oficial y otra de carácter privado). En este marco se construyó un diseño de investigación que respondiera al problema identificado, para lo cual se asumieron tres momentos: en el primero (pre-configuración) se acudió a elementos cercanos a la etnografía, principalmente con la descripción densa de Geertz (1986) y con una lectura del contexto a partir de observaciones registradas en diarios de campo y, paralelamente, una lectura del texto vinculado con las categorías de interés, diligenciadas a través de matrices de acopio.

En el segundo momento (configuración) se accedió al trabajo de campo en profundidad mediante el apoyo de la fenomenología de la práctica de Van Manen (2016), donde identificó en la entrevista fenomenológica una técnica para la obtención de la información,

³⁰Sostiene Villamil (2003) que "cuanto más se ve, menos se mira; cuanto más se mira, menos se ve" (p.78), nuestra mirada en las instituciones hospitalarias (escuelas, hospitales, familias) de tanto ver, deja de mirar, de tanto juzgar, deja de abrazar. Por tanto, "la mirada del otro es una llamada, una apelación que nos hace él para que pasemos del ser-en-el-mundo al ser-en-el-mundo-con-otros; del mundo subjetivo al mundo intersubjetivo" (Villamil 2003, p.93).

cuyo instrumento fue un protocolo de preguntas orientadoras para rastrear las experiencias vividas por los actores sociales, los cuales fueron narrados con la ayuda de dos imágenes asociadas al cuidado. Una vez se obtuvo la información, se procedió a procesarla con el apoyo del método categorial de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), principalmente en lo referido a la categorización simple o abierta, axial y selectiva. Finalmente, el tercer momento (re-configuración) asumió la triangulación entre la teoría sustantiva, la teoría formal y la interpretación de la investigadora para la construcción de sentido.

En la metodología se plantearon unas preguntas orientadoras, en las cuales lo central giró en torno a reconocer los sentidos sobre el cuidado por parte de los estudiantes y profesionales de la salud en una institución hospitalaria de la ciudad de Manizales. Para lograr este propósito se indagó en dos universidades de la ciudad que ofertaran el programa de enfermería y se identificó un hospital de la ciudad que fuera escenario de indagación con profesionales en ejercicio. Posteriormente, se definió el problema a partir del encuentro con las realidades sustantivas y teóricas, cada una de ellas registradas en diarios de campo y fichas bibliográficas.

Para resolver el problema planteado, se trazaron algunos objetivos, siendo el principal la comprensión de los sentidos sobre el cuidado de estudiantes y profesionales (6 actores en total seleccionados de acuerdo con criterios establecidos en la investigación). Seguidamente, se elaboraron los estados del arte con 50 referencias de estudios asociados al tema en cuestión (la pedagogía y el cuidado tanto en el campo de la salud como en el campo educativo). Así mismo, se perfilaron unas aproximaciones a las teorías de apoyo que brindaron soporte y fundamento a dichas categorías.

A continuación, se desarrolla una de las categorías, de las tres emergentes en la investigación: *acogida desde la fraternidad*, la cual se aproxima a la experiencia de la pedagogía del cuidado.

Encuentros con las voces del cuidado

Tres son, pues, las fuentes del sufrimiento humano: el deseo, la muerte y el aburrimiento, y toda vida humana no es más que el intento, siempre desesperado, de hacerles frente, de inventar estrategias para dominar el mundo, aunque finalmente, el sufrimiento siempre acaba venciendo. (Mèlich 2010, p.204)

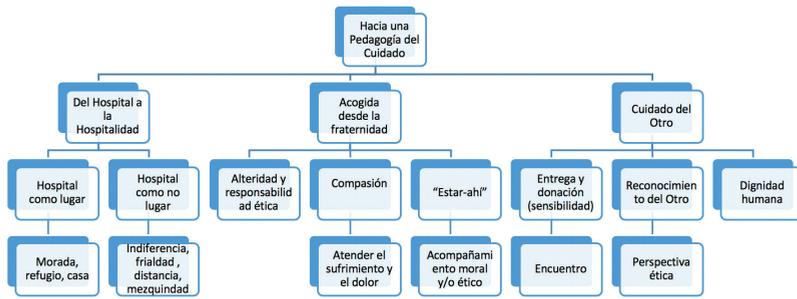


Figura 2. Construcción de sentido hacia una pedagogía del cuidado

Hacia una pedagogía del cuidado

La pedagogía del cuidado más que una ocupación por las necesidades del otro es la pre-ocupación por su bien-estar, es decir, es: la inquietud por servirle, responderle, acogerle, y enseñarle; sensibilidad, tacto y calor humano; entrega, donación, hospitalidad, compasión, reconocimiento, fraternidad y proximidad; y un *estar-ahí*³¹ desde la alteridad y la ética. Es una pedagogía que no se reduce a una mera técnica, ni estrategia, mucho menos a la tecnificación, sino que es una reflexión convertida en praxis de amor y vocación ante el sufrimiento del otro, una manera de responder responsablemente por la vulnerabilidad del que sufre, no como un paciente tematizado por su dolor, sino como alguien con nombre propio, un nombre que le otorga aroma al tiempo y al lugar donde yace su cuerpo frágil, un nombre con rostro, con voz particular, con una tonalidad que lo distingue de todos los demás y que al tiempo lo reivindica como persona, como ser humano.

La pedagogía del cuidado visibiliza una apuesta ética por el otro, donde las relaciones no son de autoridad, subordinación y superioridad, donde se rechaza toda categorización hacia el otro y se conciben formas distintas y complejas de ver, comprender y entender la existencia, que son atravesadas por expresiones sensibles como la compasión. De esta manera, se da la preocupación por el cuidado del otro, de sí mismo y del mundo, para elevar la condición humana y buscar la trascendencia³².

³¹En la obra de Lévinas (1993) el *otro ahí* descentra el *ser ahí* de Heidegger, dado que el problema no era el olvido, sino el estar-ahí, como lo afirma Mèlich (2016).

³²En línea con Lévinas (2014), la trascendencia, etimológicamente, es “un movimiento de travesía (trans), pero también de subida (scando), nos conduce a la idea de superación de movimiento hacia lo alto o de gesto que lleva al más allá” (p.9).

Se habla entonces de la pedagogía del cuidado, orientada a la elevación y preocupación por el otro, a la respuesta a su demanda y a sus necesidades, sobre esto, en el ámbito educativo lafrancesco (2011) plantea que "Una pedagogía del cuidado asume el reto de formar antropológica, efectiva, ética, moral, axiológica, espiritual y ciudadanamente a las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes, para no tener que reformarlas cuando sean adultas" (p.31).

Esta mirada emerge desde la escuela, como escenario transformador para la vida, como lugar de encuentros con otros y con el conocimiento. Del mismo modo en que se ha evidenciado la necesidad de asumir la pedagogía del cuidado desde el hospital como escenario de encuentros de preservación, atención y recuperación de la vida.

Esta forma en la que se asume la pedagogía del cuidado no se limita a la escuela, por el contrario, pretende expandirse a otros escenarios humanos. La formación en la escuela, en la básica, en la media y en la vida universitaria requiere fundamentalmente una pedagogía del cuidado, esa que permite la reflexión sobre lo humano, la sensibilidad, el reconocimiento, la entrega y la generosidad con el otro.

Acogida desde la fraternidad

Cuidar del otro es acoger hospitalariamente su humanidad frágil y vulnerable. La acogida es atención, recibimiento, respuesta a la solicitud de alguien que espera no solo el reconocimiento de sus derechos, sino el trato afectuoso y cálido que acontece en las relaciones humanas.

En el hospital asumido como lugar de acogida desde la fraternidad, el otro ocupa el primer lugar. La fraternidad no es un sentimiento de empatía ni de reciprocidad, mucho menos de lástima o conmisericordia, es un deseo insaciable de preocupación por el bienestar del otro, una responsabilidad infinita que se hace cargo, tanto del dolor y el sufrimiento, como del gozo y la alegría de cada ser humano. Esta racionalidad concuerda con los planteamientos de Lévinas (2015) en tanto que "la relación intersubjetiva es una relación asimétrica en la que yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca" (p.82).

Justamente, acoger al otro desde la fraternidad es relacionarme con él/ella sin esperar nada a cambio, sin esperar lo mismo que yo entrego. La acogida desde la fraternidad se constituye desde la alteridad y la responsabilidad ética, desde la compasión y el *estar-ahí*. A continuación, se describirán cada una de estas subcategorías.

Alteridad y responsabilidad ética

Atender al otro implica una relación más que moral, ética, una relación mediada por la alteridad, por el encuentro inesperado, por la extrañeza que representa el otro. Atender desde la alteridad provoca un *estar-ahí*, un acompañamiento cargado de gestos, voces y rostros que alientan, o solo permanecen en silencio.

Cuidar podría implicar una tarea moral, pero el salto hacia lo ético lo da cada sujeto desde la responsabilidad con la que atiende el llamado del otro. Es así como la pedagogía del cuidado toma forma, es decir, se involucra desde la ética, sin dejar la moral, la cultura, las normas, los principios, las enseñanzas y las raíces. Lanzarse como profesionales a las relaciones éticas significa cuidar sin apellido, desde la responsabilidad, el reconocimiento y el nombre propio.

El cuidado sin apellido cumple una tarea, da cuenta de una labor o resuelve un problema mediante la vigilancia, el control y hasta la tematización del otro. El cuidado, en esta perspectiva, asume moralmente unas dimensiones en las que define y clasifica al otro según el dolor, el sufrimiento o la intensidad en que *debo* responder a su llamado de acuerdo con la categoría en que es ubicado no solo el dolor, sino el otro.

Sin embargo, el cuidado con apellido que reconoce en el nombre del otro su radical alteridad no se fija en la condición social, política o económica, no tipifica la humanidad según su estatus y mucho menos tematiza en un marco de contenido la vulnerabilidad del otro, más bien, en sintonía con la perspectiva de responsabilidad, no distingue el color de los ojos, pues el brillo que resplandece en la mirada del otro es más importante porque allí yace su fragilidad y petición.

Esto último podría relacionarse con el relato de una enfermera, que en un contexto hospitalario estuvo presente en una sala de reanimación donde trataron de salvar la vida a un hombre de 50 años, el hijo de aquel hombre entró a la sala para ver el cuerpo sin vida de su padre, y, en medio del dolor y el sufrimiento, ella expresa que: *Él me dio las gracias y me abrazo, y yo no lo esperaba* (E1-ENAO).

Esta acción manifestada por el hijo al cuerpo de la enfermera es una respuesta ética, un gesto imprevisto y no planificado para los dos, un acontecimiento que interpeló el ser de la enfermera, pues su *estar-ahí* fue la condición de posibilidad para soportar levemente el dolor de la pérdida, porque existió un cuidado desde la responsabilidad.

Según lo narrado por la enfermera, se puede inferir que la atención en salud fue más allá del cuidar con nombre propio, ella se quedó, acompañó, estuvo allí, lo acogió desde el silencio y el respeto, mientras los otros se marcharon cuando habían dado por terminado el rol asistencial con la muerte del paciente. Se podría reconocer en ese gesto de entrega y donación de la enfermera una relación fraternal mediada por el encuentro doloroso con la realidad, este discurso concuerda con lo propuesto por (Mèlich, 2010):

La respuesta ética rompe con el <espacio moral>. Una respuesta es ética si los marcos referenciales se agrietan. Y no hay ética alguna que «encaje» con los órdenes morales *porque la ética es siempre una respuesta íntima mientras que la moral es pública.* (p.226)

Esta conceptualización coincide con, y se acerca a, la pedagogía del cuidado, esa que se hace cercana a los otros, que atiende sin esperar nada a cambio, que acoge desde la fraternidad y hace posible el *estar-ahí*. En el discurso referido por la enfermera, ella manifiesta que el abrazo fue inesperado, pues ella no pretendía reciprocidad, gratitud ni nada a cambio por parte de los familiares del paciente, y aunque el equipo de salud lo intentó todo y lo dio todo para la recuperación y para salvar la vida, los demás se marcharon tras terminar su *trabajo*, pero ella se *quedó*. En el *estar-ahí* es donde nace, radica y se eleva la pedagogía del cuidado.

La pedagogía del cuidado es una relación fundante porque transversaliza el área de la educación, es decir, todos están llamados a proteger sin excepción, porque los seres humanos necesitan cuidados desde la fraternidad y la acogida, sin embargo, esta pedagogía del cuidado nace y se construye desde el hospital.

En el hospital encontramos el dolor y el sufrimiento, nos encontramos cara a cara con el otro, herido, lesionado, enfermo, carente, necesitado, vulnerable y frágil, por ejemplo: a un hombre que ingresa al hospital por una fractura en el pie no solo le duele la extremidad, le duele el cuerpo, le duele su humanidad completa.

La fraternidad se hace visible desde la hospitalidad, desde la transición de la frialdad del hospital a la calidez de la hospitalidad. En la hospitalidad encontramos calor humano y un cuidado responsable, abierto a lo porvenir y al acontecimiento³³, pensado y sentido con las

³³Para Bárcena (2016) "el acontecimiento nos da a pensar, nos permite realizar una experiencia nueva, e introduce la discontinuidad en el tiempo vital biográfico. El centro del acontecimiento es, entonces, la experiencia del aprender: el paso del *antes* al *después*, de la potencia al acto, de lo implícito a lo explícito" (p.45).

manos, la mente y el corazón. Esta significación se acerca a lo referido por una estudiante quien afirma que: *Un hospital donde se vive la hospitalidad acoge a todos* (E4-ESMA).

La palabra acogida se define como la posibilidad de sostener, abrazar, sonreír, acudir y responder a la solicitud del prójimo, en palabras de (Mèlich, 2010) "Lo relevante no es el prójimo sino la proximidad, y esta es aproximación" (p.230).

Justamente, en un hospital donde se vive la hospitalidad se asume al otro como *prójimo*, es decir, como el que está al lado, hombro a hombro, cara a cara. Se concibe a un sujeto auténticamente otro pero que está cerca de mí. Lo importante no es que pueda considerarlo mi prójimo, lo significativo es que pueda hacerlo mi prójimo, dicho de otro modo, que yo pueda estar-ahí para el otro que sufre en el hospital para escucharlo y atenderlo.

Acudir y atender al llamado del otro es, por lo tanto, cuidar. En salud, los cuidados están encaminados a la recuperación, restablecimiento y preservación de la vida, y son específicos y claros según las necesidades del *paciente*. La protección es una acción inmersa en el acto del cuidado, la cual debe reflejarse en las relaciones interpersonales, es decir, los *pacientes* deben experimentar un cuidado cercano, una protección casi maternal. En este sentido, esta narración se acerca a lo relatado por un estudiante, quien refiere: "*Siempre he querido como esa protección que donde yo vaya siempre pueda encontrarla*" (E6-ESJA).

Lo expresado por el actor social concuerda con la apuesta ética, definida por Mèlich (2010) de la siguiente manera: "La ética es la respuesta que doy aquí y ahora al sufrimiento del otro" (p.228). Cuando alguien solicita una respuesta, esta debe darse desde la sensibilidad y el tacto, debe ser ética e involucrar la humanidad completa del que cuida, y trastocar al que está cuidando. La respuesta ética no tarda, es inmediata, es sanadora, se convierte en *hospitalidad*, y esta es *protección*.

El cuidado debe proporcionar procedimientos y herramientas con una mirada holística del ser humano. Por ejemplo: el estudiante desea encontrar protección siendo conocedor de los procesos asistenciales, hospitalarios y operativos de la salud. Los pacientes y las familias quienes no tienen ideas claras, ni esquemas sobre la función hospitalaria, desean ser cuidados y protegidos, y es que el deseo hacia la protección no es un asunto de conocer o desconocer, la humanidad demanda de protección, más aun, cuando llega al

hospital, lugar para ser querido y protegido. En palabras de Mèlich (2010):

Si hay ética es precisamente porque no somos competentes y, lo que es más importante, nunca podremos serlo. No hay repuestas *completamente* adecuadas, siempre vivimos en la provisionalidad, en la revisión, en la re-contextualización y, por lo tanto, no puede existir una «buena conciencia» ética, «ser ético» es *no sentirse nunca lo suficientemente bueno*. (p.231)

El llamado hacia la responsabilidad ética en el cuidado del otro no quiere decir, que quien lo aplica es lo suficientemente bueno, el hecho de ser éticos es responder con voz silenciosa, íntima y fraterna, la solicitud que el otro hace, las respuestas éticas no se gritan, no se hacen visibles para vanagloriarse, son casi imperceptibles, pero se responden desde la alteridad, que en palabras de Ruiz (2007) toma la siguiente forma: "La alteridad (la existencia del otro) siempre co-implica la existencia del yo, por eso la forma más adecuada de hablar de ella es el nosotros" (p.9). Por tanto, la respuesta ética no busca elogios, ni reconocimientos, no piensa que el *trabajo está hecho* (eso lo dicta la ley moral que hay en mí y fuera de mí en perspectiva kantiana), la respuesta ética se sabe siempre insatisfecha, insuficiente y, por tanto, sabe que nunca es adecuadamente completa para responder del y para el otro.

La palabra nosotros connota la proximidad con la que miro la vida del otro, esta consideración coincide con lo relatado por un estudiante al decir que: "*Para mí el cuidado abarca todo lo esencial que una persona ajena a uno mismo pueda hacer por otra*" (E6-ESJA). Resulta de gran asombro, como el cuidado se ejecuta entre personas que no se conocen, que son ajenas, extrañas, forasteras, pero que, aun así, logran superar todo obstáculo para cuidar éticamente desde los sentidos y las cualidades sensibles.

Compasión: atender el sufrimiento y el dolor

Cuidar singulariza, se dirige a cada uno en particular
(Van Manen, 2016, p.265)

En la pedagogía del cuidado la existencia del otro es la razón para que esta pueda darse y aplicarse, en ella se pueden encontrar los sentidos y las cualidades sensibles indispensables para desplegar el cuidado y elevar la condición humana. La compasión, mal entendida como sentidos movilizados hacia la *lástima* del que sufre, es una cualidad sensible para vivir y experimentar el cuidado del otro. En

concordancia con lo anterior, este relato contiene una movilización profunda de sentimientos por la vida del otro:

Ella recientemente había tenido su bebé, era un bebé de 4 meses y pues me tocó atenderla y no fui capaz; me llené mucho y ella tenía mucha expectativa con su vida, ¡con ver crecer a su bebé! Momentos antes, yo había estado en el comité de tumores y los médicos dijeron que ya no había nada que hacer que ella tenía metástasis ósea (cáncer en fase terminal), una cantidad de cosas, y yo no aguanté como la ilusión de ella y saber que ella se iba a morir, no aguanté y me quebré (E3-ESGL).

Quebrarse, derrumbarse, abatirse, conmoverse, por una situación inesperada, impactante y dolorosa, un acto compasivo, un gesto de sentir cerca y próximamente al otro sufriendo. Esta narración coincide con lo propuesto por Mèlich (2010): "En la compasión no se trata, de ninguna de las maneras, de 'ponerse en el lugar del otro' sino de algo completamente distinto, de situarse junto a él. Por eso la respuesta compasiva no es una respuesta empática" (p.245).

Lo anterior pone en tensión lo que significa la compasión versus la empatía, la compasión moviliza los sentidos desde la sensibilidad para *acompañar en el dolor*; por el contrario, la empatía es un acto pretencioso en donde alguien busca ponerse en el lugar del otro, en otras palabras, puedo acompañarlo, pero no se puede vivir y experimentar lo mismo que él, puedo estar-ahí ante el sufrimiento del otro, pero no puedo ni saber ni sentir la intensidad de su pena.

La compasión permite el cuidado, porque moviliza sentimientos por el otro; nadie puede cuidar éticamente si no es conmovido y llamado por la compasión. Un estudiante relata: "*Yo no sé aislar el profesionalismo de los sentimientos, eso para mí es muy complicado*" (E5-ESEV). Justamente, los sentimientos permiten distinguir el rostro de la cara³⁴, la humanidad de la inhumanidad y la cercanía de la distancia. Los sentimientos brindan *conciencia sobre el bien y el mal*, buscan la proximidad y se preocupan por el reconocimiento del otro, en palabras de Mèlich (2010) "La presencia del otro no nos deja (o, al menos no siempre) intactos" (p.45).

³⁴Mèlich (2014) afirma que "El rostro no podrá ni ser conocido ni ser reconocido, puesto que cuando el rostro se conoce ya se convierte en cara y entonces deja de ser una demanda ética para convertirse en una categoría moral" (p.135), lo cual para Lévinas (1987) quiere decir que el "rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato" (p.150).

En los procesos de formación profesional, el enfermero se enfrenta a realidades educativas en las que *diseccionan* su ser de su quehacer, su pensar de su sentir, su corazón de sus manos, su razón de su emoción, en fin, *descuartizan* lo que él es para reducirlo solamente a lo que él sabe. En algunas ocasiones, suelen aparecer expresiones que reafirman, legitiman, y naturalizan estos procesos de formación, entre ellas aparecen alusiones tales como: *los profesionales deben permanecer como profesionales; ustedes no pueden ponerse a llorar con los pacientes; ustedes deben permanecer fuertes y firmes; no se involucre tanto; hagan su trabajo.*

Estas afirmaciones dan cuenta de la distancia clínica que pueden asumir los profesionales de la salud, la expresión *debe permanecer como profesional*, es una voz constante que les dice a los cuidadores *manténgase intacto ante los acontecimientos vividos*. Entonces, el tiempo, la experiencia y la cercanía al sufrimiento y al dolor, convierten estas expresiones en sentidos cercanos, y en relaciones de afecto con el otro, donde ya no se puede permanecer intacto ante el otro, porque el otro se revela, se expone y se desnuda. Este relato concuerda con lo mencionado anteriormente:

El día que la niña tenía muerte cerebral a mí me la entregaron en turno a las 7 am, entonces ella ya estaba en protocolo de 8 horas para desconectarla, entonces, el neurólogo fue tipo 9 am (...). Él mando a ponerle una línea arterial para monitorizarla... entonces la jefe me decía: ¡ojala no la vaya a ver llorando, ojala no sé qué! yo le decía: el hecho que yo sea enfermera no significa que a mí no me tenga porque doler los pacientes; ese día yo le pedí tanto a Dios que esa niña no se fuera a morir (...). Ella hizo paro cuando yo salí de la unidad a llevar otro paciente, igual llegué y ya se había muerto, cuando yo iba entrando, entro la mamá (...).

Imagínate que fue la psicóloga, y yo estaba tan encerrada en que yo no podía llorar, que a mí se me desapareció el mundo, yo quede englobada, yo fui y me senté en una silla y yo no sabía qué era lo que estaba haciendo o pasando, yo era ahí sentada y yo no me movía; el celular me estaba vibrando y era mi jefe, cuando yo conteste la psicóloga estaba donde ella y fue y le dijo que yo estaba mal que me iba a desmayar, que me iba a pasar algo, ella me dijo: ¡venga ya a mi oficina!... y me dijo ¿a usted qué le paso?, está pálida, está verde, y yo le dije: ¡no me pasa nada!, cuando empezó a preguntarme yo empecé a llorar, yo estaba tan bloqueada en que no podía llorar que yo me ataqué a llorar cuando me preguntaron, ¡yo por dentro me estaba muriendo! (E5-ESEV).

Los profesionales de la salud no son *máquinas*, no son *robots*, mucho menos pueden separar su humanidad del cuerpo. Esta enfermera padeció la muerte del otro, como sostiene Lévinas (2014) "asistimos a la muerte del otro (...), lo humano consiste en abrirse a la muerte del otro, en preocuparse por su muerte" (p.120), ese gesto incapaz, impotente fue el que puso sobre su vida la posibilidad de la propia muerte, la posibilidad finita de la vida misma.

Se podría decir que quien cuida no podrá ser remplazado por la tecnología y sus avances, pues, siempre, las manos ocuparán el primer lugar. Los cuidadores son quienes tienen el conocimiento y muestran fortaleza aun cuando están heridos, son ellos quienes sostienen, apoyan, sirven y brindan calidez humana. Bloquear los sentimientos hacia el otro es perder la humanidad y por lo tanto el carácter, el tacto y sentido cálido para cuidar. Son los profesionales los que procuran la compasión y el acompañamiento. Al respecto Mèlich (2010) menciona que:

Lo de menos es si nos ponemos en su lugar; es más, solo se podría hablar, propiamente de compasión si no hay empatía, si considero que el dolor del otro es su dolor y no el mío, si nunca, en ningún caso, podría ser mío, porque la situación del otro no será jamás la mía, porque la distancia entre el otro y yo mismo es insalvable (p.250).

El cuidador no podrá ponerse en el lugar del otro, pero podrá situarse con él y junto a él, *al lado*, podrá estar próximo, cercano y a una distancia prudente, no muy lejana. Esto quiere decir que los profesionales de la salud pueden acompañar a sus *pacientes* sin desligar su humanidad y sus sentidos, desde una relación cargada de reconocimiento, alteridad, respeto y responsabilidad por la vida y la condición del otro.

Estar-ahí: acompañamiento ético

En el cuidado existen miles de formas, modelos y maneras para atender a los pacientes, que responden al conocimiento y al quehacer diario de la profesión según lo impartido durante la formación académica. Pero existe el *estar-ahí*, un acompañamiento para el cual no se encuentran procedimientos, normas, ni protocolos. El relato de un estudiante se acerca a lo expresado: "*Iba para que me contaran historias, y me quedaba con ellos, estaba ahí*" (E6-ESJA). Esto quiere decir que para este actor social una forma de cuidar, de quedarse y de responderle al otro es *estando allí*, una manera de proceder, para la cual no se educa, sino que se construye y se crea a partir de la comprensión y la compasión por el otro.

El *estar-ahí* constituye una respuesta ética que es posible por la pedagogía del cuidado. Para ello se necesitan profesionales que quieran romper los esquemas, profesionales que tengan el deseo de marcar la diferencia, de ser distintos, (Mèlich, 2010) afirma que:

Para una ética de la compasión la condición humana no se realiza viviendo dentro de un horizonte de sentido sino transgrediéndolo. Vivir «humanamente» no es «llegar a ser lo que uno es», sino todo lo contrario, ser otro, ser distinto. (p.225)

Por lo anterior, es necesario transgredir los esquemas que imposibilitan las relaciones mediadas por la ética. A los pacientes les resulta muy importante el acompañamiento porque se sienten seguros y tranquilos, porque no se sienten abandonados e ignorados, el *estar-ahí* representa la presencia del cuerpo, de la humanidad, materializada en la sonrisa, en el abrazo, en la mirada, en el gesto y en la voz.

El *estar-ahí* es protección, cuidado y atención, es un acto silencioso, imperceptible, y no busca vanaglorias. Cuando se *está-ahí* se atiende con los sentidos, la mente, el corazón y las manos. Las manos simbolizan lo indispensable para el cuidado humanizado, las manos están abiertas al recibimiento, al acontecimiento y a lo inesperado, están dispuestas a soportar y a responder *heme-aquí*, para ayudar, curar, sanar, soportar y aliviar, dado que “el prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado (...) me ordena antes de ser reconocido” (Lévinas, 1987, p.148). Es responder con pequeños gestos, con palabras sencillas, con silencios expresivos, si, responder como una orden un mandato que llega de la fragilidad del otro, dicho en palabras de Mèlich (2010) “El ser humano es un ser que viene al mundo de forma frágil, dependiente, y nunca abandona del todo esta condición. La infancia que supuestamente abandonamos nunca la hemos abandonado del todo. Nuestros cuerpos necesitan ser cuidados” (p.245).

Venimos a este mundo frágiles y sensibles, y conservamos esa fragilidad, pero la condición sensible puede perderse si no se cultiva, todos estamos llamados al cuidado, porque todos necesitamos ser cuidados, nadie puede correr, escapar, huir o esquivar la necesidad de sentirse protegido, porque no es un deber o una acción que quiera ejecutarse para que el otro esté mejor, es una necesidad para evitar la inhumanidad.

Sobre el evitar la inhumanidad y la indiferencia (otra manera de eliminar la alteridad del otro), plantea Lévinas (1987): “cuanto más respondo

más responsable soy; cuanto más me acerco al prójimo, cuya carga tengo, más alejado estoy" p.157). No se trata de cercanía sino de proximidad, no se trata de acercamiento sino de responsabilidad, de *estar-ahí* para decirle al otro *heme-aquí* ante tu dolor, junto a ti ante tu sufrimiento, al lado de ti frente a la pérdida.

A continuación, se muestra un esquema donde se relacionan las cualidades y las características sensibles para caminar hacia una pedagogía del cuidado.

Tabla 1.
Propuesta hacia una pedagogía del cuidado

Trazos de una propuesta: hacia una pedagogía del cuidado		
Ser	Hacer	Sentir
Ser: hospitalarios	Hacer: del hospital un lugar hospitalario (de calidez de la palabra, trato cordial, calor humano)	Sentir: el hospital como refugio y morada
Ser: pedagogos (acompañar)	Hacer: asumir las relaciones en el hospital desde la responsabilidad ética y la compasión	Sentir: el otro con nombre propio (el otro desde su singularidad)
Ser: cuidadores (ocuparse del otro y acogerlo)	Hacer: el cuidado como bondad (donación, entrega y ofrecimiento)	Sentir: deseo y sensibilidad por el bienestar del otro

Estos trazos dan cuenta de la labor del cuidador en tanto asume cualidades tales como: el *ser* hospitalario, el acompañar, y el ocuparse del otro, todo ello articulado por una reflexión pedagógica que le permita acoger y transformar sus propias relaciones con los otros. En cuanto al *hacer*, emerge la figura del encuentro con el otro mediada por la hospitalidad, reconocida por la calidez de la palabra, el trato cordial, el calor humano y una mirada sin mancha, lo que implica una responsabilidad ética y una vocación dirigida y orientada para el otro en un acto de entrega, ofrecimiento y donación.

Finalmente, en el *sentir* se reintroduce la sensibilidad ante el dolor y el sufrimiento del otro como un gesto de acompañamiento y de *estar-ahí*, esto es, deseo por el bienestar del otro, *bondad*, en la que se asume al otro radicalmente otro con nombre propio, con singularidad, con historias, con biografía. En este tipo de *sentir*, el

hospital no solo es apreciado como lugar físico, sino que se transforma simbólicamente en un refugio.

Proyecciones del cuidado

Los hallazgos muestran aspectos en tensión, tales como: el hospital como lugar de hostilidad, indiferencia, anonimato, y el hospital como hospitalidad, espacio de encuentro, relaciones, acogida y fraternidad. Ello pone en diálogo dos aspectos fundamentales de nuestra condición humana: por un lado, la moral (ineludible) que define, categoriza, tematiza, clasifica, y por el otro, la ética (mandato y súplica), a la cual no podemos esquivar o eludir, desde que el otro se nos presenta, su fragilidad ya demanda un tipo de respuesta. Por tanto, una pedagogía del cuidado bordea estas fronteras de: lo generoso, lo ético, lo decoroso, lo moral, lo jurídico; lo que se da por amor a la vida y en respuesta al sufrimiento del otro; lo que responde de acuerdo con lo que tiene el otro, a lo que se identifica como urgente e impostergable; el cuidado como entrega y ofrecimiento; y el cuidado condicionado por la caracterización previa de lo que es o se asume como otro.

En el estudio se encontraron tres categorías centrales que implican y configuran una pedagogía del cuidado: del hospital a la hospitalidad; la acogida desde la fraternidad; y el cuidado del otro. En ellas se evidencian prácticas hacia el reconocimiento del otro, hacia la entrega y la donación, entendido esto como un servicio al prójimo que yace necesitado. No obstante, también se evidencian prácticas que se alejan de la hospitalidad.

En las prácticas sociales se muestran acciones de cercanía, de encuentro, de presencia (un *estar-ahí* para el otro). Así mismo, hay un despliegue de respuestas compasivas ante el dolor y el sufrimiento del otro, lo que genera otro tipo de relaciones humanas entre los enfermeros y sus pacientes.

En los discursos referidos, los actores sociales dan cuenta de la categorización, tematización, clasificación e instrumentalización del otro en los escenarios sociales de la salud. Por ejemplo, sus voces reclaman igualdad en el trato por el solo gesto de ser frágil, y denuncian el trato privilegiado para quienes poseen mayores recursos o pertenecen a determinadas Entidades Prestadoras de Salud (EPS).

El cuidado es más que una ocupación, arte, oficio, tarea o actividad; es el deseo por el bienestar del otro, la vocación que se dirige a

servir a aquel que más lo necesita. Algunos de los relatos expresan esta contradicción, haciendo énfasis en la obligación (como gesto de responsabilidad y de llamado del otro) de cuidar para atender la vulnerabilidad, para preservar la vida como principio, más que moral, ético.

Una pedagogía del cuidado supera la noción de humanidad en el marco de sus derechos morales y jurídicos, y trasciende hacia la apuesta ética como respuesta a la solicitud que el otro nos hace. Es así como logra investir la relación fundamentada en la dignidad hacia un gesto mucho más discreto y silencioso, la compasión.

Se presenta una tensión permanente entre las prácticas y los discursos, entre lo que se es y lo que se sabe, entre lo que somos y lo que hacemos, entre lo que se nos permite realizar y lo que deseamos expresar, entre lo que se nos enseña y lo que realmente se vive, entre lo que sentimos y lo que pensamos. En las voces de los estudiantes y profesionales, se relata un aprendizaje adquirido en torno a la distancia que deben tomar en su quehacer, dado que se prioriza el conocer antes que el reconocimiento de la vulnerabilidad del otro, es decir, más vale saber qué tiene el otro y cómo intervenirlo, que ponerse a su lado y junto a él acompañando su sufrimiento.

Referencias

- Amaro, M. (2004). Florence Nightingale, la primera gran teórica de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 20(3). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192004000300009&lng=es&tlng=es.
- Ariza, C. (2012). Soluciones de humanización en salud en la práctica diaria. *Enfermería Universitaria*, 9(1), 41-51. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632012000100006&lng=es&tlng=es.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ayala, R., Alvarado, C., y Cuevas, J. (2010). La discriminación en el aprendizaje del cuidado. *Ciencia y Enfermería*, 16(3), 85-101. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532010000300010>

- Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ceballos, P. (2010). Desde los ámbitos de enfermería, analizando el cuidado humanizado. *Ciencia y Enfermería*, 16(1), 31-35. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532010000100004>.
- Espinosa, A., Enríquez, C., Leiva, F., López, M. y Castañeda, L. (2015). Construcción colectiva de un concepto de cuidado humanizado en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 21(2), 39-49. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532015000200005>
- García, L. (2015). La ética del cuidado y su aplicación en la profesión enfermera. *Acta Bioethica*, 21(2), 311-317. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2015000200017>
- Geertz, C. (1986). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- lafrancesco, G. (2011). *Pedagogía del cuidado, fundamentos y estrategias para una educación preventiva e inclusiva*. Bogotá: Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET.
- Jaramillo, L. y Torres, M. (2018). Entre simulación y demostración: procesos de contacto en estudiantes de fisioterapia. *Index de Enfermería*, 27(1-2), 86-89. Recuperado de: <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e11553>
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Lévinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Siglo XXI.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.

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

Mèlich, J. C (2014). Disimilaciones (intento de pensar la educación desde Emmanuel Lévinas). *Anuario Colombiano de Fenomenología*, (8), 123-141. Recuperado de: http://www.academia.edu/8990287/Disimilaciones._Intento_de_pensar_la_educaci%C3%B3n_desde_Emanuel_Levinas

Molina, M. (2009). El modelo de salud colombiano y la calidad del cuidado de enfermería. *Aquichan*, 6(1). Doi:<https://doi.org/10.5294/88>

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad*. Armenia, Quindío: Editorial Kinesis.

Pérez, R., Fajardo, A., Navarrete, G. y Avendaño, C. (2010). Experiencia pedagógica interdisciplinaria para la formación de recurso humano en salud, centrada en la promoción de la salud integral y prevención de la enfermedad. *Revista Ciencias de la Salud*, (4), 82-92.

Ruiz-DelaPresa, J. (2007). *Alteridad: un recorrido filosófico*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/136/Alteridad.pdf?sequence=2>

Skliar, C. (2009). *El cuidado del otro*. Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación, y Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Sello Editorial Universidad del Cauca.

Villamil, M. (2003). *Fenomenología del cuerpo y de su mirar*. Bogotá. Universidad Santo Tomás.

6. EL CUIDADO EN EDUCACIÓN Y SALUD: UNA APUESTA DESDE LA ALTERIDAD³⁵

Luis Guillermo Restrepo Jaramillo³⁶
Leidy Johanna Morales Giraldo³⁷
Claudia Liliana Valencia Rico³⁸

Introducción

La formación de las personas, tanto en el campo de la educación como en el de la salud, es cada vez más necesaria en Colombia. Esta necesidad formativa está relacionada con los procesos de promoción y mantenimiento de la salud, al igual que con la comprensión de la participación de docentes y estudiantes en los procesos educativos.

Por lo anterior, en las diversas investigaciones que se han desarrollado en la Universidad Católica de Manizales se descubre la urgencia de continuar proponiendo procesos de formación de las personas, los educadores, los cuidadores, y sus familias, para, por ejemplo, colaborar en la superación de las cargas de cuidado de las enfermedades crónicas (Rodríguez, Valencia, González, De La Pava, 2018).

³⁵El presente escrito se deriva de la investigación Experiencias educativas: entre el cuerpo, el tiempo y el espacio, fases II y III, y Humanización, cuidado de la salud y formación ciudadana: una aproximación desde la experiencia de la Universidad Católica de Manizales.

³⁶Doctor en Teología, Pontificia Universidad Javeriana, líder del grupo de investigación Educación y Formación de Educadores EFE, Universidad Católica de Manizales, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8498-0274>

³⁷Estudiante Maestría en Ciencias de la Enfermería, Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes, México. Líder grupo de investigación Comunicación en Salud, Universidad Católica de Manizales, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4013-042X>

³⁸Magister en Enfermería con Énfasis en Cuidado al Adulto y Anciano, Universidad del Valle, Líder del Grupo de investigación en Enfermería GRIEN, Universidad Católica de Manizales, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5067-9918>

El presente capítulo es fruto de diversas investigaciones de tres grupos de investigación y de dos facultades de la UCM, donde la humanización y el cuidado, en la doble perspectiva de la formación y la salud, se presentan desde la fundamentación filosófica del cuidado del otro en perspectiva de alteridad. Además, en la Universidad la apuesta es por la humanización, desde un modelo pedagógico personalizante y liberador (PEU, 2018). Como recuerdan los propósitos de formación de la UCM, se tiene en cuenta el “estímulo de capacidades y habilidades para la autoformación, autorregulación y autogestión del conocimiento, y el desarrollo personal, profesional y social” (PEU, 2018, p.31), por lo tanto debe propiciarse en el desarrollo de los estudiantes de todos los programas.

Tanto los programas de educación, desde las licenciaturas hasta el doctorado, como los de salud, en especial el de Enfermería, han buscado concretar en diferentes ejercicios, la presencia del valor del ser humano y como ello debe influir en los procesos formativos, y no solo desde una concepción del sujeto como individuo, sino desde su integralidad de sujeto en alteridad, verdad y libertad. Como afirman Jaramillo-Ocampo y Restrepo-Jaramillo (2018), es el ser humano lo que nos constituye sujetos y, a la vez, lo que nos hace necesitados del nosotros que implica la alteridad:

Somos humanos no solo porque el nacimiento nos otorgue esa condición, sino porque el contacto con el mundo socialmente compartido nos va ofreciendo a gotas un pedazo de humanidad. Somos humanos porque la llegada a este mundo natural y social va haciendo posible el que despluguemos, en compañía de otros, las capacidades y disposiciones con las que entramos en este universo de significaciones. (p.26)

Cuidado de sí y cuidado del otro: acto fundamental de humanidad

En la comprensión de lo humano la categoría *cuidado* tiene un doble enfoque en la perspectiva actual. Así, se pueden señalar perspectivas como la hermenéutica del sujeto de Foucault (2000), y la del cuidado como expresión de la fenomenología ética de la alteridad de Lévinas (2014). Convocar a ambos autores puede permitir un *diálogo dialógico* (Panikkar, 2007), que correlacione dos perspectivas, aplicables tanto a la educación como a la salud. Es fundamental aclarar aquí que esta relación no consiste en una complementariedad, es un ejercicio más complejo, pues el punto de partida es diferente, incluso en la comprensión del sujeto las perspectivas son distintas, la una se lleva a cabo desde la interioridad y la otra desde la exterioridad.

Comprender el cuidado de sí en Foucault permite acercarse desde una hermenéutica del sujeto a la comprensión de lo que implica el cuidado en la senda de la famosa sentencia del oráculo de Delfos *conócete a ti mismo*. Así lo propuso en su curso en el Collège de France de 1981-1982. Y es precisamente en la tradición de los antiguos filósofos griegos donde empieza su búsqueda, en la cual aplica una senda comprensiva. Como recuerda Vignale (2012), para Foucault el cuidado de sí es una actitud general con la cual se da atención a lo que piensa cada sujeto y el proceso mismo de pensamiento, lo cual:

Implica también acciones que uno ejerce sobre sí, mediante las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma y transfigura. En síntesis, es una actitud con respecto de sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo. Por este motivo, esta noción es importante como acontecimiento del pensamiento, no solo en cuanto define una forma de reflexión, que puede insertarse en una historia de las ideas, sino en cuanto concierne a la historia misma de la subjetividad, o en palabras de Foucault, en la historia de las prácticas de la subjetividad (p.309)

Esta concepción del cuidado centrado en el sí mismo lleva a Foucault (2000) a pensar en una conversión necesaria, pues se le pide al sujeto (incluso desde Sócrates) que vuelva sobre sí para formarse, para asumirse, para dar razón de sí y de sus realidades, constituyéndose desde esa actitud general que debe llevar al hombre a ser capaz de autogobierno, para gobernar a los otros, como se lo planteaba Sócrates a Alcibiades, según lo afirma Platón (1981), recordando que la primera preocupación del filósofo y de todo hombre es cuidar de su alma, de la verdad y de la razón, o sea, hay una referencia directa al cuidado de sí.

Sin embargo, Foucault (2000) presenta esta conversión como difícil en el marco cristiano de occidente, pues, para él, el cristianismo con su concepción ascética de la renuncia de sí para poder salvarse rechaza lo que reconstituye el sujeto sobre su yo. Además, señala que el cristianismo privilegió en su mística un cierto fundirse en la divinidad, lo cual se expresa de maneras como la siguiente: "si no íntegramente gobernada, consumida, sí al menos atravesada por el tema del yo que se abisma en Dios y pierde su identidad, su individualidad, su subjetividad en la forma del yo" (Foucault, 2000, p.245).

Esta concepción de Foucault sobre el cristianismo no coincide con las creencias católicas, sin embargo, no puede desconocerse que estas han tenido influencias de algunas corrientes filosóficas y doctrinales que llevaron a prácticas que dieran tal impresión. Este

tema bien puede ser tratado con mayor profundidad en un lugar más apropiado, pues en la profesión de fe católica nada más lejos que la pérdida del sujeto en el encuentro con la divinidad, puesto que para los cristianos Dios es personal, pero además quiere salvar a todos los hombres en su completa realidad, en su ser humano y en su subjetividad. A fin de cuentas se salvan personas concretas, con historia vital, con experiencia de Dios y de los otros.

Por otra parte, es necesario ver en el cuidado de sí una cierta dificultad, pues este parece centrarse demasiado en la realización del yo, sin que los otros y el mundo sean algo distinto a un lugar de construcción de ese yo con evocaciones del superhombre de Nietzsche. Por eso el cuidado de sí reclama pasar al cuidado del otro. Tal comprensión del cuidado va más allá de lo que propone Foucault (2000) cuando dice:

Nunca están solos consigo mismos, en el sentido de que jamás tienen consigo mismos esa relación plena, adecuada y suficiente que hace que uno no se sienta dependiente de nada, ni de las desventuras que acechan ni de los placeres que pueden encontrar u obtener a su alrededor. En esta insuficiencia que hace que uno nunca este solo consigo mismo, cuando está asqueado o demasiado apegado a sí mismo, en esa incapacidad de estar solo, irrumpe el personaje del adúlador y los peligros de la adulación. En esa ausencia de soledad, en esa incapacidad para establecer consigo mismo una relación plena, adecuada, suficiente, interviene el Otro, que va a llenar en cierto modo esta laguna, que va a sustituir, o, mejor dicho, a colmar esa inadecuación mediante un discurso; discurso que, justamente, no será el discurso de verdad por medio del cual se puede establecer, cerrar y encerrar en sí misma la soberanía que uno ejerce sobre sí. (p.360)

Sin embargo, es necesario reconocer que Foucault concibe las relaciones con los otros como una realidad compleja donde la libertad del sujeto es una realidad ética que implica el cuidar de los demás "(...) en la medida que el cuidado de sí se vuelve capaz de ocupar, en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene" (Foucault, 1999, p.263).

Como es comprensible, la concepción del cuidado de sí y de otro en Foucault, tendrá interesantes desarrollos en los campos de la educación y la salud, sin embargo, su comprensión del Otro y su relación con el sí mismo, aparece con vacíos que deberán ser colmados desde otras perspectivas de sujeto que permitirán ir más allá, en expresión de trascendencia del sujeto.

Con Skliar se puede afirmar que el "cuidado del otro significa detenerse en una extensa y compleja gama de dilemas, a veces filosóficos, otras veces antropológicos, otras tantas veces culturales, políticos y educativos" (2008, p.13). El autor presenta de manera real los muchos dilemas que deben resolver el investigador y el formador frente al cuidado del otro. Sin embargo, tal cantidad de dilemas deja de manifiesto la necesidad de continuar profundizando en esta comprensión humana de lo humano. Como lo dice un autor:

(...) tal vez sea necesario rendirse ante una evidencia que parecerá tan obvia como redundante: la cuestión del cuidado del otro excede largamente cualquier pretensión de encerrarse en una temática más o menos bien definida; se resiste a reducirse a una serie de reglas, principios y leyes que regulen y discriminen qué es y qué no es tal cuestión. Como una piedra arrojada al agua, cada vez que intentamos definir el lugar del dilema este se abre en más y más círculos que, a cada segundo, impiden una concreción y una definición precisas. Y quizás eso ocurra justamente por lo que nos ocupa: si entendemos «el cuidado del otro» como una doble necesidad, esto es, la de pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones de ética, pues a cada relación de alteridad, a cada conversación, a cada encuentro, todo puede cambiar, todo puede volver a comenzar, todo se hace transformación, todo se recubre de un cierto misterio, todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber. (Skliar, 2008, p.11-12)

Para algunos, el desarrollo de esta vertiente de lo humano que es la intersubjetividad o la alteridad, es un desarrollo que las políticas públicas en educación han asumido para realizar el crimen perfecto, puesto que se desaparece al otro para no dejar evidencias del crimen, como recuerda Baudrillard (2000):

La liquidación del Otro va acompañada de una síntesis artificial de la alteridad, cirugía estética radical, de la cual la cirugía de la cara y la del cuerpo no son más que el síntoma. Pues el crimen solo es perfecto cuando hasta las huellas de la destrucción del Otro han desaparecido. (p.62)

Sin embargo, toda comprensión de los hombres y de lo humano debe pasar por la valoración de su realidad multifacética, donde la alteridad es una de las más ricas vetas de su comprensión. En esta relación con el otro se manifiesta, por excelencia, la trascendencia, y esto no puede ser la mera contemplación de un objeto, como recuerda el filósofo de Kaunas:

Pensar lo infinito, lo trascendente, al Extranjero, no es, pues, pensar un objeto. Pero pensar lo que tienen las grandes líneas del objeto, es, en realidad, hacer algo más o algo mejor que pensar. La distancia de la trascendencia no equivale a la que separa en todas nuestras representaciones el acto mental de su objeto, ya que la distancia a la que se mantiene el objeto no excluye -y, en realidad, implica- la posesión del objeto, o sea, la suspensión de su ser (Lévinas, 2012, p.46-47)

En la alteridad se da entonces el movimiento por excelencia de la trascendencia como positividad, como ir más allá, no por un mero rechazo de lo ya vivido como condición propia del yo, sino como apertura radical a lo que va más allá del yo, como acto nuevo y posible del yo, así llega a afirmar Lévinas (2012): "el movimiento de trascendencia se distingue de la negatividad por la que el hombre descontento rechaza la condición en que está instalado" (p.36).

Con lo anterior, se entiende que el Otro no es más que el punto culmen de expresión de la realización humana. Pero, precisamente por ser expresión de la total exterioridad humana, el pobre, la viuda, el huérfano, el extranjero son acogidos, no para poseerlos en la autorrealización del yo, sino para salir hacia el Otro y darnos, reconociendo su humanidad, cuidando de él. Este humanismo del otro hombre es pues, el que descubre plenamente mi propia humanidad, así en salida, encuentra el sujeto la plena humanidad (Lévinas, 1993).

Y en este sentido profundo, el cuidado del otro no aparece como una consecuencia de un sí mismo en el lugar adecuado, más bien ayuda al yo a descubrir su lugar adecuado y a no ver al otro como problema, sino como necesario compañero de camino. Así pues, Lévinas dará los elementos necesarios para lograr que el cuidado de sí, tan claramente explicitado en Foucault, encuentre su verdadera realización en la filosofía ética de la alteridad. El sujeto sale de la totalidad para, dirigiéndose al infinito descubrir al otro que tiene mucho que enseñarle en el cuidado de sí, podría decirse desde el otro. Se puede afirmar, como ya se dijo en otra publicación que, el rostro del otro será el que lo revelará y hará que se me imponga a mi subjetividad, es así que:

En esta fenomenología del cuerpo, aparece el «rostro» como más que el cuerpo. Pues el rostro ha ocupado en las distintas culturas un lugar privilegiado, es la expresión de palabras articuladas, de expresiones

significativas, de desnudez que denuncia y reclama, de manifestación de llanto, alegría, tristeza, preocupación, interés, etc. (Restrepo-Jaramillo, 2017, p.125)

Y es desde este rostro epifánico, que se puede implementar aquí la propuesta del diálogo dialógico (Panikkar, 2007), pues es, en esa perspectiva, que se permite a estos dos topos filosóficos proponer una relectura del cuidado para aplicarlo a la educación y a la salud.

Alteridad, educación y salud

La concepción filosófica de la alteridad, ante todo en los fenomenólogos de la intersubjetividad, ha dado pie a una nueva mirada de la relación yo-tu, y por lo mismo de la comprensión de lo que tal visión implica en los escenarios de encuentro de los hombres y mujeres de hoy.

Lo que se desea no es otra cosa que el equilibrio entre el yo y el tú, en un esfuerzo de comprensión del sujeto más allá de toda polarización. A fin de cuentas un sujeto en sí mismo, sin los demás, no lo conocemos, pero más aún, un sujeto que es total otredad se haría imposible de reconocer. Bien lo señalaba Gevaert (1995) cuando afirmaba que:

Una antropología polarizada entorno a una conciencia individual y autosuficiente, orientada en primer lugar hacia el conocimiento objetivo y el dominio del mundo material mediante las ciencias y la técnica, corre el riesgo constante de no poder ya reconocer las dimensiones personales, éticas y religiosas del hombre. (p.31)

Ignorar las lecciones aprendidas de la primera y la segunda guerra mundial, haría del hombre de hoy un sujeto técnico-científico incapaz de constituirse éticamente en el encuentro con el otro (Mèlich, 2004). Solo desde la posguerra es comprensible el paso de la primacía del yo sobre el mundo material a la primacía del yo-tú en el mundo. Así, se puede decir sin temor que la antropología contemporánea se ha desplazado desde la egología (centralidad del yo) a la intersubjetividad y la alteridad.

En el tiempo transcurrido desde la primera guerra mundial se ha visto como emergen visiones existenciales de las relaciones interpersonales, como lo señala Buber (2017), o en sentido fenomenológico ético como lo hace Lévinas (2014). Sin embargo, se puede señalar que la concepción de alteridad filosófica ha influenciado a la educación,

por ejemplo desde las pedagogías de la alteridad, y a la salud desde la valoración del otro, con la propuesta de la superación de toda instrumentalización.

Así las cosas, y comenzando por la educación, las pedagogías de la alteridad han puesto su interés en el otro como fundamento del proceso pedagógico, donde cabe resaltar a autores como: Bárcena y Mèlich (2000), Mèlich (2002, 2004), y Skliar y Larrosa (2009). Entre nosotros no es extraño el tema, así lo presenta Vallejo-Villa (2014), quien afirma que "La palabra del otro se derrama y se dibuja con las subjetividades de los otros, para crear personas libres y comprometidas con el cambio y la transformación" (p.116).

Otro caso es el de Orozco-Vallejo (2018) quien relaciona la educación y el cuidado del otro en contextos escolares difíciles de niños que han pasado por largos años de violencia, en el contexto colombiano, y afirma la importancia de:

Reconocer que ese otro que está desamparado tiene un lugar en la historia, es más, que tiene historia, que el lugar de donde viene, donde vive y que incluso el lugar desde el cual ha resistido, tiene una construcción social e histórica como territorio, es un lugar que ha habitado y en el que se debería reconocer su experiencia de habitarlo (p.101-102).

Y cómo no citar alguno de los múltiples textos que sobre educación y alteridad ha aportado recientemente Jaramillo-Ocampo (2018), como cuando muy poéticamente dice:

Quiero mostrar en este escrito que la sensibilidad es una condición fundamental para educar-nos en estos tiempos; que sin ella, podemos obtener mucha información y detallados conocimientos, pero sin el susurro que proviene del exterior y que palabrea el otro es imposible atender hospitalariamente la vida y el sufrimiento del prójimo (p.186)

Pero lo anterior, no es una mera enumeración de educadores con interés en la alteridad. Esto simplemente demuestra que es necesario poner de manifiesto un modo de educar en el que el otro está claramente implicado, en el cual el cuidado del otro es tarea fundamental del educador y por lo mismo de todas las personas que se entrelazan en el ambiente escolar.

Por lo mismo, es aquí donde se pone de manifiesto la necesaria relación entre alteridad, educación, salud y cuidado de sí mismo y del

Otro. Todo lo anterior debe conducir a la comprensión del cuidado, que en este caso está comprendido desde Lanz (2012):

El cuidado de sí, que puede traducirse como formación de sí, como conocimiento de sí, como práctica de sí, resulta ser una hermenéutica del sujeto mediante la cual se busca que este se escuche y se mire a sí mismo, se interpele como persona, para poder formar-se y así pueda soportar como corresponde todos los acontecimientos posibles, todas las aflicciones y problemas que puedan afectarlo durante toda la vida. (p.39)

Esta perspectiva en la educación, claramente ve en el cuidado de sí mismo un estudiante que pueda realmente aprender a reflexionar sobre sí mismo, y así se interpele y se proponga crecer como persona. Incluso en este ejercicio es necesario el descubrimiento del Otro, porque, lo que Gadamer (1977) llama formación (*Bildung*), no puede darse si el individuo se encuentra aislado de los demás, el otro también interviene en el resultado de este formarse, como afirma este autor: "Responde a una habitual transpolación del devenir al ser el que *Bidung* designe más el resultado de este proceso del devenir que el proceso mismo" (p.40). Y tal proceso no puede ser mera interioridad, eso negaría las evidentes contribuciones de los otros en la construcción del sujeto y del consecuente nosotros, de la alteridad.

En las perspectivas de Foucault y Gadamer, cuidar de sí mismo, en la educación, es acto fundamental, sin embargo el diálogo permanente del yo y el tú, deja de manifiesto que las interacciones no cierran las posibilidades del cuidado de sí. Cuidar de sí mismo y cuidar del otro, en educación, es descubrir el nosotros de la formación que permite *constituir-nos*, sin olvidar lo que hace presente el cuidado, la ternura del aprender, la caricia del encuentro, es más, el gozo de formarnos con otros y para otros.

Vignale (2012) logra una buena síntesis de los aspectos foucaulteanos cuando, respecto a este asunto, dice:

En primer lugar, que no llegamos a ser quienes somos sino mediante las relaciones que establecemos. Para la constitución de sí mismo se requiere de otro: de la palabra y la escucha de otro y de la propia palabra y escucha en atención de otro. En segundo lugar, el consejo de Sócrates para el discípulo que ignora: no «tienes que aprender» sino que «tienes que ocuparte de ti mismo» [...]. En tercer lugar, y vinculado al anterior, una función crítica del cuidado de sí mismo, que nos conduce a «desaprender» lo aprendido [...]. En cuarto lugar, una esfera diferenciada entre el profesor y el maestro. (p.321)

Ahora bien, ¿cómo puede identificarse el cuidado de sí mismo y del otro en los procesos de la salud? Para poder hacer una lectura de este tema, es necesario recordar que el objeto de estudio de la enfermería, como lo afirma Duque es “el cuidado a la persona” (2018, p.7001), por lo cual, para los procesos de atención a las personas, el cuidado es elemento fundamental. Pero esto se debe afirmar de todos los programas de servicio de la salud, donde se encuentra, como lo señalaba un autor a fines del siglo pasado, todo este ámbito marcado por paradigmas biologicistas que orientan los servicios de salud a lo técnico y, podríamos agregar hoy, económico como valores fundamentales, así pues se puede afirmar hoy que:

El paradigma biologicista ha orientado a las ciencias médicas desde el siglo pasado, la formación de los profesionales, el carácter y objetivo de la investigación, la cantidad y forma en que la sociedad organiza los recursos asignados a salud son a tono con la jerarquía de valores existentes en esa sociedad y las prioridades establecidas por el sistema de poder vigente. El poder que confiere el conocimiento es una fracción del poder que ordena y conduce la sociedad. Este poder condensado en el saber técnico se expresa en la relación, de carácter jerarquizado y autoritario, de los profesionales y las instituciones de salud con la población «paciente». (Estrada, 1990, p.1)

Sin embargo, no se puede realizar tal afirmación sin tener en cuenta las evoluciones que en Colombia ha tenido de manera específica la enfermería como una disciplina más dedicada al desarrollo del cuidado de las personas, así lo recuerda una autora al decir:

El desarrollo de la disciplina en el contexto Colombiano ha permitido que como ciencia esté en construcción, con un objeto de estudio denominado «cuidado» o «cuidado de enfermería», como esencia de la profesión de donde emerge el cuerpo de conocimientos que dan independencia en la práctica y la diferencian de otras profesiones de la salud. (Duque, 2018, p.40)

Pero además, en los ambientes de formación en enfermería se estudian a profundidad las relaciones de los practicantes con los procesos de cuidado de las personas, señalando las implicaciones emocionales y de madurez personal requeridas por quienes han de ejercer la profesión como un elevado compromiso con lo humano y todo lo que da sentido a la persona que tiene afecciones de salud.

En referencia con lo anterior algunos han señalado, por ejemplo, la manera en que se da el proceso del practicante de frente al cuidado

de las personas, y evidentemente, las propias implicaciones en el ejercicio profesional futuro.

Por otra parte la implicación emocional está sujeta al nivel de maduración personal, dado que en cuanto menor es la experiencia de cuidado con personas y grupos mayor será la conducta emotiva que se genere en el estudiante, lo que repercute en una atención de cuidado objetiva. (Marsiglia, Madero, Vallejo, Duque y Campiño, 2018, p.48)

Sin embargo, todo lo que implican estas búsquedas del cuidado de las personas desde los profesionales de la salud parece quedarse en perspectiva de utopía, sueño esperado que se busca, pero que no se haya en la realidad de lo cotidiano. Además, es necesario, como recuerda Estrada (1990), superar el abismo entre lo que ofrece el sistema de salud y lo que esperan los usuarios para lograr un equilibrio humanizante.

Por lo anterior, se encuentran propuestas que quieren transformar el cuidado desde una política de salud pública que no busque solo la aplicación de lo técnico y el beneficio económico en la perspectiva neoliberal de eficiencia y productividad, sino una transformación del servicio desde el cuidado de sí mismo y del otro, en apertura de alteridad.

En estos temas de las políticas públicas, muchos autores han hecho propuestas, baste el siguiente ejemplo reciente: "La tesis central de este ensayo es que el principal resultado de las transformaciones neoliberales se traduce en la tecnocratización de la salud y en la pérdida de protagonismo de la cuestión sanitaria en la agenda de políticas públicas" (Molina y Tobar, 2018, p.66).

Es importante aclarar que no todos los cuidados en salud se dan solo desde lo profesional, ya se encuentran claramente manifiestas investigaciones sobre la participación de la familia en el cuidado de las personas que sufren enfermedad y en la formación y acompañamiento que necesitan de quienes ejercen la enfermería. Así lo recuerda una investigadora cuando afirma:

El cuidado no es un asunto exclusivamente profesional, se está convirtiendo en un asunto familiar con cada vez mayor relevancia y peso. Los estudios muestran que los cuidadores familiares requieren un apoyo tanto técnico como emocional, deben ser considerados clientes y no meros instrumentos de cuidado. El profesional de

enfermería puede preparar y apoyar al cuidador para manejar las distintas etapas de la enfermedad y los cambios, puede anticipar las crisis así como detectar prácticas de no cuidados. La enfermería, debido a la naturaleza de su disciplina y a su cercanía con los cuidadores, tiene aquí un papel fundamental que desarrollar. (Benjumea, 2007, p.110)

De frente a las problemáticas que el servicio de salud ofrece en el contexto actual, se han dado variadas propuestas, pero algunas parecen más cercanas al tema de interés que es el cuidado. Por ejemplo, Villarini (2008) proponía el desarrollo de la conciencia salubrista, en la cual el cuidado de sí ya era elemento fundamental a tener en cuenta. Sin embargo, aquí no se pretende revisar todas las propuestas al respecto, solamente se quiere señalar la necesidad de comprender con mayor profundidad el valor del cuidado de sí y el cuidado del otro, en relación con los servicios de salud.

Balance y perspectivas

Con este capítulo se ha pretendido un diálogo entre las perspectivas de Foucault y Lévinas. Con él se podrá ver la ética como una filosofía primera, que presenta con mayor radicalidad el cuidado, no como expresión consecuente del cuidado de sí, sino como fundamento primero de todo cuidado en educación y salud. Se reconoce que la mayoría de propuestas al respecto se han centrado en una *hermenéutica del sujeto*, pero la dialogicidad del encuentro entre las dos perspectivas permitirá una mejor expresión del cuidado como acción fundamental del proceso educativo, a la vez que de los procesos de salud.

Es importante señalar aquí que la preocupación por el cuidado, tanto en educación como en salud, es tema central de la reflexión sobre la experiencia profesional en el ejercicio cotidiano. Pero, además, se vio fuertemente desarrollada desde la publicación de las obras de Foucault sobre el tema.

Ahora bien, los desarrollos teóricos de las pedagogías de la alteridad y la aplicación de la filosofía de Lévinas en el campo educativo, abren la posibilidad para una comprensión renovada del cuidado de sí y del otro en estos ámbitos.

La propuesta más importante que se puede ver en este balance del tema es la necesidad de entablar diálogos desde los diversos topoi filosóficos, para poder dar una mayor fuerza al desarrollo de la categoría en las experiencias educativas y de la salud.

Pero, además debe quedar claro que este diálogo permitirá una reflexión crítica frente a un mundo que planea todo desde las perspectivas de la economía neoliberal. La salud no puede reducirse a ejercicio biologicista y funcional, en el que el médico y los agentes de salud traten a las personas como números, con parámetros de productividad, y desde un anonimato que no ayuda en el crecimiento del nosotros, sino que debe abordarse desde la búsqueda de un verdadero desarrollo de las personas en experiencia real de alteridad.

Además, es fundamental comprender que si se quiere lograr un cambio en la escala de valores, para poner a la persona humana y su desarrollo integral en el centro y no dejar como fundamentales solo los criterios económicos neoliberales, se debe buscar el equilibrio teniendo mayor claridad en la formación de la libertad en relación con los otros, aprendiendo a construir proyectos plurales y capaces de llevar a la construcción de un nosotros, donde el ser humano no sea dominado por criterios de productividad y valor económico (Inglehart, 2018).

Es también de manifiesta importancia, en esta comprensión del cuidado, recordar que este no está pensado solo desde el propio bienestar, sino desde el bienestar común que debe ayudar a constituir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, más capaces de reconocimiento del otro desde esa presencia epifánica de su rostro, que lo hace constitutivo de la experiencia del encuentro.

Con las reflexiones y análisis aquí presentados se ha hecho clara presentación del cuidado como acto fundamental de humanidad. El cuidado no se basa en un modo de abaratar costos en la salud o la educación, por lograr personas más capaces de cuidar de sí mismas. No, la intención es integrar elementos del cuidado de sí y del otro en la comprensión de lo que implica el desarrollo humano integral, sin dejarlo sometido a criterios insuficientes, que no busquen la plenitud de las personas a través de las experiencias en educación y salud.

El camino iniciado aquí abre sendas para una reflexión que permita apropiarse mejor lo señalado, integrándolo en las experiencias educativas y de cuidado en salud. Así, es posible alcanzar los objetivos de las instituciones de educación superior y de los diversos servicios de salud en Colombia.

Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, J. (2000). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Benjumea, C. (2007). El cuidado del otro. Desafíos y posibilidades. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(1), 106-112.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Barcelona: Herder.
- Duque, P. (2018). Pedagogical Intervention in The Nursing Program for The Comprehensive Recognition of The Academic Performance of Students. *Biomedical Journal of Scientific & Technical Research*, 9(2), 7001-7004. DOI:10.26717/BJSTR.2018.09.001770
- Duque, P. (2018). Conocimiento de enfermería y su relación con el currículo. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 13(1), 36-44. Recuperado de: <https://doi.org/10.33517/rue2018v13n1a4>
- Estrada, A. (1990). *Salud mental y derechos humanos*. Chile: Equipo Nizkor. Recuperado de: www.derechos.org/nizkor/chile/libros/poderll/cap1.html
- Foucault, M. (2000). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 257-280). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gevaert, G. (1995). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Inglehart, R. (2018). *Cultural Evolution. People's Motivations are Changing, and Reshaping the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2010). Lévinas y las ciencias sociales: fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Revista Folios*, (31), 3-20.

- Jaramillo-Ocampo, D. (2018). La sensibilidad pedagógica. Entre el con-tacto y la creación poética. En Jaramillo-Ocampo, D. y Orrego-Noreña, J. *Cuadernos de Educación y Alteridad II. Trayectos de acogida y encuentro con el otro*, pp.88-104. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica De Manizales.
- Jaramillo-Ocampo, D. y Restrepo-Jaramillo, L. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 23-42.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 39-46.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arenas Libros.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Editores.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Marsiglia, D., Madero, K., Vallejo, S., Duque, P. y Campiño, S. (2018). Factores generadores de estrés percibidos por estudiantes de enfermería en sus primera práctica clínica. *Ciencia y Salud Virtual*, 10(2), 33-50.
- Mèlich, J. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Molina, C. y Tobar, F. (2018). ¿Qué significa neoliberalismo en salud? *RevIISE. Revista de Ciencias Sociales y Humanas del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas*, 12(12), 65-73.
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- Platón. (1981). Apología de Sócrates. En *Diálogos*, Tomo I. Madrid: Editorial Gredos.
- Orozco-Vallejo, M. (2018). El cuidado del frágil en medio de la violencia escolar. En Jaramillo-Ocampo, D. y Orrego-Noreña, J. *Cuadernos de Educación y Alteridad II. Trayectos de acogida y encuentro con el otro*, pp.88-104. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica De Manizales.
- Restrepo-Jaramillo, L. (2017). El rostro: aporte al estudio de las humanidades. En Jaramillo-Ocampo, D. y Orrego-Noreña,

- J. (Comps.) *Cuadernos de Educación y Alteridad I. Ética y responsabilidad en las humanidades*, pp.122-144. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Rodríguez, J., Valencia, C., González, S. y De La Pava, K. (2018). Carga de cuidado en cuidadores de personas con enfermedad crónica pertenecientes a un programa de hospitalización en casa (Manizales, Colombia). *Archivos Médicos*, 18(2), 313-23. DOI:<https://doi.org/10.30554/archmed.18.2.2718.2018>.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del Otro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Vallejo-Villa, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1(2), 114-125.
- Vignale, S. (2012). Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, (17), 307-324.
- Villarini-Jusino, A. (2008). El cuidado en salud y la educación salubrista como promoción de competencias humanas y autonomía. *Salud Uninorte*, 24(2), 341-350.
- Universidad Católica de Manizales (2018). Proyecto Educativo Universitario. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

7. CUIDADO CON CONTACTO

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri³⁹

Introducción

La novela de ciencia ficción *El hombre ilustrado* de Ray Bradbury, cuenta la historia de una persona con el dorso tatuado, su ropa cubría completamente las ilustraciones de su cuerpo a fin de no ser des-cubierto. Las hermosas figuras le causaban inestabilidad laboral. Dice el hombre en la novela al narrador: "Comúnmente conservo mi empleo diez días. Luego algo ocurre y me despiden. Hoy ningún hombre, de ninguna feria del país, se atrevería a tocarme, ni con una pértiga de tres metros" (Bradbury, 2014, p.16). Ante la pregunta -¿Qué le pasa?-, él se desabotona la camisa para dejar ver las figuras en su cuerpo, las cuales se mueven, cada una cobra vida para contar una historia ante la mirada del espectador. Por eso dice: "-Me cierro la camisa a causa de los niños (...). Me siguen por el campo. Todo el mundo quiere ver las imágenes, y sin embargo nadie quiere verlas" (Bradbury, 2014, p.16).

Para sorpresa del narrador, el hombre se quita por completo la camisa para dejar ver todas las ilustraciones:

Desde el anillo azul, tatuado alrededor del cuello, hasta la línea de la cintura (...). Este era una acumulación de cohetes, y fuentes, y personas, dibujados y coloreados con tanta minuciosidad, que uno creía oír las voces y los murmullos apagados de las multitudes que habitaban su cuerpo. Cuando la carne se estremecía, las manitas, las manitas rosadas gesticulaban, los labios menudos se movían, en los ojitos verdes y dorados se cerraban los párpados. Había prados amarillos y ríos azules, y montañas y estrellas y soles y planetas, extendidos por el pecho del hombre ilustrado como una vía láctea. Las gentes se dividían en veinte o más grupos, instalados en los brazos, los hombros, la espalda, los costados, las muñecas y la parte alta del vientre. Se los veía en bosques de vello, escondidos en una constelación de pecas, o hundidos en las cavernas de las axilas, con ojos resplandecientes como diamantes (...) cada grupo parecía una galería de retratos. (p.17)

³⁹Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación, Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro. Profesor Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8433-4002> ljaramillo@unicauca.edu.co

Todo estaba tatuado, excepto una mancha de color que cubría su omóplato derecho. Una vez el hombre tendió su espalda a la luz de la luna, el narrador, fascinado con las dieciocho ilustraciones del cuerpo, empezó a descubrir los cuentos que cada una de ellas contenía. Al llegar la medianoche, este "había visto lo que había que ver. Los cuentos habían sido contados. Habían concluido" (p.284).

La piel habita en los murmullos de nuestros movimientos, se constriñe o dilata a causa del ambiente, se expande con el pasar de los años, luego se contrae formando pequeñas grietas que delatan nuestra edad. Así como en *El hombre ilustrado*, en la piel están signadas las experiencias de nuestras vidas: algunas cicatrices reflejan las aventuras de niño o el accidente que no se pudo evitar, la realización de la cirugía impostergable o las secuelas de una enfermedad. Pero también, en la piel se guardan las caricias de amores pasados o el abuso aturdidor de alguien que nunca debió estar.

En las experiencias la piel habla. Ella no es una representación en el mundo, por el contrario, es presencia con historia que tiene algo que decir. Sin embargo, igual que en la novela de Bradbury, todos ven la piel de nuestro cuerpo pero nadie quiere verla. Entrar en contacto con lo que ella expresa es estar allí, inquietos por quien habita su cuerpo. Esto implica el compromiso de una escucha táctil y una corporeidad expuesta a la epidermis del otro. En la cotidianidad las miradas se cruzan pero no se tocan, saben que si entran en contacto encontrarán una historia por descubrir, algo que contar.

El contacto con la piel de un otro implica afectación, es decir, no ser el mismo cuando se ha traspasado el límite de la mirada. En el tocar un saludo de manos entraña un calor: encuentro de pieles que al juntarse comportan la extraña sensación que no fue el yo quien tocó, sino que a su vez este se sintió tocado. Empatía que nos diferencia del tacto con los objetos: de estos podemos percibir su textura, color y olor, pero no esa corriente intencional que comunica empatía y existencia. A través del tacto logramos sentir una vida interior, vida que la mirada por sí sola no puede franquear. Por los poros se respira angustia, cansancio, agitación, ansiedad y miedo, por tanto, no es la mano que saluda, es el yo que comunica algo: informalidad o intimidad. Al estrechar una mano sentimos (y nos sienten) la preexistencia de un estado de ánimo, exhalación de emociones que se traducen en humedad: sudor.

Del mismo modo, en un abrazo sentimos la presión del cuerpo-propio en el cuerpo-del-otro. Un abrazo puede combatir, así sea por un instante, sentimientos de orfandad o indefensión. Un abrazo

puede ser efusivo o intimidante. En algún momento de nuestra vida hemos solicitado que alguien nos abrace, ahí, quietos, sin palabras, tal vez para experimentar que no estamos tan solos, que en el bullicio del ir y venir hay un otro que puede sostener una parte de nuestra existencia, el absoluto de nuestro cuerpo. En *Los nadies* (El Libro de los abrazos) Galeano expresa que estos "*no tienen cara sino brazos*" (1989, p.52), brazos que visibilizan los rostros de los vulnerados para decir algo a través de la expresividad de sus cuerpos.

En el presente capítulo deseo exponer la importancia del tacto en nuestras relaciones, pero además, el valor que este tiene y su relación con el cuidado en aspectos como la salud y la enseñanza. Finalmente, a modo de conclusión, presentaré un breve cuento respecto al cuidado del tacto en los procesos afectivos. El título de este escrito, *Cuidado con tacto*, comporta un doble sentido: el primero es el papel del tacto en el cuidado y el segundo es un cuidado con tacto, es decir, un cuidar con delicadeza, consideración, afecto, en suma, un cuidado con cuidado. Ambos sentidos son tratados en el presente escrito, no sabiendo a cuál de ellos se alude en las siguientes líneas.

Tacto y modernidad

El tacto comunica, da algo de sí, cruza límites y cierra fronteras. Posibilita una interacción distinta a la mirada, comunica humores y sabores. Es capaz de reunir todos los sentidos en un mismo fin: la piel que huele es también la piel que escucha, que gusta, que ve..., que siente. Extensión que comporta erotismo o fraternidad, dulzura o suavidad, puede combinar capacidad con calidez. A su vez, la piel que se golpea es también la piel que se duele, se conduele. El tacto acarrea una afectación profunda de sentimientos, cuando nos sentimos tocados sentimos que estamos expuestos, vulnerados en nuestra orfandad, ello explica el por qué evitamos que todo el *mundo* nos toque, que entre en nuestra intimidad.

Si bien la piel es la puerta de acceso al mundo, el con-tacto es la puerta de entrada al mundo del otro, a su vida: vida que sufre, se agita, goza, agoniza y anhela. En la medida que crecemos, crece nuestra expansión vital, los primeros contactos son con los más próximos: la familia. Unidos a su cuidado, nos vamos desprendiendo para vivir experiencias en nuestro mundo circundante, donde el gozo y el juego amplían el horizonte existencial de nuestros encuentros, de nuestros contactos, que son distintos a los *guardados* en una cuenta de correo o celular. Es quizá en los encuentros intersubjetivos donde la piel está más expuesta, encuentros en los que se nos recomienda tener *cuidado*, en tanto todo contacto conlleva una exposición.

Ahora bien, el tacto, como otros elementos constituyentes de la persona (subjetividad, sensibilidad, singularidad), ha sido descuidado al interior de las humanidades. No obstante, Pablo Maurette considera que si bien la ciencia occidental ha privilegiado la visión en la descripción del mundo, el tacto en la comprensión de lo humano siempre ha estado presente:

En sus orígenes mismos, lo que se ha dado en llamar *oculocentrismo* occidental ya coexistía con maneras de comprender y representar la realidad que privilegiaban el tacto, el cuerpo y la materia. Las corrientes filosóficas y artísticas que enaltecen la tactilidad corren paralelas a las fuerzas preponderantes del oculocentrismo en Occidente, ora por cauces subterráneos, perseguidos, denostados, ora como tendencias dominantes. Pero -y esta es más importante aún- el tacto nunca fue realmente olvidado porque es imposible desentendernos de él aunque queramos. (Maurette, 2016, p.44)

Aun así, la sensibilidad a través del tacto no fue protagónica en las ciencias de lo humano, dado que el hombre en la modernidad fue comprendido en su dualidad alma-cuerpo, llegando a ser el cuerpo materialidad subsecuente de todo acto racional. Esto se hizo patente en la explicación de un cuerpo-anatómico de la ciencia médica.

Foucault, en *Médicos y enfermos*, consideró que en la modernidad "los doctores ya no jugaban a lo mismo (...). El juego consistía en que las personas (los pacientes) se habían convertido en objeto de conocimiento en lugar de ver la enfermedad como entidad" (Foucault, 2000, p.54). Por consiguiente, el tacto fue un auscultamiento del otro-enfermo, con el propósito de comprobar su dolencia, la parte afectada, no considerando que la intimidad del enfermo también estaba en juego. Tocar para analizar, palpar para entender y abrir para extirpar, actividades de la evidencia médica que permitían la cura del otro. Certezas enseñadas en las escuelas de salud, lugar donde los sanatorios y hospitales se convierten en centros de práctica para los promisorios galenos.

Esto último abre otro lugar donde el tacto fue poco atendido, aunque esté presente como lo expone Maurette (2016). La participación del tacto en los sitios de enseñanza no fue muy importante a inicios de la modernidad. La emoción y la razón no caminaron muy juntas en la escuela, los contactos piel a piel no eran considerados muy apropiados en el aula; la enseñanza de las disciplinas implicaba un alejamiento del maestro ubicado frente a un tablero y un grupo de estudiantes que observaban cómo se hacía entender en medio de sus enredos pedagógicos.

El cuerpo del estudiante se atendía si manifestaba una dolencia. En ese momento se recurría a la enfermería, o cuando debía ser tratado por un desorden psicológico, dado que no encajaba en el molde escolar. Foucault (2002) recuerda cómo la escuela es el resultado de una microfísica del poder, venida del nacimiento de la prisión, lugar donde se podía castigar el alma aprisionando el cuerpo. En la escuela se privilegiaron los actos racionales en desmedro de un tacto pedagógico, de una ética del cuidado, es decir, no existió una formación que se hubiera volcado *melodiosamente* sobre la sensibilidad y el carácter (Jaramillo, 2012), sin comprender que la base de todo acto racional es la existencia de un cuerpo, que es condición de posibilidad constituyente de toda experiencia (San Martín, 2010).

Tacto y cuidado

En este apartado presento algunas propuestas desde la fenomenología de la salud y la educación, acerca del tacto y su relación con el otro, intentando exponer cómo este nos permite establecer una relación diferente con los otros, llámense estos pacientes, compañeros de trabajo, estudiantes o simplemente amigos. Esto, en el entendido que el tacto no es un sentido sino muchos:

Es la relación externa, epidérmica, del mundo, pero también la sensación del interior del cuerpo propio (...), [pero también] el tacto es el sentido del movimiento afectivo. Todo lo que nos conmueve, enardece, agita, todo lo que nos afecta con mayor o menor intensidad se experimenta como una forma de tacto. (Maurette, 2016, p.45)

En tal virtud, se presentan reflexiones que intentan recuperar el tacto y su relación con el cuidado. Max van Manen (2014) habla de la preponderancia que tiene el contacto en las relaciones de las personas, sobretodo, en la formación en salud. Al respecto, el fenomenólogo hace inicialmente una distinción entre lo gnóstico y lo páthico. El primer término alude al conocimiento, al saber de los objetos del mundo y las personas por la vía de la cognición; el segundo término (lo páthico) remite más al sufrimiento y la pasión, hacía una sensibilidad fenomenológica que manifiesta la presencia de una persona a los otros. El autor termina considerando que para nosotros es mucho más fácil enseñar conceptos y conocimiento informativo que producir comprensiones páthicas (Van Manen 2014). En el texto Van manen presenta la experiencia vivida en uno de sus seminarios de investigación, en el que un profesor de enfermería mencionó algunos incidentes que sus estudiantes tenían con sus pacientes en sus sitios de práctica. Para lograr un mejor entendimiento, presento la cita en extenso:

Uno de los estudiantes tuvo una mala experiencia. El paciente, una señora mayor, no cooperaba y se había alejado sobresaltada cuando la enfermera trató de hacerle el examen de palpación. La mujer parecía tan alterada que otra enfermera, que estaba presente, puso su mano sobre el brazo de la mujer en un gesto de apoyo. La paciente se rindió a las manos de la enfermera y comenzó a sollozar. La enfermera observó después: «¡No es extraño que la paciente rechazara las manos de una enfermera, pero tomara las manos de otra!» Y, de hecho, es algo irónico que mientras la joven enfermera hubiera tratado de aplicar formalmente el contacto correcto, esto no hubiera sido bien recibido por la paciente. La ironía es que no se trataba de un problema de contacto profesional versus contacto no profesional; más bien, la paciente no necesitaba realmente el contacto gnóstico de la palpación, sino que necesitaba el contacto pático de apoyo. (Van Manen 2014, p.311)

Ese contacto pático de apoyo, con el que termina la cita, remite a la relación del cuidado y el tacto. Los procesos de contacto son relacionales, invocan un cuidado del cual es imposible sustraerse. Por lo general en las escuelas de salud se enseña el modo adecuado de tratar un paciente, la manera de colocarlo para un procedimiento específico o el método para tocarlo frente a la aplicación de un medicamento, pero poco se enseña lo que la piel del paciente nos comunica, su estado de temor frente al procedimiento, la sudoración de sus manos, su estado de ánimo. Su reacción frente a la presencia del médico es distinta a la de la enfermera o enfermero, además, el modo de tocar al paciente, dado que “la mano está maravillosamente equipada para ser receptiva a los distintos tipos de sensaciones (...). Debido a su estructura anatómica, la mano posee sensibilidades regionales y grados de recepción de distintos tipos de sensaciones” (Van Manen, 2014, p.310).

El tacto en los encuentros médico-asistenciales debe considerar también los encuentros páticos que bien pudieran llamarse médico-relacionales, en tanto es otro el que nos enseña algo a través de su enfermedad, y nosotros, como profesionales de la salud, comunicamos algo a través de un pensamiento-sintiente, como bien lo expresara Maglio (2011):

Los médicos tenemos la erudición, pero los pacientes tienen la sabiduría, nosotros somos el «como» de la enfermedad, los pacientes tienen el «porqué». Nosotros respondemos al «qué puedo hacer» y ellos al «qué debo hacer». Nosotros tenemos la fisiopatología y ellos la epistemología. Para llegar a esta interfecundidad, debemos pasar del interrogatorio (la biología), al escuchatorio (la biografía). (p.169)

No es posible la atención sin la escucha, como tampoco la escucha sin el tacto. Escuchar es un acto que requiere una mirada interior del otro que nos habla. En el intercambio de palabras los cuerpos se van aproximando en un gesto que lleva al agradecimiento o consolución del enfermo.

Otra experiencia vivida, derivada de una investigación en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca, es la relatada por Jaramillo y Torres (2018), en el proyecto Procesos de contacto en estudiantes de Fisioterapia, del cual emergió una categoría entre la simulación y la demostración. En clase de Masokinesioterapia los estudiantes asumen roles de paciente y terapeuta con el fin de entrar en contacto y corregir posibles errores en los procedimientos al momento de tocar al paciente, sin embargo, ya en la práctica los estudiantes no se sienten tan cómodos al momento de ser tocados por sus compañeros:

Esta demostración/repetición se realiza, aparentemente, de manera tranquila, si las zonas de masaje son espalda, brazos, piernas, cabeza, cara y abdomen; sin embargo, la tranquilidad cambia cuando pasa a zonas más íntimas del cuerpo: glúteos, pecho o ingle. Generalmente las mujeres solicitan que la demostración la realice un hombre. Por tanto, es el hombre el que acepta prestar su cuerpo para que el docente explique y realice la demostración requerida; no obstante, en ocasiones los hombres se abstienen de des-vestir estas zonas del cuerpo. Durante la demostración de la técnica los estudiantes guardan un profundo silencio; es posible que durante este silencio se pregunten: ¿cómo puedo someter mi cuerpo autoconsciente a la palpación examinadora de mi compañero de clase sin sentirme tocado de manera íntima? (...) Así, los estudiantes en la práctica reproduzcan lo demostrado por la docente, están movidos por una experiencia vivida como un intento de comprender lo enseñado en clase; es decir, experimentan tensión de hacer con el cuerpo del otro algo que sienten con su cuerpo propio. (Jaramillo y Torres, 2018, p.88)

En la investigación se comprendió cómo el contacto en Fisioterapia no es un asunto de técnica instrumental, ni el aprendizaje de contenidos curriculares mediante la enseñanza diagnóstica de un cuerpo-didáctico regidos a través de una demostración técnica y simulación de roles. Sin embargo, en el estudio se percibió cómo, a pesar de la técnica del contacto, los estudiantes charlaban de sus historias internas y biografías en torno al cuerpo, lo cual es una invitación a realizar estudios acerca de estos sentidos páticos.

Finalmente, y volviendo a Van Manen (2015), se nos invoca a una relación distinta con los estudiantes en nuestros centros escolares, al considerar el tacto como eje fundante en los encuentros educativos, entendiendo la pedagogía como un modo de relacionarnos con los demás y no solo en una reflexión científica acerca de cómo se debe enseñar, al respecto dice el autor:

Necesitamos restaurar para la educación su propio impulso pedagógico. Las nociones de consideración pedagógica, reflexión y tacto me han preocupado durante años. La pedagogía se encuentra en el corazón de los procesos formativos del crecimiento y del desarrollo de la educación del potencial humano al igual que en el carácter distintivo de cada persona. La profundidad y riqueza de las experiencias educativas no pueden ser descritas propiamente ni adecuadamente en términos de programas de aprendizaje y productividad escolar. (Van Manen, 2015, p.16)

Es en la enseñanza donde se ponen en escena nuestros cuerpos a través de una mirada implicativa y no observacional. En la enseñanza el maestro no solo da algo de sí, que puede ser un conocimiento propio de su disciplina, sino que además transmite un modo de ser, un gesto, un encuentro cara-a-cara en el que también se lleva algo de sus estudiantes. En tal sentido:

La gratuidad de la enseñanza no está en el saber lo que se da sino en aprender a recibir lo que el otro nos entrega, una vez hemos ofrecido algo con nuestras manos extendidas. Esto solo es posible cuando la intencionalidad de lo que damos es exceso de contenido por la respuesta desmesurada que el estudiante nos pueda dar. (Jaramillo, 2017, p. 151)

Como maestros no solo somos responsables de lo que damos en nuestras asignaturas, también aprendemos el modo de entrar en contacto con los estudiantes. Inter-relacionalidad que toca los límites del cuidado.

Conclusión: una historia con sabor a piel

Volviendo a Bradbury y su *Hombre ilustrado*, recordemos que el narrador quedó impregnado de fascinación con cada cuento; esto, según la ilustración en la que posaba sus ojos. Al final, vio un espacio vacío en la espalda tatuada (exactamente en su omóplato derecho), esta era una mancha de color donde se fue reflejando su propio rostro, ante ella no se pudo resistir, por lo cual abandonó el

lugar y se dirigió al pueblo más cercano. Ver su rostro en el otro fue algo que subsumió su diferencia, su alteridad. Pues bien, antes de abandonar el presente escrito, quisiera terminar con un cuento más, no de Bradbury, sino de una maestra de escuela rural que da clases de literatura a sus niños. Ella escribe cuentos a sus estudiantes para entrar primero en la relación (tacto pedagógico), luego enseña desde su profesión como educadora. El cuento dice:

Anocheció y oscureció de pronto, la piel no se daba por enterada; además, el cuerpo siempre le reprochaba que llegara muy cansado y ella poco hacía por colaborarle, pues era muy extensa y complicada.

Todas las noches el cuerpo se acomodaba en el sillón y estiraba su extensa y hermosa piel; él sabía que la piel era ciega, por eso nunca la dejaba libre y sola, siempre la mantenía oculta. Un día, la piel se aburría y decidió abandonar el cuerpo, buscó un lazarillo para que la sacara a pasear; el lazarillo era una serpiente cascabel de tez roja y escamada que hacía música con su cola, ella siempre le llevaba a todos lados con la música que producía su cascabel.

Con el tiempo la piel se enamoró de la serpiente cascabel. Una noche, como es normal en las serpientes, esta mudó de piel mientras dormía; en ese instante, la piel –que un día fue del cuerpo– aprovechó para abrazarla y cubrirla. Desde ese instante, la serpiente nunca volvió a mudar de piel, pues comprendió que lo que la cubría no era una piel sino un amor. Esta es la explicación del porqué la piel siempre necesita de un cuerpo para dar amor y que a veces existen cuerpos, que parecen no tener piel. (López, 2008)

El cuento está dedicado a esos cuerpos cansados que una vez brillaron a través de su piel, cuerpos unidos a sus almas. Ahora, abandonados, solo les queda esperar que la piel vuelva; sin embargo, frente al cansancio que experimentan sus almas, posiblemente ella ya no vuelva más.

Referencias

- Bradbury, R. (2014). *El hombre ilustrado*. Barcelona: Booket.
- Foucault, M. (2000). *Médicos y enfermos. Historia de la locura en la época clásica I*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Uruguay: Siglo XXI.

Jaramillo, L. (2017). Escuela y donación: de la mano del dicho... al oído del decir. En Jaramillo-Ocampo, D. y Orrego-Noreña, J. *Cuadernos de educación y alteridad I* (pp. 145-157). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Jaramillo, L. (2012). *Deshilachando sobre suelo resbaladizo. Nómadas*, (37), 131-145.

Jaramillo, L. y Torres, V. (2018). Entre la simulación y la demostración: procesos de contacto en estudiantes de fisioterapia. *Índex de Enfermeria*, 27(82), 86-89.

López, R. (2008). *Los niños, la corporeidad y la literatura, una morada humana donde la pasión sostiene el piso, mientras los genios pintan el techo* (tesis de grado). Licenciatura en Educación Física y Recreación. Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.

Maglio, F. (2011). *La dignidad del otro: puentes entre la biología y la biografía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Maurette, P. (2016). *El sentido olvidado. Ensayos sobre el tacto*. Buenos Aires: Mardulce.

San Martín, J. (2010). El contenido del cuerpo. *Investigaciones Fenomenológicas, Cuerpo y Alteridad, Volumen Monográfico* (2), 169-187.

Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. California: Left Coast Press.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. California: Left Coast Press.

SEGUNDA PARTE

EXPERIENCIA

La experiencia, junto al cuidado, son manifestaciones que hacen posible pensar lo educativo y lo pedagógico como escenarios de protección, como lugares posibles de encuentro con los demás y con el mundo, con las vidas que allí se rozan para compartir lo que se ha configurado desde los propios cuerpos, desde los propios trayectos, pero, a su vez, desde aquellos sueños y proyectos que se anhelan y aparecen como posibilidad.

Este segundo apartado, está compuesto por capítulos relacionados con la experiencia y con la experiencia educativa. En ellos se visualizan: las articulaciones existentes entre educación y experiencia; el papel de la enseñanza y el quehacer de la docencia como un lugar de experiencia junto a otros; las implicaciones de formación y transformación tras las experiencias educativas; y el papel del currículo como escenario posible de experiencia y formación humana.

1. EDUCACIÓN Y EXPERIENCIA. UNA RELACIÓN INDISOLUBLE

Erika Jhulyana Cortes Morales⁴⁰

Introducción

A lo largo de la historia el sentido de la educación ha cobrado diversidad de matices y tonalidades en relación con las múltiples facetas con que se ha comprendido al ser humano en cada época, que han contribuido de una o de otra manera a su constitución. Una de ellas, de gran interés para nosotros, es comprender la educación desde la experiencia como un escenario que invita a reconocer el papel narrativo, las historias y los acontecimientos que dejaron una huella imborrable en los actores educativos. Marcas que quedan en la superficie sensible de los maestros y los estudiantes, que modifican su forma de ver el mundo y transforman sus prácticas de enseñanza.

En este sentido, el encuentro educativo es mucho más que un proceso de transmisión de conocimiento, es un encuentro cara a cara, de escucha, donde cada quien dona al Otro lo que ha vivido en su trayectoria de vida, sus sueños y sus metas, y en el que cada quien es tanto aprendiz como maestro.

Entender la educación desde la experiencia obliga a cuestionar la escuela y los procesos formativos que en ella se presentan, exige preguntar: ¿quién enseña? A lo que inicialmente se podría responder: un maestro que se presenta como experto que posee conocimientos sobre determinada área, como profesional que tiene el deber de impartir in/formación y cumplir con las exigencias de un sistema. O, por el contrario, se puede decir que es un ser que ha vivido experiencias significativas que le han marcado en su esencia, un sujeto con sufrimientos y pasiones, que ha padecido acontecimientos que lo hacen ser lo que es: un ser humano en toda su potencia.

⁴⁰Magister en Educación, Universidad de Caldas. Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad de Caldas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5377-4761erika.morales271191@gmail.com>.

De este modo, el encuentro educativo se pone en cuestión permanentemente, pues en su práctica cotidiana el maestro puede reconocer y tener en cuenta las experiencias de los estudiantes y las propias, y valorar aquello que les pasa y que permite una expresión de su subjetividad. Esto hace evidente en ellos un deseo más intenso de compartir, de ser escuchados y de permitir su despliegue en el aula de clase.

Pero, este despliegue, está cargado de sus historias, sus experiencias y sus recuerdos. Es por esto mismo que en la práctica diaria del maestro vibran de manera constante diversos cuestionamientos: ¿lo que se dona en el encuentro educativo proviene de la experiencia o es conocimiento vacío?, ¿qué tan necesario es tener en cuenta las experiencias de los sujetos en los procesos educativos?, ¿qué tan importantes son las experiencias previas de los maestros en su accionar educativo?, y ¿qué relevancia tienen las experiencias e historias de vida en la formación del Otro?

Lo anterior implica un descentramiento del rol del maestro como transmisor de conocimiento y la apertura a un constructor de encuentros y ambientes educativos que den la posibilidad de compartir lo que él y sus estudiantes han vivido, lo que los mueve y los conmueve, ya que al pasar por la piel y la sensibilidad se generan otras trayectorias en el aprendizaje.

De esta manera, volver sobre la experiencia del sujeto como su trayecto constitutivo, es volver sobre su condición humana y su emotividad, y sobre los sentimientos que lo con/forman y lo trans/forman, sobre todo, es abrir paso al diálogo intersubjetivo en el que cada uno, en ese encuentro, se revela como un mundo infinito de posibilidades. Según esto, se puede decir que no existe educación sin experiencias, pues el hecho de que para que haya educación tenga que haber sujetos y un encuentro entre ellos, ya hace de este proceso de formación un lugar para la experiencia. En este sentido, en la educación acontecen las experiencias que tienen efecto en mí o, para fraseando a Larrosa (en Skliar y Larrosa, 2009), la experiencia no es simplemente lo que pasa ante mí o alrededor mío, sino, y más importante aún, lo que me pasa a mí. Esto es, la experiencia se asume como eso que altera mi humanidad y mi cotidianidad, y que al final deja una transformación de mis ideas, de mis sentimientos y de mis pensamientos.

Son las experiencias las que permiten ser y estar en el mundo. Justamente, la formación ocurre cuando a alguien *le-pasa-algo*, es decir, cuando hay situaciones en la vida que transforman, cambian

el rumbo y alteran la normalidad del tiempo y del espacio, o, dicho de otra manera, cuando algo que era ya no es y no vuelve a ser como antes, pues ya ha dejado su huella en la piel y en las entrañas. La experiencia en la educación es un asunto particular, singular e intransferible, que ocurre en la relación, en el encuentro con el Otro y con los otros, así como con los conocimientos y los saberes que entre ellos circulan.

Es por lo anterior que cobra cada vez mayor importancia la necesidad de salir del contexto de la educación tradicional e inclinarse al contexto de *una educación que desborde la institucionalidad, que se encuentre en la vida cotidiana*. Desde allí es posible reconocer las experiencias y traerlas como posibilidad al aula de clase. De esa manera se potencializa un universo de múltiples experiencias, una polifonía de voces que se reúnen en función de la enseñanza, el aprendizaje y la formación.

¿Qué es experiencia?

Existen diversas formas de entender la experiencia. Una de ellas la considera como los años vividos y no como los años sentidos o en palabras de Rousseau (citado por Mèlich, 2010, "El hombre que más ha vivido no es aquel que ha sumado más años, sino aquel que más ha sentido la vida" (p.248). Es decir, una persona puede tener muchos años ejerciendo determinada actividad o profesión sin tener muchas experiencias que hayan marcado su ser, su vida, esto es, un tiempo manifestado en años (cronológico) y no en tiempo vivido y sentido (kairológico).

También se puede interpretar la experiencia como vivencia. Sin embargo, la experiencia se diferencia de la vivencia en que la primera deja una huella, una marca, es profunda y densa, y hace que el sujeto no sea el mismo después de que ella acontezca. Por el contrario, la vivencia es un término que alude a un sujeto cuyas experiencias son en este caso más efímeras y superficiales, pasajeras entendidas aquí como vivencias en línea con lo que propone Han (2016), quien sugiere que "La experiencia tiene que ver con una extensión temporal (...), tiene una intensidad temporal a diferencia de la vivencia (...), que es puntual y pobre en temporalidad" (p.19). Los horizontes temporales de estos dos términos difieren, la experiencia comprende una temporalidad más amplia y profunda, mientras que las vivencias son pasajeras e itinerantes.

Por su parte, Larrosa (2006) plantea la experiencia como "eso-que-me-pasa, no lo-que-pasa, sino eso-que-me-pasa" (p.88). Con ello se

refiere al acontecimiento que ocurre en la travesía gozosa y difícil de la vida, que no es intencional ni planeado. Es algo o alguien que viene y llega del *ex-terior*, donde el sujeto es *ex-puesto* a una *ex-trañeza* o a un *ex-tranjero*; después, el ser humano ya no es el mismo, se transforma y se deforma. Así, la experiencia es subjetiva y reflexiva, es decir, le pasa al sujeto mismo, él mismo la padece y es irrepetible, propia, única y singular.

La experiencia soy en tanto la vivo en carne y hueso, la experiencia me habita porque yo soy la experiencia misma, pero también es algo que se encuentra lejos de mí, es decir, algo que no soy yo, o sea, no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso. (Larrosa, en Skliar y Larrosa 2009, p.15)

En el mundo de la vida cada persona tiene experiencias que dejan huellas imborrables, algo queda al pasar la experiencia, al pasarle a cada uno, al pasar-me a mí; pero, no hay que olvidar, que la experiencia pasa y no vuelve a suceder. Por ello mismo, así como en la educación, para que ocurra la experiencia es indispensable que haya un sujeto, un ser quien al mismo tiempo es origen y destino de la propia experiencia.

Larrosa (2006) propone algunos principios sin los que la experiencia no podría ser: "exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida" (p.87). Con estos principios se busca rastrear y profundizar sobre el sentido de la experiencia sin tergiversar su significado, puesto que muchas veces es justificado, confundido o desacreditado desde otras pretensiones y consideraciones que lo alejan de esta postura.

Valera-Villegas (2001) propone que la experiencia de sí es un proceso de construcción en el que se entrelazan las historias, los discursos y lo vivido que define al sujeto y su subjetividad. Por tanto, cada sujeto tiene una historia que ha sido creada por la genealogía de las formas de la experiencia de sí, la cual es subjetiva e intransferible, le pasa a cada ser en particular y no puede ser la misma para dos sujetos. Cada experiencia constituye una historia en cada actor educativo que lo hace único y singular.

Asimismo, la experiencia deja *huellas* y *marcas* que son imborrables y que permiten la construcción de un ser. Es el cúmulo de huellas lo que define al sujeto a lo largo del viaje. En palabras de Orrego (2017):

La experiencia es indescriptible, sabemos que algo deja, hay una huella que queda, pero no podemos dar cuenta de ella sino es en la relación por lo que ya veníamos siendo, por la transformación que suscitó en nosotros (...), y es por eso mismo que solo se puede dar cuenta de la huella que deja en el sujeto, pero no de la experiencia en sí. (p.217)

Son las reflexiones o las huellas de la experiencia, y no las experiencias mismas, las que constituyen al sujeto. Son las huellas que dan algo que pensar, una lección o enseñanza que hace que uno ya no sea el mismo después de que la experiencia ha pasado. Son las experiencias que ha tenido el ser humano y las huellas que quedan las que dan cuenta de la vida y de la muerte, del estar vivo, que enseñan poco a poco el reconocimiento de uno mismo, del otro y del mundo.

¿Es posible pensar la educación desde la experiencia?

Ahora bien, trasladar las experiencias al ámbito de la educación es el reto para superar la transmisión de conocimientos, destrezas y/o habilidades, para buscar transgredir, o sea, mejorar la sociedad ya existente, romper con el adoctrinamiento y con la absoluta planificación y experimentación. En términos de Mèlich (2015) "en toda transmisión educativa tiene que haber transgresión. De no ser así no hay educación, sino adoctrinamiento" (p.240). Al enfocarse la enseñanza solo en transmitir y en considerar al alumno como una tabula rasa, se pierde el testimonio, el poder de evocación, el tacto en la enseñanza que es tan fundamental para que el escenario educativo tenga un sentido y trascienda.

La educación desde la experiencia busca una formación que recupere las experiencias y hacer de ellas una mediación para la enseñanza, la cual apela a la hospitalidad a la escucha del otro, dado que el otro trae consigo historias, huellas, marcas que lo hacen único y singular. Ellas constituyen al sujeto, forjan su humanidad, lo que piensa, lo que siente. Gracias a la experiencia se descubren los sentidos de los otros y del otro, y se generan nuevos significados de las cosas. De ahí que son indispensables las experiencias en la educación como apertura, escuchar al otro y lo que le acontece. El sujeto no solo es el resultado de lo que sabe y hace, sino de lo que le acontece. En palabras de Bárcena (2016):

En la esfera de la educación, entendida como una experiencia humana histórica y existencialmente fundamental y originaria, aprendemos a descubrir los acontecimientos que, al darnos que pensar, nos permiten forjar los conceptos con los que nombramos y pensamos. (p.47)

La educación es inevitable en el ser humano dado que este tiene experiencias y le pasan cosas. Los acontecimientos ofrecen que pensar cuando se desequilibran y desestabilizan las certezas, se incomodan las convicciones, y se perturba la manera de vivir, es precisamente eso, lo que hace y deshace al sujeto. Estas experiencias se comparten en las aulas de clase, donde se escuchan esas voces y alientan al reconocimiento y al conocimiento de los actores del proceso educativo (se reconocen y conocen los estudiantes y el propio ser del maestro). De igual manera, las experiencias, o eso que me ha pasado, se presentan como una mediación en la enseñanza, son un vehículo de encuentro con el otro.

Bárcena (2005) expone que "la educación es una experiencia de sentido, y no meramente una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber" (p.26), así mismo, plantea que las instituciones se encuentran en una crisis heredada de la postmodernidad, que enfoca la educación como una actividad centrada en la transmisión de destrezas y habilidades técnicas y no como una preparación para la vida, para dotarla de sentidos hacia un futuro incierto y un devenir contingente.

De hecho, una educación basada en la trasmisión de significados, de competencias ya establecidas, de códigos preestablecidos desatiende la humanidad del Otro, lo que le pasa y lo que llega. Cuando se centra única y exclusivamente en un saber que se reproduce de generación en generación, o podría decirse de sistema en sistema, se desestima la humanidad y las experiencias de los actores educativos.

Precisamente, el significado es conceptual y el sentido es experiencial. Se busca dotar de sentido la educación, tener como base la experiencia para no caer en una planificación descontextualizada de la educación, en la que se evite una lógica experimental (ensayo-error) de la educación, hay sucesos que acontecen que no pueden ser programados ni medidos, sino que emergen en el encuentro con el Otro, es decir, su curso es más variable y discontinuo que lineal y directo. Larrosa (en Bárcena, 2005) plantea que:

Hay un modo de pensar lo pedagógico, una posibilidad que permite replantear la «práctica reflexiva» desde otro ángulo más interesante. Aquí la palabra clave es la experiencia. Según esto, el educador es alguien a quien también le pasan cosas con lo que hace mientras está comprometido en una actividad que sabe no podrá planificar enteramente en todos sus aspectos. (p.34)

Hay vida en las aulas, hay historias que rememorar, hay experiencias que contar. Cuando el maestro trabaja reflexivamente gira en torno a un interés personal por el sujeto por encima de las necesidades sociales, se atiende a la voz del otro antes de impartir un saber. Su práctica es reflexiva y no meramente profesional, dado que el ser humano es un montón de cosas en sí mismo, no solamente un ser que razona, sino que desde sus múltiples dimensiones se emociona, siente, busca la trascendencia, piensa, interactúa, etc.

Por tales razones se hace indispensable visibilizar quienes son los actores educativos, quien es el que enseña y quien es el aprendiz. Jaramillo (2016) propone que en la escuela hay una historia no levantada, esto significa que los actores educativos, específicamente los niños, experimentan vivencias relacionadas con sucesos que van dando sentido a sus vidas, estas marcan de manera significativa e intensa su propia existencia. Es el rescate de las experiencias de los escolares en la educación lo que provoca la sensibilidad del maestro. Son las experiencias las que configuran la biografía del estudiante y lo que da sentido a sus vidas.

Continuando con esas ideas, Orrego-Noreña y García (2019) plantean una educación desde la experiencia y no desde la experimentación. Así mismo, muestran el papel de los lenguajes como aquello que emerge y brinda alternativas otras para pensar lo educativo más allá de los contenidos. Justamente, el lenguajear aparece como pretexto que hace posible el encuentro, consigo mismo, con el Otro y con lo otro. Dicha relación influida por el lenguaje favorece la escucha, el diálogo y la enseñanza.

Hasta aquí se han aportado elementos fundamentales relacionados con la educación desde la experiencia y no desde la experimentación, en un contraste donde es necesario distinguir la experiencia como algo que pasa sin planear, que no es común, ni irrepetible. Mientras la experimentación manifiesta una estricta organización, es decir, busca que las situaciones se repliquen en cualquier contexto, que sean totalmente planeadas. Sin embargo, la educación no es un experimento, sino que está vinculada con las experiencias que emergen en el diario vivir, donde el lenguaje es el vehículo para aproximarse al otro, es una mediación. En el caso particular de la lengua extranjera se permite el acercamiento de los seres y la enseñanza a partir de lo que los otros han vivido.

Aportes como estos permiten reafirmar el papel de la experiencia en la formación, ya que esta se padece y constituye al ser, además, la formación es autoformación e inter-experiencia, dado que la primera

demanda ineludiblemente la afirmación de que la experiencia le pasa a alguien, es decir, es singular, es una lección que genera un nuevo yo, alguien que no era antes de que ocurriera aquello que *me-ha-pasado*. Por tanto, la autoformación requiere de la experiencia, que es particular, propia e intransferible y que forma el ser. Por su parte, la inter-experiencia, solicita la relación con el Otro, es influenciada por la presencia del Otro y a pesar de la individualidad, es afectada por la llegada del Otro, de lo exterior. El Otro posee experiencias que al encontrarse con uno se nutren, se forman y se constituyen.

En esta misma dinámica de reflexión, Bárcena (2002) argumenta que "la educación es la experiencia del aprendizaje de lo nuevo del padecer, de la pasión y del dolor, de lo inédito, de lo extraño" (p.504). Este aprendizaje de lo nuevo acontece porque la *esencia* de la educación es la natalidad, el hecho de nacer en el mundo nos pone en una condición de aprendices sobre lo que ocurre, empezamos a obtener huellas de las experiencias que nos pasan. Al nacer se llega a estar con los Otros y con su presencia en un movimiento constante de ir hacia lo desconocido lo que aparece como horizonte de estar pre-dispuestos a lo que pueda ocurrir.

La educación debe apostar y posibilitar ambientes, escenarios y atmosferas para que con los alumnos se generen esas experiencias que son ineludibles a la condición de natalidad, a esa circunstancia inevitable de la llegada al mundo que posibilitan interactuar con los demás. El ser humano es permeado por lo que acontece, por lo que llega, pues está siempre en una condición de impregnarse de lo nuevo que sucede.

En línea con lo dicho anteriormente, Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) sitúan distintas dimensiones del pensamiento sobre la educación en lugares muy cercanos al ser (entendido como lugar de la experiencia). Plantean para la educación y el regreso a lo empírico poner en relación la triple experiencia original de lo pedagógico "(la del viaje, la de la salida al exterior y la del comienzo) en un intento de pensar la educación como acontecimiento" (Bárcena, Larrosa y Mèlich 2006, p.235).

Este planteamiento del viaje reconoce la experiencia como una travesía en la que uno se implica con todo lo que es y lo que ha sido. De igual manera, se hace visible el papel del lenguaje en la experiencia, donde más que para la comunicación, es para la conversación. Y por último, se proponen las relaciones éticas como modos de ser y estar no solo en soledad, sino en vínculo con los demás.

En este sentido, la educación desde la experiencia va dirigida a la creación de sentido, es única e irrepetible, pues la experiencia es un viaje, un salir hacia afuera, hacia lo desconocido que toca y tras-toca.

Es importante y necesario ir a la piel de los actores educativos para saber sobre lo que han vivido, sobre lo que han transitado en sus historias comunes y no comunes de vida. De esta manera se busca alentar el recuerdo y, desde él, encontrarse con otros, saber quiénes somos y conovernos con ese sentir, con ese expresar en y a partir del lenguaje, de las experiencias y de todo aquello que nos conmueve y se instala en el corazón.

Así, la *educación desde la experiencia* puede ser un escenario y una oportunidad de aproximación a otros, de compartir con ellos todo lo que somos y nos constituye. Se busca un escenario de escucha y encuentro con lo otro que despliegue la afectividad y la sensibilidad, y que toque y trastoque la subjetividad de los actores educativos. Se pretende una educación vista como práctica reflexiva, como acontecimiento y, sobre todo, como experiencia que se constituye en un acontecimiento en el que permanentemente nace la humanidad.

Y, ¿quién es el maestro que enseña una educación desde la experiencia?

La enseñanza

En primer lugar, se debe presentar la enseñanza como encuentro con la exterioridad, con el extranjero, él, que llega de afuera y se presenta como alteridad, como presencia que exige de mí una respuesta, ¿cuál?, no lo sé. Solo ante el acontecimiento de su presencia podría saberlo, no antes, no después. Entonces, la enseñanza más que ir hacia el Otro, es recibir al otro que llega, que viene del exterior. Lévinas (en Derrida, 1998) sostiene que la enseñanza "es recibir la expresión de otro (...) acoger, abordar lo que viene del exterior (p.36)". Cada persona trae consigo sus propias historias, su humanidad, por tanto, la enseñanza es atender y reconocer esa humanidad de quien está ahí en frente, es un proceso de ofrecimiento, de entrega, de estar prestos y presentes ante las necesidades del otro. Somos seres que adquirimos conocimiento de lo que está afuera y de quien llega e irrumpe en nuestras vidas.

Del mismo modo, Steiner (2011) propone que "la auténtica enseñanza es una vocación. Es una llamada" (p.25). Es un llamado ético que rompe con la individualidad y es primeramente responsable, no se consume en el sí mismo, sino que es para el otro. Obliga a responder

ante el llamado del otro, de tal suerte "que se pueda o no hacer algo concreto por el otro. Decir: heme aquí" (Levinas, 2015, p.81). Es decir, es atender la solicitud que el otro me hace. Es una respuesta al llamado del Otro. Estar prestos y presentes a las necesidades del Otro significa estar pendientes y pre-ocupados por el Otro.

La enseñanza como vocación desde la responsabilidad, es un ejercicio responsable con la presencia del otro, "desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe" (Lévinas, 2015, p.80). La enseñanza es un acto de responsabilidad con el otro, no es recíproca, no busca la igualdad. Hay un llamado al que hay que acudir en cualquier momento y situación, sin importar las circunstancias, y exige un volcamiento, un cambio para atender su petición.

La enseñanza, entendida desde la responsabilidad, no es impositiva sino que: implica acogimiento, atención y recibimiento; es un acto de escucha, de apertura al otro, a lo que le pasa, a sus necesidades; es estar presto a lo que le acontece. Enseñar no es solo transmitir conocimientos y tener una relación unidireccional sino que esta debe ser bidireccional, dado que el maestro y el discípulo no lo saben todo y no lo ignoran todo, son eternos aprendices (Bárcena, 2000) y están dispuestos a hacerse y rehacerse, a transformarse y deformarse.

Adicionalmente, la enseñanza, más que acogimiento, es compañía, es conversación, es una dádiva, o sea, el maestro se da, da sostén, da sus sentidos, se dona a sí mismo, dona todo lo que él es, no lo impone, no lo transmite, lo dona. Un sujeto se da al Otro, no con el fin de completarlo o llenarlo de información o de conocimiento, sino que se ofrece, entrega su incompletud a Otro, quien también es incompleto.

Precisamente, en el acto de enseñanza, la experiencia no es solo la del estudiante, es, sobre todo, la que el maestro dona al Otro (su aprendiz). No obstante, las huellas que atraviesan su experiencia no se convierten en modelo o ejemplo, tampoco pretenden ser replicadas, más bien son punto de partida para hacer del encuentro educativo un acontecimiento único, genuino, irrepetible.

El maestro

En segundo lugar, el ser maestro implica tener una vocación, es él quien acude al llamado del Otro y responde con un *heme aquí* a demanda de la presencia de sus discípulos, es decir, el maestro

acude al lenguaje dicho y no dicho, a las voces, a los silencios de sus aprendices. Él está atento a las manifestaciones de sus discípulos, como una madre con su hijo recién nacido, ella nota un movimiento, o si se siente inquieto o molesto, estará atenta para protegerlo, abrazarlo, besarlo y amamantarlo. Él no habla, no dice nada, pero con su mirada lo dice todo, con sus gestos y sus sonrisas transmite sus sentimientos.

Una madre y un maestro atienden al llamado. La relación con el hijo es una relación con el Otro, un Otro que "en cierto sentido, es todavía yo y sin embargo absolutamente otro" (Lévinas, 2015, p.56). El hijo y el discípulo no son propiedad y tampoco son un objeto fabricado, son personas, como tal, son singulares y únicos. Cada discípulo es un sujeto que tiene necesidades, que busca atención, que requiere acogida y cuidado.

Por tanto, es imprescindible que el maestro atienda al llamado del Otro, a su voz a sus tonos, y sus lenguajes. Eso es la vocación, una inclinación, un gusto, un deseo y una elección hacia una forma de vida o una actividad que brota de lo más profundo del ser. Para lograr lo anterior, utiliza como mediación el lenguaje como una expresión a través de la cual se narra el mundo, se trata de una lengua de acogida al otro, y no simplemente una imposición de saberes o pensamientos. Esta lengua de acogida se diferencia en las figuras del profesor y del maestro.

Ambos, el profesor y el maestro transmiten utilizando una lengua, pero, hay una diferencia en la manera en que transmiten. El primero transmite *explícitamente*, necesita *demostrar* aquello que explica teóricamente, utiliza una lengua lineal, simétrica, incluso de exclusión, ya que no hay apertura a lo que llega, a las dudas e incertidumbres de los otros, en este caso, de sus alumnos. El profesor tiene información en su mente, la cual tiene por objetivo ser únicamente explicada y demostrada.

Mientras que el maestro transmite *implícitamente*, es decir, él no enseña demostrando o explicando lo que quiere enseñar, sino, que él *muestra*, se *muestra*, utiliza su *poder de evocación*, da testimonio de las huellas que deja la experiencia. Él transmite con una lengua de acogida, esto significa que más que hablar, acoge, es hospitalario donde el silencio es una forma expresiva de respuesta. No hay necesidad de *explicar*, *demostrar* o *explicitar* cuando se *muestra*. Para Mèlich (2010) el maestro recorre y transita en un escenario testimonial, donde se da al Otro, transmite con la fuerza que radica en su *poder de evocación*, es decir, en una transmisión testimonial,

en una experiencia vital que no se basa en explicaciones ni en demostraciones, sino en historias, en experiencias de lo que le pasa y deja huella.

No obstante, los maestros recaen en ser profesores cuando buscan planificar todo y hacer explícito lo implícito. Cuando escudriñan por explicaciones teóricas y solicitan un manual para enseñar. Reinciden al intentar que la enseñanza sea predeterminada, programada. Un maestro puede volver a lo tradicional, a lo gramatical en lugar de ir más allá, al trascender de la enseñanza. En palabras de Mèlich (2010):

El maestro enseña lo que no se puede enseñar. El maestro muestra, da testimonio. Es entonces cuando el discípulo aprende, aprende «por contagio» (...), descubre lo que el manual no puede enseñar, comprende el juego de implícitos y de evocaciones, aunque... no pueda hacerlo explícito. (p.279)

No hay un sumario o compendio de cómo enseñar, de cómo planificar cada aprendizaje o actividad. La enseñanza es impredecible, incierta, cambiante, es una experiencia. Desear planificarla es un error educativo, pues creer que mejorará el aprendizaje, si se mejoran los instrumentos, las metodologías, las evaluaciones, si existe una planificación explícita, es olvidar la humanidad, el acontecimiento y lo emergente de la enseñanza. Un buen maestro sabe que la enseñanza es tener tacto⁴¹ más que una técnica.

Referencias

Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. *Enrahonar*, (31), 9-33. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31/0211402Xn31p9.pdf>

Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de Pedagogía*, 60(223), 501-520. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23764654>

⁴¹Tener tacto es tener sentido de escucha a las historias vividas, a los testimonios, es la hospitalidad, es reconocer las experiencias que hacen y deshacen a los sujetos, es tener humanidad. La técnica se reduce a la experimentación, a metodologías y estrategias planificadas. En palabras de Van Manen (1998) "Una táctica es un método para conseguir un fin. Hay un significado calculador y planificador inherente a la táctica, mientras que el tacto es esencialmente implanificable" (p.138).

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2014), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabras de acogida*. Madrid: Trotta.
- Han, B. (2016). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Jaramillo-Echeverry, L. (2016). El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 128-137.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de L'educació i de L'esport*, (19), 87-112.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Mélich, J. C. (2015). La experiencia de la pérdida. *Ars Brevis*, (21), 237-252. Recuperado de: <http://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/311719/401799>
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Orrego, J. (2017). Relación entre formación y finitud a partir de la experiencia. En Jaramillo-Ocampo, D. y Orrego-Noreña, J. *Cuadernos de educación y alteridad I* (pp. 214-231). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Orrego-Noreña, J. y García, L. (2019). Didáctica. Experiencia y lenguaje. En Chévez, C. y Melenge, J. *Tendencias y desafíos de la investigación educativa. Aproximaciones teóricas y metodológicas* (pp. 75-87). San Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente.

- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de maestros*. Barcelona: Ediciones Siruela.
- Valera-Villegas, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. *Educere*, 5(13), 25-29.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

2. CONVERSACIONES ACADEMICAS Y RE SIGNIFICACIONES. LA DOCENCIA COMO EXPERIENCIA CON Y ENTRE OTROS

Carmen Gloria Garrido Fonseca⁴²

Este texto plantea una idea de clase a partir de las expresiones de un grupo de docentes que viven experiencias de arte y educación en un espacio dialógico, creativo y reflexivo denominado *LAp- laboratorio de aprendizaje*. Se trata de un espacio de la Escuela de Educación de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (sede Viña del Mar, Chile), donde se construyen, desde el año 2015, experiencias que incluyen transformaciones espaciales y materialidades, música, imágenes y montajes escénicos.

Las expresiones naturales de un grupo de docentes participantes fueron estableciendo líneas de análisis teórico que mostraron, por un lado, cómo en la conversación se van generando procesos de reflexividad y re significaciones en torno al espacio aula, la docencia y la presencialidad del otro y, por otro lado, cómo se va configurando una idea de clase que escapa de los parámetros, concepciones y metodologías habituales. De este modo se van definiendo ejes de una práctica educativa docente como *experiencia*, donde hay un trazado conceptual, emocional, histórico y cultural *entre* y *con* otros que da cuenta de una pedagogía desde coordenadas creativas y emotivas que posibilitan compartir significados, desentrañar vivencias del presente y del pasado, y reflexionar en torno a ideas, hechos y significaciones para avanzar, como consecuencia, a un proceso de transformación de la práctica. Se problematiza así la propia creencia y experiencia, confrontando visiones y ampliando las formas de comprensión.

⁴²Doctora en Educación, Universidad Andrés Bello (Chile). cgarrido@unab.cl

Desde un punto de vista metodológico, cada reunión se documentó mediante registros fílmicos, los que posteriormente fueron transcritos para analizar las expresiones vivas de los participantes. El proceso de análisis se sustentó en que los significados implícitos sobre el enseñar y el aprender de los docentes son los que generan un modo de acción pedagógica y que el diálogo posibilita reflexividad y puede provocar transformación de la enseñanza.

El análisis de las expresiones de los docentes se realizó mediante codificación abierta, luego se hizo la agrupación y vinculación en categorías.

Introducción

Juntarse cada quince días para sumergirse en experiencias, montajes y objetos de aprendizajes distintos a los tradicionales, es paradójicamente un respiro, un oasis para la academia que forma profesores, porque si bien el espacio aula es el de la Escuela de Educación, que forma a futuros profesores, no puede ser un espacio cerrado a lógicas administrativas y técnicas que regulan el modo de pensar y hacer docencia, sino por el contrario, debe ser un espacio que fomente el pensar en una *didáctica no parametral*, como señala Quintar (2008) donde el arte, la educación, la historia, la cultura y la emocionalidad se reúnan para un ejercicio de reflexión por sobre la transmisión, esto aún no se constituye, no se ha instalado como espacio natural en las aulas universitarias y nos damos cuenta que falta conversar en la universidad, falta un espacio para juntar(se), para pronunciar(se), falta encontrar(se) con el otro e incomodar la propia docencia, no con artificios, didácticas técnicas, estereotipadas, rígidas y recursos de moda sino con el ejercicio del pensar, de dar un lugar y un tiempo a una racionalidad anclada a fundamentos humanistas.

Reconfiguraciones de la docencia

Se trata de re-entender la pedagogía como un proceso dialógico, de reflexión y acción transformadora, teniendo claro que siempre se conversa con desconocidos usando sus nombres propios (Skliar, 2017). Es un espacio y una puesta en común que trata de provocar rupturas a la linealidad y los márgenes pedagógicos establecidos. Se trata de generar rizomas, emocionalidad y posibilidades de reflexión a través de la conexión del arte y la educación. Un espacio entre todos que interpela, como lo señala un profesor:

(...) yo agradezco mucho de tener la oportunidad de compartir con otros colegas, porque siempre uno anda como refunfuñando, así como muy solo, nadie pesca. Uno quiere cambiar el mundo, o sea yo creo que uno quiere cambiar el mundo con los chicos que uno trabaja. Que mejoren, en los términos que sean, pero mejoren (Profesor 4).

Cuando entendemos la pedagogía desde el sentido común o desde un sentido colectivo y personal que transita por formas de trabajo más abiertas, más variadas, nos damos cuenta que no puede haber solo una manera de concebir el enseñar y el aprender.

Las expresiones de los docentes van dando cuenta de formas y comprensiones que nos incentivan a un acontecer distinto en el aula. No hay fórmula, sino una racionalidad hacia el autogobierno del estudiante; aquella que mencionaba Pestalozzi en el siglo XVIII y que en la actualidad plantea Larrosa (2017):

Cuéntate a ti mismo tu propia historia. Y quémala en cuanto la hayas escrito. No seas nunca de tal forma que no pudieras ser también de otra manera. Acuérdate de tu futuro y camina hacia tu infancia. Y no le preguntes quién eres al que sabe la respuesta, ni siquiera a esa parte de ti mismo que sabe la respuesta, porque la respuesta podría matar la intensidad de la pregunta y lo que tiembla en esa intensidad. Sé tú mismo la pregunta. (p.266).

Cuando la clase y el aula se viven a través de una pedagogía de la experiencia y un acontecimiento donde no solo se relata sino que se vive y se genera cierta simbiosis, cierta unión donde hay procesos de afección, reflexión, emoción y juego, la clase se torna una escena donde el argumento es justamente la recuperación de la experiencia *bella* referida, entre otros, por Mistral (2017). Esa escena implica saberes y no saberes, voces, singularidades y multiplicidades. Un espacio para estar juntos, sentir la presencia (existencia) del otro, para abordar aquello no conocido, para preguntarse y estar "disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno" (Skliar, 2017 p.179).

La universidad en este sentido debe retomar su fondo de valor relativo a la generación de conocimiento, responsabilidad social y educación humanizante reflejada en su docencia. La universidad se fragiliza cuando "no es capaz de absorber los cambios ni está dispuesta, al mismo tiempo, a revisar los campos conceptuales que utiliza" (Bárcena, 2005, p.36). El profesor 3, en este sentido, cree que:

(...) la realidad de la educación superior tiene una serie de deficiencias, falencias acumuladas en el tiempo. Unas que son estructurales y sistémicas, otras que son producto de culturas que se han ido instalando últimamente, y otras que son propias de malas prácticas. Pero al mismo tiempo pienso que en la Universidad hay algunas gestiones que son valiosas y que están instaladas y que funcionan, y recuerdo mucho siempre lo que le leí a Maturana sobre la transformación y la conservación.

Maturana dice que desde el punto de vista de las transformaciones de la naturaleza, siempre hay conservaciones necesarias para que esos cambios tengan sentido, entonces desde el punto de vista social, habría que pensarlo de la misma manera. Aquello que debemos cambiar ¿por qué lo queremos cambiar?, y ¿qué de la realidad es aquello que queremos conservar y necesitamos conservar?

Entonces los procesos de transformación siempre requieren que uno instale una mirada de realidad sobre aquello que funciona, entonces en la práctica he hecho poco ese ejercicio, precariamente, el de observarme y observar lo que hago en el trabajo de clases, fundamentalmente para ver qué es lo que funciona y lo que no funciona.

Desde esta perspectiva entonces ¿qué debe cambiar?, ¿por qué debemos cambiar?, y con ello también es necesario preguntarse ¿quiénes somos en la universidad donde aparentemente estamos? (Skliar, 2017).

La sala de clase y la docencia deben cambiar en su estructura y fundamentos, en su modo de relación, y establecer discrepancia con la lógica de la universidad vigente que no prepara para la vida sino para el mundo del trabajo.

(...) el interés por la educación no es ahora enseñar cómo es el mundo y que se encaminen hacia él -para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir- sino que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado. (Bárcena, 2014, p.32)

En este contexto la clase como espacio y tiempo de experiencia, es un espacio que también debe preguntarse sobre lo que hace y por qué lo hace, donde un buen estudiante es aquel que sale de la universidad "con una capacidad de construir su propia relación de conocimiento, cualquiera sea el grado de conocimiento que tenga en el sentido formal de la palabra" (Zemelman, 2006, p.84). El punto clave es su capacidad de construirse a sí mismo, lo que implica un

proceso de *colocación* frente y en el mundo, con una *racionalidad más inclusiva* y pensando la *realidad en movimiento*.

Pensar la clase y la docencia como reunión, como clase extendida o conversatorio conlleva ruptura de la linealidad de una pedagogía que reduce el arte de educar. Se convierte en un espacio donde "el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque en la aventura de aprender tiene lugar un encuentro con otro que no soy yo" (Bárcena y Mèlich, 2014, p.171). Hay entonces un quiebre en la rigidez de la educación y se amplía hacia otras perspectivas, considerando al docente ya no como sujeto aislado sino como sujeto en relación con otros, siempre por conocer, con una pedagogía potenciadora y transformadora y "sabiendo, eso sí, que quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizás nada. Pero sabrá que puede aprender" (Rancièrè, 2002, p.14). Se trata de salir de la sala de clases universitaria tradicional, de esa con un:

(...) saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra, del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor. (Lévinas, en Skliar, 2017, p.47)

Al respecto, el profesor 4 y el profesor 9 exponen como el aula se ha convertido en un escenario en el que se entra y se sale sin *saber nada*.

Es que ahí yo creo que está la clave, porque fijate que esa formalidad que le han dado a la educación de sentarse en una sala, de repetir y aprender de memoria no deja nada (Profesor 4).

(...) *tengo la impresión de que el fracaso de muchos estudiantes en las primeras clases es porque salen sin tener idea de lo que les estamos hablando* (Profesor 9).

Salir de la docencia tradicional se asienta en el respeto y la legitimación del otro, como también en una suerte de ensamble entre teorías, conocimientos, y corporeidades, lo que en definitiva permite abordar el conocimiento como una cuestión más humana, que no se queda en el saber por el saber, sino también en el reconocimiento del lugar desde donde se instala ese saber. Aquí empieza a emerger la docencia como experiencia, como una escena (de película) esa que:

(...) no puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, ese tiempo en el que nada nos pasa, sino con el acontecimiento de lo que no se puede pre-ver, ni pre-decir ni pre-escribir. Por eso la experiencia siempre lo es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad. La experiencia tiene que ver con el no-saber, con el límite de lo que sabemos. (Larrosa y Skliar, 2013, p.36)

Esto se logra solo si se da un diálogo honesto, situado en coordenadas emocionales, históricas, vivenciales. Solo ahí tiene sentido el ejercicio dialógico pedagógico entre docentes. Este espacio se amplía en sus márgenes cuando se comparte *entre* áreas del conocimiento y se establecen lenguajes diversos para un evento o situación, cuando se incorporan objetos de aprendizajes distintos a los habituales y cuando se reflexionan en lógicas de contrastes (bidireccionales) y no lineales. Se genera una zona de indisciplina e ignorancias compartidas donde se deja fuera ese conocimiento disciplinado y obediente a fronteras vigiladas para no salirse de los márgenes.

La docencia, desde esta perspectiva, debe salirse de los márgenes. Mediante la conversación se posibilita apertura, pues el diálogo posee una fuerte dimensión transformadora y constituye una buena figura para pensar la educación. Porque toda buena conversación deja una marca, una huella en nosotros "(...) a menudo encontramos en el otro dimensiones inéditas que antes no fuimos capaces de percibir" (Bárcena, 2005, p.114). Por ejemplo, el profesor 11 muestra como en la conversación aparecen alternativas que uno no se ha planteado y que hacen ver las cosas con otro punto de vista.

(...) muchas veces nosotros entre algunos colegas igual tenemos conversaciones intercambiamos experiencias generalmente en un ambiente informal. Se dan más conversaciones en la terraza, que en la misma facultad, pero el punto es que tenemos la formación muy similar, entonces tendemos a pensar muy parecido en muchas cosas. Pero ustedes me dan una visión desde otro punto de vista, entonces me genera un quiebre y una sensación motivadora para un desafío porque me voy pensando en cómo generaron un cambio. Por ejemplo, me ha dado mucha vuelta lo que me dijiste, de por qué no partir de atrás hacia delante.

La docencia en la universidad debería producir experiencias de goce de la enseñanza y espacios libres que aparentemente no sirven para nada pero que dan un lugar para apartarse de su propia condición, de aquello que los diferencia. Siguiendo a Rancière (en Larrosa, 2017)

cuando habla de la filosofía, la pedagogía también debe *interrumpir el curso normal de las cosas*, abrirse a una nueva forma de *relación entre*. Entre los saberes, entre las historias, situándose en una coordenada de un saber transversal que nos iguala, como el placer de soñar, cantar, ver, contar las estrellas, escuchar música, conversar. El estudiante en su espacio de estudiante, en su condición y lugar de estudiante funciona como tal, con sus saberes o condición particular, pero si se rompe el *curso natural de las cosas* aparece el estudiante en otra dimensión, aquella desconocida que se abre y que hace florecer zonas no descubiertas, no mostradas, no habladas.

La clase así es un tiempo de subversión para hacer algo a lo que se renuncia en las condiciones de estudiante y de profesor, es un espacio emancipador que tiene que ver con todos, con cualquiera. También es un tiempo de emancipación para crear en un espacio que no tiene utilidad específica, que interrumpe lo cotidiano para sentirse en igualdad y a la vez crear subjetividades y relaciones en un ritmo propio y anclado de una manera distinta a un sistema que fija normas, presencias y ausencias, modo de hacer y lenguajes a repetir. En fin, es un espacio de rizomas que conecta e iguala (Larrosa, 2017).

La docencia es una experiencia siempre en riesgo porque implica tomar distancia para formar (se), autoformar (se) y resistir (se) a no ser. Es un lugar para construir, detenerse, observar, escuchar, buscar, sentir, problematizar, donde sucedan y se promuevan cosas que *valgan la pena*, es decir, escenas donde se introduzca "(...) una brecha, una paradoja, un orificio, una contradicción; en síntesis (...) producir alteridad" (Skliar, 2017, p.160). De alguna forma esto se ve reflejado en lo que señala el profesor 2 cuando se pregunta por los estudiantes y señala que:

(...) vienen formados en asignaturas, o sea, ese pensamiento exquisito que tiene uno cuando niño, la escuela lo separó, pero en ningún momento la escuela se hizo responsable de juntarlo, y así lo replica la universidad. Entonces yo veo todo desagregado, atomizado, pero las instancias holísticas no son un ejercicio fácil porque estamos acostumbrados a pensar de forma desagregada, esa es la modernidad (...). Y ese desagregar trae como consecuencias que, por ejemplo, se piensa que en algunas disciplinas la creatividad no tiene cabida y es todo lo contrario.

Es curiosa esta desagregación, pues las ideas y las palabras que usan unos y otros provienen de sus áreas de conocimiento, pero a la vez, cuando se conversan, son provocativas de nuevas direcciones, de zonas no exploradas, sutiles o extensas, que abren perspectivas

porque otorgan nueva imagen, nueva idea y una pronunciación que, sin vuelta atrás, instala una fuente de análisis co-creada que nos iguala. Consiste en una apertura, una salida de margen. Por ejemplo:

¿Cómo lo llevo a comprender y a ligar un elemento conceptual con todas estas cosas raras, con la experiencia y además con este foco disciplinar? Si yo estoy en química farmacéutica a mí me encantaría que los cabros de primer año me dijeran algunas cosas de relación de esa química, esos conceptos con una situación real de química y farmacia, hablaría de la colusión de las farmacias, qué significa eso, qué significa esto de los medicamentos. (Profesor 9)

(...) agregando un poco, estaba pensando, en que hacer un plato de fideos implica calentar agua, implica transformación de átomos, y luego le hechas sal que ya cambia la condición, luego le tiras fideos, luego eso sólido se transforma (...), pura química. (Profesor 4).

En ambos profesores está la propia experiencia frente a un área de conocimiento que no conocen en profundidad. Esto no es una limitante, por el contrario, tiene un efecto emancipador de la propia disciplina (Bárcena, 2012) porque obliga a remirar desde otras perspectivas para comprender, las que habitualmente vuelven a la simplicidad de ejemplificar desde la vida cotidiana. Hay también un tejido emocional poderoso y evidente:

(...) parece que los que estamos acá amamos demasiado lo que hacemos y me parece súper interesante escucharlos, por sobre todo fijate, escuchar las miradas que tiene cada uno sobre lo que hace y lo más relevante ha sido escuchar sus propias vivencias internas. Saben que tal vez tiene que ver con que hemos perdido la capacidad de hablar. (Profesor 2)

Cuando no se conversa en la sala de clases nos situamos en una escena de cierta orfandad, pues no es la disciplina solo la que habla, sino también todas experiencias y las traducciones de ella en un lenguaje comprensible para todos. De alguna manera, la docencia como espacio de conversación asume que "lo que necesitamos es aprender a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre que tanto tememos" (Bárcena, 2005, p.37), porque cuando se deja de informar y se conversa hay una fragilidad, una incertidumbre que nos coloca en una condición de igualdad.

No es suficiente saber, también es necesario conversar aquello con, con otros saberes, con otros lugares y otros contextos. Todo ello en situación de descubrimiento de los otros, en un espacio de

humor, emocionalidad y expresión de cada uno, lo que permite que se produzca una especie de contagio intelectual y emocional que obliga a remirarse y tal vez, posteriormente, atreverse a desarrollar una práctica distinta. Hay en ello un proceso de autoanálisis y de convicciones sobre lo que se hace y por qué se hace.

(...) yo ayer les decía a los profesores que a mí las mejores clases que me han resultado, han sido cuando yo me genero un espacio de incomodidad, cuando yo estoy cómoda establezco una rutina, pero generar incomodidad significa generar relaciones que quizás no estaban tan claras, significa combinar cosas que no se me ocurría combinar. Y eso a mi juicio da resultado, porque cuando lo que tú le presentas tiene un cierto convencimiento, cuando yo estoy convencida, es interesante para el otro. (Profesor 1)

Es justamente esa incomodidad que moviliza nuevas formas de pensar lo ya pensado, de hacer lo ya hecho, es un proceso de descubrimiento del estudiante y el profesor.

(...) una enseñanza y una relación pedagógica consistiría, quizá, en afirmar que entre el maestro y el aprendiz existe esa tercera cosa, un tercer elemento -un libro, un texto, un objeto de aprendizaje- que es extranjero tanto a uno como a otro y al cual ambos deben constantemente referirse para verificar en común lo que el alumno ha visto, lo que dice y lo que piensa. Es esta tercera cosa de la que ninguno es propietario, ante la cual ninguno de los dos posee el sentido, la que se tiende entre ellos. (Bárcena, 2012, p.151)

En este sentido pareciera que conversar es un acto urgente, pero también lo es, un espacio afectivo que lo provoque, "sin embargo, en el ambiente académico universitario la emoción apenas ha tenido entrada y raramente ha sido reconocida, valorada o relacionada con el conocimiento" (Domingo y Gómez, 2014, p.46). Se conversa poco, porque hay una priorización del sujeto estudiante como oyente y porque situamos la clase en un espacio, donde la tradición es transmitir o explicar, desconfiando del plano emocional, pues en el ámbito universitario, pareciera que ello no tiene ningún valor, por lo cual se ocasionan resistencias tanto de estudiantes como de docentes a comprender e integrar emociones y cognición como actos naturales del aprender y a establecer interacciones de doble bucle (Brookbank y McGill, 2002).

Quizás debido al carácter monologal de la ciencia, y al deseo compulsivo por hacer de la pedagogía y de la enseñanza algo

científico-técnico, el profesor se ha vuelto incapaz de conversar con sus alumnos. (Bárcena, 2005, p.115)

El arte de conversar se reniega, hay, sin duda, discusiones, debates, interacciones, pero no se instaura el ejercicio de conversar significados, expresiones, acontecimientos e historias cargadas de posturas, sentimientos, utopías, creencias; en definitiva expresiones múltiples de lo humano. Quizás esto está dado porque:

(...) desde la lógica civilizatoria, la mayoría de las veces traficamos información que violenta a los sujetos, en tanto esta información no tiene sentido histórico y sociocultural, y hacemos que «el otro» -alumno- la asimile y la acomode a como dé lugar; después, para reforzar esta mecánica de la imposición, evaluamos y calificamos, para luego poder pasar exitosamente por criterios e indicadores de calidad. (Quintar, 2008, p.26)

No obstante, somos contradictorios porque cuando recordamos nuestras mejores clases, hay experiencias significativas de conversación, intra o extra-sala de clases, por lo general fuera de la sala o con dispositivos u objetos de aprendizaje distintos, y justamente en ese espacio "(...) la obligación del profesor es convertir a los alumnos en estudiantes, es decir, hacerles pasar de la condición institucional y posicional de alumnos a la condición existencial y pedagógica de los estudiantes" (Larrosa, 2018, p.32). Tal como nos relata el profesor 3.

(...) pensaba entonces como aprendí yo en la universidad, entonces no puedo dejar de lado el que uno viene con una carga que yo tengo una familia, una casa. Luego llego a la universidad y recuerdo que las clases que más me gustaban eran muy diferentes unas de otra, por ejemplo, me gustaba que el profesor de geografía nos llevaba a Valparaíso y conocí todo Valparaíso caminando con el profesor. Eran clases notables en la plaza la matriz, en el cementerio de playa ancha, en el cerro cárcel, en todos lados, el cementerio hablando de inmigración, el cerro cárcel hablando de los problemas sociales, notable sus clases, y claro el profesor hacia clases en la sala, algunas frontal y otras medias frontales.

La otra clase que recuerdo es un señor lo más frontal que tú te puedes representar, donde no hay nada que nos distraiga y donde la palabra es el territorio, éramos alumnos de un lado, él del otro pero en el mismo espacio donde el territorio es la conversación y fíjate que lo considero tan opuesto pero al mismo tiempo tan consistente que me parece algo notable. Donde se extendía esa sala de clases era en el café, lo mismo que pasaba en la sala de clases con algunos, los

más porfiados, los que querían saber un poco más, íbamos al café, entonces el profesor se sentaba y se tomaba un café.

Aprender, entonces, significa presencia con y entre otros, encontrarse; en este sentido:

(...) el oficio de profesor tiene que ver con el amor. Con el amor al mundo y con el amor a la infancia, entendiendo esta última como «novedad (en el mundo)» y como «capacidad de comenzar». Tiene que ver con el modo como nosotros, que habitamos el mundo, recibimos a los nuevos, a los que vienen al mundo por nacimiento, a los que (precisamente por su condición de natales) tiene tanto la capacidad de empezar algo nuevo, como la capacidad de renovar lo viejo. (Larrosa, 2018, p.37)

Desde esta perspectiva, la clase es un espacio amoroso donde recibimos a los estudiantes para generar comienzos y conversar, porque la conversación tiene un potencial transformador en cada uno de nosotros en tanto muestra cuestiones no pensadas, no abordadas, pero ya no se conversa, no se practica la conversación como un arte, como una experiencia dialogal natural que surge desde el interés genuino de conexión con los otros. Se crean más bien espacios con cierta falsedad pues se coloca al estudiante en una situación de aprendizaje muchas veces estereotipada, repetida, donde el conversar se pautea o se controla. Ciertamente:

(...) vamos necesitando en educación un pensamiento viajero, volver a introducir en la relación pedagógica la fuerza del *dis-cursus* (un curso discontinuo y desigual, donde lo fragmentario y lo aforístico deviene coherencia), comunicar de una manera intempestiva, salir de la apatía y la indiferencia, de la estrechez de formas de transmisión claras, directas, continuas, lineales... aburridas. (...) renovar el acontecimiento de la pregunta. (Bárcena, 2005, pp. 103-104)

Si se instala el diálogo en la sala de clases, debería apuntar a esta combinación de conocimiento y experiencia desde distintos lugares, pues "el principio de incomplitud de todos los saberes es condición de la posibilidad de diálogo y debates epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento" (Santos, 2012, p.115). Esto resulta particularmente relevante en al menos dos sentidos, uno, porque se valoriza todo tipo de conocimiento, desde el científico al del sentido común o la experiencia cotidiana, y otro, porque conlleva conciencia del saber incompleto, de la verdad parcial o de las verdades momentáneas. Así se dan oportunidades a distintas formas de saber, para recuperarse como sujeto histórico experiencial y "rehabilitar

el sentido común por reconocer en esta forma de conocimiento algunas virtualidades para enriquecer nuestra relación con el mundo” (Santos, 2012, p.55). En este sentido el profesor 1 nos que:

(...) nos pasa mucho en la educación que hablamos una serie de cosas que son obvias, pero parece que lo obvio cuando llegamos a una sala de clases se nos olvida: conectarnos con la realidad es obvio, no sé, establezcamos relaciones de las cosas, conversemos más, es obvio, pero cuando llegamos a la sala de clases, nuestra sala de clase todavía sigue siendo bastante estática.

¿Qué debería suceder en nuestra sala de clases universitaria, que nos permita de algún modo generar estos procesos reflexivos, creativos y vinculantes con la realidad y el mundo?

Sin duda las relaciones pedagógicas, los lenguajes de cada docente, las historias personales, sus experiencias pedagógicas, sus contextos y lugares, van definiendo rutas y conexiones que amplían o demarcan zonas de desarrollo. En este sentido “el rostro y el discurso del profesor pueden confirmar la dominación o reflejar posibilidades de realización” (Freire y Shor, 2014, p.47), pues puede ser provocador de un espacio pedagógico que se abre a mapas o rizomas con múltiples entradas y salidas, siempre en construcción y con líneas de fugas que establecen posibilidades constantes a otras conexiones o por el contrario, el profesor o docente puede actuar pedagógicamente como un calco, “como una foto, una radiografía que comenzaría por seleccionar o aislar lo que pretende reproducir, con la ayuda de medios artificiales, con la ayuda de colorantes o de otros procedimientos de contraste” (Deleuze y Guattari, 2013, p.31). Considerando ello podemos señalar, al igual que el profesor 3, que:

(...) la intuición también es una línea de fuga que permite nuevas conexiones, a veces no imaginadas y que las posibilidades de recorrer el conocimiento son múltiples y que el proceso de construcción de conocimiento ahora sin intuición se sabe que no funciona, incluso en aquellas áreas que parece que la intuición no tendría un papel que jugar que ahora entiende que juega un papel y ahora muy importante, como por ejemplo, en la propia ciencia (...), yo fui al cerro y estuve en el observatorio y ahí habían unos científicos, mi hijo se puso a conversar con ellos y le preguntaba cosas, entonces había una pizarra llena de datos. Mi hijo preguntaba, que significan esos datos, entonces uno de ellos respondió en realidad todavía no sé, y, ¿qué es lo que estás investigando?, y responde, en realidad estoy buscando. (Profesor 3)

Esta intuición está internalizada en los procesos de construcción y creación intelectual, pero lo que pasa es que no lo hacemos visible, tendemos a ocultarlo, porque tenemos un discurso racionalista, positivista trasnochado, que formaba parte de esa época del absolutismo intelectual, donde las cosas funcionaban paradigáticamente así, pero que no eran reales. (Profesor 2)

Aquí hay una clave interesante pues lo que se muestra es un acontecer y una búsqueda donde se refleja que "(...) apertura no es otra cosa que el deseo de mostrar algo sin tener mayor seguridad acerca de su identidad, de su nombre, de su pertenencia, de su corporalidad, de su origen y destino" (Larrosa y Skliar, 2013, p.21). ¿Cómo lograr eso en la universidad? ¿Qué escenario y escenas trabajamos con el estudiante? De algún modo hay que darle a la clase direcciones, lenguajes, composición, posición, identidad, espacialidad argumento, corporeidad, como rizoma que abre posibilidades de conexión y regeneración.

Trabajar desde lógicas distintas supone una nueva sintaxis de la clase que no se ciñe a una temporalidad lineal sino que se trabaja en circularidades reflexivas y prácticas que posibilitan la construcción de sentido y saltos cualitativos en el aprendizaje. "Cuando uno trabaja desde este lugar, el diseño curricular pasa a ser casi una nimiedad" (Quintar, 2008, p.38). La educación de esta forma debiese considerar la creación de zonas de indeterminación que ha señalado Rancière (2002) y entender que enseñar tiene que ver con el pensamiento, la comprensión, la reflexión y, de este modo, con la indisciplina porque este pensamiento no tiene espacio ni lugar, no puede predecirse, no puede obligarse, simplemente sucede como sucede el aprendizaje en un espacio educativo amplio y diverso.

En el acto educativo hay una constante actitud y acción de invención, iniciativa y riesgo *contra el curso ordinario de las cosas*. De no ser así se caerá en una lógica educativa conformista y obediente de patrones y normativas que solo nos movilizan hacia la instrumentalización, lo que deriva en contenidos neutros y no permite actos de significado porque no se roza el corazón con profesores neutros (Hurtado, 1947).

(...) todo es muy estructurado (...), entonces me he dado cuenta de la necesidad tremenda del tocar (...), del afecto (...), del comunicar de... estoy contigo en este proceso o sea (...) yo aprendo de ti, tu aprendes de mí y empezó a cambiar la forma en que yo me ubicaba con las personas en la clase. Yo tengo la suerte, porque estoy en el área de la arquitectura, diseño, que si uno quiere hace clases debajo de la mesa, nadie te va a decir nada, y ahí entonces comprendí que el tema hace

rato es el tema de ambientes. Entonces desde ese punto de vista hay otra coordenada, claro, dentro de la coordenada gramatical hay una sintaxis espacial que es necesaria. Esa sintaxis espacial tiene que ver con los objetos, con la luz, con la música. Tiene que ver con todo lo que es el ser humano. Hacer la sala más hospitalaria; entonces van 2 coordenadas, lo externo, que sería lo que creamos como espacio, lo que creamos como gramática espacial, lo que configura una sintaxis apropiada para el acto de educar y (...) el poder incorporar también la coordenada emocional al trabajo pedagógico. (Profesor 4)

(...) agregando otros lenguajes y metodologías, aquellas que están en un entre el leer y el escribir, es decir, ese pensar que instala un dialogar con otros y señala que, estoy completamente de acuerdo con usted profesor, yo les llevo un libro a mis estudiantes y a veces parto las clases pasándoles los libros, van marcados en algunas partes, 15 minutos para que los miren, están a la expectativa del libro, de por qué lo llevo, después les empiezo a hacer soldaduras para que empiecen, y les armo contextos. (Profesor 2)

Lo que se quiere, finalmente, es salir de una lógica de la explicación y de la comprensión anclada en el docente e instalarse desde una posición personal construida desde aquello que aparece en el compartir con otros y en el preguntarse por las cosas de cada uno, aquello que queda *entre*, entre el leer y el escribir, entre una pregunta y una respuesta, entre silencios.

Entonces se apunta a una sintaxis espacial, a coordenadas emocionales, a bisagras temporales, a soldaduras y al re armar contextos. Así podemos convertir el acto pedagógico "en una narrativa tridimensional, como una re-contextualización" (Acaso, 2012, p.70) donde representamos la realidad desde diversos puntos de vista, anclados, más que en planteamientos técnico-pedagógicos, en una narrativa personal que se engarza con la historicidad de cada docente.

Esto hace plantear una anti-pedagogía, pues no se rige por una estructura colonizadora que intenta regular el acto pedagógico sino que entiende que sus "productos pedagógicos son, como el resto, producciones culturales, inacabadas, incontroladas y, por lo tanto, irreproducibles, de tal manera que jamás controlaremos lo que alguien ha aprendido" (Acaso, 2012, p.76). Desde esta perspectiva la pedagogía se debe nutrir de saberes inútiles, esos saberes a los que hace referencia Rancière (en Larrosa, 2017) cuando afirma que "los obreros secretamente enamorados de lo inútil son capaces de romper los estereotipos de su condición creando tiempos libres"

(p.318). Aquellos tiempos libres de determinación alguna, aquellos tiempos de generación de extrañeza y belleza, de indeterminación, sin saberes capitalizables, saberes no productivos a las lógicas educativas de la tradición instrumental. Debemos ir entendiendo la docencia:

(...) no como un acto neutral en el que se produce un trasvase de información, sin más y que reproduce, de forma mimética, algo que existe en la realidad, sino como un acto metafórico que, lo queramos o no, transforma la realidad. (Acaso, 2012, p.57)

Se va configurando así una docencia que posibilita gobernarse a sí mismo, que es "es exigente, y no es permisiva. Exige que pienses las cuestiones, que escribas sobre ellas, que las discutas seriamente" (Freire y Shor, 2014, p.48). No está sustentada en la explicación del profesor, sino más bien en la auto-explicación. Ello supone salirse del marco formativo del profesor, pues pareciera que tanto su imaginario como su formación histórica han estado centrados en la explicación siendo que,

La lógica de la explicación en educación puede ser definida, justamente, como aquella lógica donde todo debe, puede y merece ser explicado; además esa lógica supone que el maestro debería asumir la figura del explicador y que el alumno debe implicarse en esta lógica por medio de la asunción absoluta de ser una figura estrictamente vinculada a la comprensión de la explicación del maestro. (Skliar, 2015, p.47)

Ello tiene repercusiones importantes no tan solo en la acción pedagógica sino en la concepción de sí mismo y del otro, su enseñante. Cuando el docente se aleja de la explicación hay un proceso de abandono pues pareciera que ese es su actuar natural pero el docente muestra su arte, su conocimiento a través de, con el ejemplo, con analogías, con representaciones, conversaciones, historias. "Muestra una regla sin hacerla explícita, es decir, la muestra indirectamente, de modo que la comprensión de ese arte por parte del aprendiz resulte una evidencia práctica" (Bárcena, 2012, p.79). El profesor 2 muestra preocupación en aquello y expresa una visión que va más allá del hecho explicativo:

¿Cuál es el aporte de uno como profe?, ¿es explicarle algo?, no, pues ¿transmitir? Entonces cuál es el valor agregado de tener la presencia de un profesor en mi sala de clases, eso es lo que yo me tengo que cuestionar en el fondo. Y creo que lo más honesto es la experticia que yo tengo y es esa posibilidad de relacionar y de abrir puertas.

Naturalizar la explicación como acto de aprendizaje único es entender que de un modo encubierto u oculto, se instala la opresión como mecanismo de relación pedagógica donde “la configuración y la construcción de la incapacidad del otro, es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explicador” (Skliar, 2015, p.49). La docencia implica narrar, mostrar, pero no ser un explicador. Así lo expresa el profesor 4.

Cuando relata su falta de comprensión de la química y como aquello que por años no comprendió, lo logra hacer con algo muy simple, a través del dibujo, la imagen y la apelación a recuerdos o experiencias; me explicaron y yo pude entender con algo súper simple.

La explicación es el poder de la posición, de la visión de carencia de estudiante y la no estimación. En esta dirección el profesor 2 parece apuntar a lo fundamental al expresar que explica lo que tiene que explicar y lo demás lo deja descubrir también, porque también...

(...) los estudiantes valoran mucho cuando uno los deja, cuando el ejemplo sale de lo que te dicen ¿Escuchan los estudiantes toda una mañana? ¿Necesito explicarles? (...), no necesariamente, porque cuando uno dice: ¡ya! vamos a trabajar, todo el mundo despierta, como que ahí reviven.

Considerando lo señalado, “el aprender es como un viaje” (Bárcena, 2012, p.47), un trayecto, un extravío, un rizoma, hay que exponerse, situarse en la realidad y producir presencia del mundo. Tomar posición, producir movimiento y volver visible la voz de todos. Una universidad, una Escuela que forma profesores debe avanzar en una formación más abierta, más humana, con menos fronteras, incorporando coordenadas emocionales, culturales, históricas, creativas y reflexivas, a través de objetos de aprendizaje y espacios diversos. Desde este punto de vista, la tarea es evitar que la universidad sea

(...) capturada por lo útil, es decir, por las lógicas económicas y sociales que determinan lo que cada uno necesita, lo que cada uno puede, lo que a cada uno le conviene o, dicho de otra manera, por las lógicas identitarias que separan tipos de espacios, tipos de tiempos y tipos de saberes para distintos tipos de personas. (Larrosa, 2017, p.319)

Cuando esto sucede los espacios formativos quedan desiertos de narrativas, lenguajes, sueños, recuerdos, realidades, posiciones y conversaciones y no se movilizan canales de comprensión que otorgan imagen y vínculos que representen de manera distinta la realidad.

Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bárcena, F. (2014). ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. *Revista Brasileira de Educação*, 19(57), 441-460.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Broockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2013). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos.
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *Práctica reflexiva*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hurtado, A. (1947). *Humanismo social*. Santiago: Centro de Estudios y Documentación San Alberto Hurtado, PUC.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (coords.). (2013). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso.

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Santos, B. (2012). *Una epistemología del Sur*. México: Clacso y Siglo XXI Editores.

Skliar, C. (2015). *La educación (que es) del otro*. México: Noveduc.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Ipecal.

3. LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN. EXPERIENCIA QUE FORMA Y TRANSFORMA

Susana de la Ossa Robinson⁴³

(...) si aquel que educa no es capaz de sufrir con el sufrimiento del otro, si el sufrimiento del otro no es más importante que el propio sufrimiento, si no hay compasión, no hay educación como acontecimiento ético.
(Bárcena y Mèlich, 2000)

Introducción

El presente texto se deriva de la revisión teórica realizada en el marco de un estudio en el que se pretende comprender la dinámica del desarrollo de la resiliencia de los estudiantes que han estado en situación de riesgo académico en la ciudad de Cartagena.

La investigación, que se desarrolla desde una aproximación fenomenológica, retoma múltiples perspectivas desde las que se abordan los conceptos de educación, experiencia y resiliencia. Las relaciones que se establecen configuran una propuesta epistemológica para comprender los sentidos de las vivencias en el contexto de la educación superior, a partir de las cuales se constituyen elementos que facilitan superar las condiciones adversas que pueden afrontar los estudiantes en su proceso educativo.

Las aproximaciones teóricas acerca de lo planteado se realizan a partir de un proceso de revisión, que atiende no solo la categoría *educación*, la cual ha sido considerada desde la posibilidad de dar herramientas al sujeto para superar su condición vulnerable, y de transformación para mirar hacia adelante, sino que, además, se retoman, las nociones sobre *educación superior* como uno de los

⁴³Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica, Universidad del Norte, Barranquilla. Estudiante Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Docente investigadora, Programa de Psicología, Universidad Tecnológica de Bolívar.

niveles donde se define la posibilidad de superar las condiciones de vida adversas de los sujetos.

Asimismo, se aborda el concepto de *riesgo académico* como el conjunto de aquellas situaciones que, en el contexto de la educación y, particularmente, la educación superior, se manifiestan de forma permanente como *experiencias*, interpretadas también como vivencias particulares, que se viven de manera negativa, atraviesan y dejan huellas en los estudiantes y se constituyen en su capacidad para anteponerse y recuperarse ante los riesgos académicos que deben afrontar.

Conceptos y nociones sobre educación

Desde etimología el concepto de educación da cuenta de su carácter controvertido y dinámico, su procedencia conduce a dos palabras de raíz indoeuropea *Educere* y *Educare*. La reflexión sobre ambos términos revela la existencia de una categorización que puede ser adherida al proceso de formación según la particularidad e intencionalidad que se asuma. *Educere* significa *conducir fuera de, extraer de dentro hacia afuera*, por lo cual se considera la educación como el crecimiento del potencial del sujeto fundamentado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Según Pozo, Álvarez, Luengo, y Otero (2004) esta perspectiva sobre la educación se plantea desde un sujeto individual y genuino. Por su parte, *educare* significa *criar o alimentar*, con lo cual se supone una educación en la que el influjo y los procesos sociales externos y culturales son concluyentes en el desarrollo del individuo. En este enfoque se concibe, entonces, la función transformadora de la educación que implica la inserción de los sujetos en la sociedad.

De acuerdo con esto, habrá maestros que pueden conectar algunos de los términos a la acción educativa. Es así como, unos, reflexionarán sobre el ejercicio docente como una herramienta para construir conocimientos y aprendizajes inherentes a cada estudiante. Otros, por tanto, pensarán que los sujetos no pueden formarse sin la mediación de un segundo, en consecuencia, dan relevancia al sentido de la instrucción.

Ahora bien, la interacción de estas dos orientaciones conduce a nuevas formas de pensar la educación, en las que la comprensión del hombre sea desde una concepción global y no parcializada. Es imposible pensar que cada uno de estos términos apelará a algún momento distinto del proceso educativo como un simple *préstamo*,

porque, desde la práctica, están dispuestos a la transformación, a partir de la cual se emprenden caminos en los que confluyen aspectos como guiar, conducir, formar e instruir, y que dan sentido a la concepción de hombre: individuo cuya esencia espiritual e intelectual se abre inteligiblemente a la sociedad mediante el lenguaje con otros y con Dios (Posada, S.f.). De otra parte, León (1991) afirma que:

(...) se puede hablar de la historia de la humanidad como de la aventura del conocimiento emprendida por el hombre en su búsqueda por encontrar su identidad y ubicación en la esencia misma de la relación que establece con la naturaleza macro y microcósmica que constituye su hábitat. (p.93)

En consecuencia, la sociedad del conocimiento se soporta alrededor de los interrogantes sobre cómo manifiesta el hombre sus limitaciones en relación con su género y su contexto natural y social, de manera tal que pueda incurrir en su subsistencia y porvenir. No obstante, León (1991) sostiene que si bien esta necesidad de sentido puede ser un punto de partida de los afanes humanos y de los numerosos avances sobre la influencia de la naturaleza, los mecanismos de la vida social y, desde luego, de las nuevas formas de vida que este nuevo siglo ha dispuesto para el hombre, el reto frente a estas configuraciones, es la reconstrucción de formas que faciliten acceder propositivamente en el acontecer de su historia. En la actualidad, las sociedades se centran en la construcción deliberada de los modos en que los individuos satisfacen sus necesidades a partir de la realidad con la que se relacionan, lo que, en consecuencia, genera la constitución voluntaria de su identidad y su espacio.

Sobre el concepto de educación existen diversas posturas que dan repuestas a las diferentes nociones de hombre, cultura, realidad y ciencia. Para Durkheim (1975) la educación es un proceso de socialización, a partir del cual se prepara a los individuos para cumplir con el ideal de hombre que cada sociedad visualiza desde un punto de vista físico y moral; asimismo, Castillejo (1994) sustenta que la educación se adapta a las características y capacidades de la persona, como proceso interactivo entre las aptitudes y las influencias del medio. Una definición que se ajusta de forma general al compromiso de todo proceso educativo es la referida por la Unesco (2010) que la identifica como un proceso intencional mediante el cual las sociedades establecen las condiciones que posibilitan su crecimiento, entendido como la evolución, el desarrollo, la adaptación, y la apropiación que los individuos realizan por el intercambio con el medio social.

León (1991) refiere las distintas modalidades que pueden tener los espacios de formación para el caso particular de los países latinoamericanos desde el contexto de una dinámica social, global y específica. Se refiere, en tal caso, a dos razones fundamentales de la educación. La primera corresponde a la concreción de un espacio formativo que, articulado con elementos de la comunicación apoya los mecanismos de repetición y crecimiento social. Y la segunda se refiere a la confluencia de dos intereses que encuentran en el espacio educativo: los relacionados con la necesidad de mayores y mejores niveles de vida, y los que atienden al desarrollo económico en relación con un mapa social delimitado por estándares de modernización.

Educación y experiencia: transformación para superar la adversidad

Larrosa (2006) define la educación a la luz de la experiencia. Para este autor la creación teórica moderna del saber pedagógico se centra en la claridad cognitiva que de cierta manera ignora la experiencia inmersa en la propia vivencia de la educación. Se plantea el propósito de la educación desde la perspectiva de la experiencia en un contexto de discursos pedagógicos en los que se impulsa un lenguaje de vivencia personal y por tanto subjetiva, donde se debe tener en cuenta la idea de una inexcusable relación entre la *situacionalidad* y la *relacionalidad* de los seres humanos con su mundo, esta última intención es la que suscita la visión ética de la acción educativa.

En el ámbito intelectual se admitió la deslegitimación de aquellos fundamentos que atendían al conocimiento filosófico incontrolable, aquellos que provenían de la experiencia. Fue un resultado que trajo consigo el olvido de que, también entendemos las cosas experimentándolas relacional y corpóreamente.

La experiencia y el acto de conversar

El primer problema que presentan Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) en cuanto al retorno de la experiencia en la educación es que la educación se ha planteado como un discurso acorazado contra cualquier crítica que se pudiera hacer, "este discurso ya ordenado impone una política de silencio que hace de cualquier posible crítica la manifestación más clara y evidente de lo reaccionario" (p.236). Vale decir entonces, que se fuerza al individuo a actuar y pensar de la manera como los sistemas lo establecen, dejando de lado la autonomía propia de un sujeto que puede contraponerse para dar paso al totalitarismo cuyo uso banalizado se convierte en una excusa que no permite pensamientos críticos e independientes (Žižek, 2002).

En el afán por alcanzar la *calidad de la educación* se clasifican sujetos desde diseños educativos modernos en los que el modo de actuar y pensar homogeniza, y en los que se procuran acciones *buenas* dentro de la comunidad cognitiva que se pretende, de ahí que oponerse a este régimen educativo significaría, por lo tanto, enfrentar la *calidad*, lo que, en este orden de ideas, solo será posible si se redefine la noción que se tiene de educación, del educando y del educador. La resistencia implicaría la reforma de un *hombre viejo*, aquel que hay que dejar de lado.

Cuando se considera la historia sobre el origen pedagógico que retoma el régimen de la racionalidad tecno-científica, "el esclavo pedagogo que conduce el niño hasta la escuela" (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p.237), para explicar cómo la experiencia original es un *proceso de viaje, salida y comienzo* (elementos que también se encuentran contenidos en el término *educere*), se enuncia: "la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse" (p.237). Es decir, si la experiencia es un viaje, la educación es el acto de dirigir hacia afuera, de no planeación, a partir del cual se construye la experiencia y se confronta lo extraño para finalmente forzar al sujeto a que afronte lo desconocido, y se enfrente a un nuevo comienzo (Quignard, 1998).

Es este nuevo comienzo el que se traduce en la iniciativa de emprender algo nuevo, más allá de quien ha impulsado el primer movimiento. Este nuevo comienzo, supone que la educación no solo sea una experiencia relacionada con los significados pedagógicos, sino también con la creación de sentido. Sin embargo, Blumenberg (2004) señala que, resultaría dificultoso pensar desde el comienzo puesto que "el comienzo del tiempo es algo que no podemos pensar: ninguna conciencia puede vivirse a sí misma en trance de dar comienzo" (p.15), porque, así como la educación no es cronometrable ni programable, no puede ser pensable.

Siendo así, Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) proponen concebir la educación desde una crítica a la educación tecnológica para pensarla desde un punto de vista metafísico, entendiendo la tecnología como un sistema que permite percibir la experiencia como un experimento y la metafísica como el saber que se instala más allá de cualquier experiencia sensible. En uno y otro caso la búsqueda del origen pretende la recolección de la esencia exacta de las cosas, esto es "la identificación de la singularidad del acontecimiento fuera de cualquier objetivo monótono" (Foucault, 2000, p.12).

Existe una enorme diferencia entre pensar la educación desde un discurso elaborado de prácticas, saberes y acciones que se desprenden de unas reglas que tienen por objetivo la experiencia del viaje, salida y comienzo en un tiempo determinado, desde la estricta originalidad y singularidad de cada una de ellas, y pensar la educación desde un concepto que enmarca solo un discurso pedagógico (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006). De esta manera, la escritura pedagógica de la experiencia que fundamenta la teoría de la educación desde unas reglas particulares, no es más que la experiencia original transformada. Así, la escritura sobre educación abre paso a la elaboración de saberes racionales que a partir de reglas convierten lo implícito en explícito, lo oculto en visible. El interrogante más acertado en esta línea de argumentos sobre pensar la verdad de la educación desde la experiencia primaria es ¿se aprende a comenzar? Ante ello, Blumenberg (2004) plantea la necesidad de retomar la imagen de alguien que intenta explicar las reglas que otro solo podría indicar desde su saber experiencial, por tanto, explicar y enseñar se sustentan sobre la eficacia con la que se pueda alcanzar a exponer las reglas que a través de la experiencia se aprenden y se muestran, pero no se manifiestan.

Aun cuando parte de la defensa de la existencia de la educación es entendida desde la *pedagogía de la caverna*⁴⁴, la trasmisión presume espacios de protección, y dos espacios de realidades en los que se definen dos tipos de experiencia *la de realidad* y *la de trasmisión de la realidad*, que implican una relación proporcional entre el aumento de las destrezas para transmitir la información y la pérdida de la realidad, pero que admite, además, una falta de interés en los acontecimientos más allá de su utilidad para conseguir un objetivo.

Arendt (1997) propone una nueva concepción de la educación desde el acontecimiento y la experiencia desde la determinación de la acción humana para definir la educación. En este sentido un acontecimiento es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, siempre que ocurre algo nuevo e inesperado que irrumpe e invade.

Siguiendo este orden de ideas Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) presentan una idea sobre la experiencia para precisar la educación, sostienen que se debe proponer un lenguaje para la conversación y no para el debate:

⁴⁴Aquella simbolizada en el hecho de que un adulto, luego de tener sus propias experiencias, las trasmite a las generaciones siguientes con la intención de ahorrar esfuerzos en el proceso de recopilación de la información indispensable para vivir.

No para participar legítimamente en esas enormes redes de comunicación e intercambio cuyo lenguaje no puede ser el nuestro, sino para ver hasta qué punto somos aun capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. (p.249)

La conversación es pensada como una forma para contraponerse a las tendencias en las que se cree que la calidad de la educación depende de las motivaciones de los sujetos mediadas por el uso de recursos de la información y esquemas de prácticas reflexivas, en las que los gestos y las palabras se sustituyen por una comunidad virtual, cuando la experiencia del maestro que intenta hacer ver sus alumnos realidades y posibilidades con el solo recurso de la palabra, es remplazada por la era digital que proporciona proyecciones de imágenes en un Power Point (Larrosa, en Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006). La *conversación* es un término que va orientado a la oralidad y la experiencia misma de este proceso. Lo que se propone entonces, es una lengua que no clasifique a las personas sobre quienes o quien no encaja en lo que debería ser, sino más bien una lengua que permita la relación entre sujetos que se reconocen como iguales.

La educación: un acontecimiento ético sensible al sufrimiento

Para que una educación sea sensible al sufrimiento, desde una razón sensible, es necesario atender a su dimensión poética, esto es, apostar por un lenguaje educativo capaz de trascender lo conceptual e incluir símbolos, metáforas y la palabra poética, sin negar la razón tecnológica. Es quizás una apuesta por acciones educativas que permitan enfrentar las experiencias adversas que viven quienes hacen parte de los procesos educativos, una apuesta singular y propia, que es acogida como un acto de hospitalidad, de invitación al otro para nutrir y enriquecer su capacidad de resistir y seguir hacia adelante.

La pedagogía de la finitud, una propuesta educativa desde la sensibilidad

Otra definición que atiende al concepto de experiencia en educación es la de Mèlich (en Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006) quien parte de la premisa de "una pedagogía de la finitud, una idea de que los seres humanos somos ineludiblemente seres en el mundo y, por lo mismo, con los demás, para los demás y frente a los demás" (p.250). Según

el autor las personas somos seres en situación y seres sociables que se experimentan como seres corpóreos en espacios y tiempos. Es decir, de la manera en que los seres humanos de carne y hueso sufren como seres corpóreos, *situándose*, reconstruyéndose en los infinitos contextos que habita, no podrá haber una *situación en general, universal*, porque ineludiblemente *somos en relación con otro* en un mundo comenzado, en el que una vez situados es inevitable establecer relaciones *con otros*.

La pedagogía sugerida por Mèlich (2006) es una pedagogía de carácter narrativo, o anti-metafísico, un testimonio hacia el asentamiento ético de dar una respuesta a otro, que a diferencia de la metafísica no supone que detrás del mundo que se percibe concurre un ser verdadero, que se encuentra más allá de lo sensible, otro, más real que el primero y reducido a lo sensible: "meta-empírico, supra-sensible y trascendente". Por lo que Mèlich plantea desde una perspectiva *filosófica* que los seres humanos son finitos. La finitud, la contingencia y la ambigüedad resultan ser necesarias para la vida humana. En cada acontecimiento los seres se *sitúan*, por tanto, siempre existirá una posición *frente a, en relación con o en referencia a*. La pedagogía de la finitud parte de la premisa de la existencia humana como un recorrido histórico que no puede ser *sujetado* por pensamientos trascendentalistas y esencialistas que implicarían el reconocimiento de su discontinuidad.

La educación, según Mèlich, involucra lo sensible, la atención y el cuidado. El pedagogo debería conocer que todas las situaciones y experiencias son distintas, que cada contexto es diferente, y, por tanto, debe actuar con precaución en su papel como educador, porque las situaciones a las que puede enfrentarse no siempre serán resueltas desde el plano de lo técnico. Cuando son situaciones realmente difíciles, *situaciones laberínticas*, referidas a la vida humana, no pueden ser objetadas desde el *conocimiento del experto*. Para que el pedagogo pueda comprender la praxis del dominio de las contingencias necesita el clima, la atmósfera, la calidad de la relación con el otro, esto es, no es de interés lo que se dice o lo que se hace, sino, el modo en que se hace en la interacción con los otros (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006).

En el marco de una pedagogía de la finitud, la ética es privilegiada, pero no desde una concepción deontológica, ya que más bien, apela al modo en como los seres humanos se relacionan con los demás. En este sentido, hay ética porque los seres humanos son sensibles, involucrados en un mundo incierto, abiertos a relaciones con otros

y consigo mismos, que no pueden ser resultados *previos a*, “hay ética porque existe la imprevisibilidad y la ambigüedad” (Bauman, en Bárcena, Larrosa y Mélich, 2006, p.251).

(...) la ética es posible porque los seres humanos no somos ni buenos ni malos por naturaleza, sino radicalmente ambiguos, es decir, culturales, históricos, situacionales. Si todo es natural, no hay sitio para la moral. (Paz, 2003, p.649)

Desde este punto de vista, la pedagogía de la finitud, aquella que tiene posibilidad en los diversos contextos y situaciones de los seres humanos, considera que las acciones educativas son constitutivamente éticas, en otras palabras, se encuentran al comienzo de la acción educativa y no al final. La ética, como un anhelo, es el deseo de que el mal no sea el que imponga la última palabra (Horkheimer, 2000), en virtud de ello solo pueden ser *buenos los unos con los otros* cuando se abstienen de toda crueldad, cuando seguros de su sabiduría los sujetos aceptan eventualmente un error (Bauman y Tester, 2002). La ética se impele en el instante de la experiencia del mal y del horror, es por ello que el sentido de la ética supone la sensibilidad ante la experiencia del mal, que se concreta con el impulso del bien.

La pedagogía de la finitud, en el marco de las adversidades que pueden atravesar las experiencias educativas de los educandos, implica sensibilidad y tacto por parte del educador, de un modo implanificable, como lo señala van Manen (1998): “Tener tacto es ser solícito, sensible, perceptivo, discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso” (p.138).

En suma, cuando se reclama una pedagogía del *tacto* no se considera la táctica, cuyas connotaciones se limitan a la inspección, la intervención, la organización de estrategia, de programa, de proyecto, sino a una pedagogía de la responsabilidad, de la oportunidad, del arte de la improvisación, la de saber tratar a las personas como seres únicos e irrepetibles, porque la soledad y el tacto guardan una estrecha relación (van Manen, 2004). Y es que muy a menudo los fracasos educativos se derivan del intento de educar y tratar a todos de la misma manera.

El relato de alteridad, un encuentro de hospitalidad

Lévinas (en Bárcena y Mélich, 2000) define la educación como un relato de alteridad: “La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un

extranjero" (p.126). Esta característica es la que enmarca una relación directa con la ética de la acción educativa desde la respuesta *del otro y al otro*, desde la heteronomía que cobija la autonomía del sujeto, como principio de obligación y responsabilidad moral para con el otro (Bárcena y Mèlich, 2000).

Si bien para Kant (1997) la educación permite una preparación racional adecuada que convierte al ser humano en una especie cada vez más apta para el ejercicio de tal autonomía, para Lévinas (1998), la ética es un asunto de la educación, que aparece como heteronomía, como respuesta a la demanda del rostro del otro. La experiencia del otro es despertar del silencio de un mundo centrado en el yo, que, a través de la palabra del otro distancia el orden. El rostro del otro convierte, así, la acción educativa en una *recepción*, en la refutación de una llamada que precede al sujeto, como *pasividad* radical (Bárcena y Mèlich, 2000). De modo que la ética levinasiana no se propone responder a la pregunta *¿qué debo hacer?*, como la ética kantiana, sino que, por el contrario, responde a la necesidad histórica del otro, porque es el otro quien en su condición de vulnerabilidad exhorta a una respuesta ética, la respuesta de quien aparece sin previo aviso, es decir, nace de la experiencia de sufrimiento del otro (Navarro, 2008).

En este orden de ideas, no puede pensarse lo educativo sin el pasado y sin la memoria. La educación debe hallar la manera de transmitir el pasado a través de la memoria, de modo tal que las generaciones que se formen sean conscientes del valor de la experiencia del otro y de sus propias vivencias. Es esta racionalidad, precisamente, la que resulta pertinente para repensar la razón pedagógica frente a las posibilidades del otro que sufre. Desde la propuesta de pensar la educación después de Auschwitz, se exige la configuración de los relatos sobre la historia, una reflexión no indiferente, sino compasiva, es decir, que responde al sufrimiento del otro (Bárcena y Mèlich, 2000). Se reclama aquí una racionalidad pedagógica que parte del dolor de aquel a quien nada debe, como un acto ético, de hospitalidad que orienta tanto al futuro como al pasado, el pasado de aquellos que han sufrido, que da sentido a las experiencias que actúan como resorte moral ante la adversidad, pero que, además, enuncia en términos de enseñanza una relación maestro-discípulo que opera como un desprendimiento del yo en respuesta al otro (Chalier, 1982), porque el otro es la revelación de lo infinito como fragilidad y vulnerabilidad. Escribe Lévinas: "el prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado" (en Bárcena y Mèlich, 2000, p.141).

La ética de la compasión desde la pedagogía de la alteridad

En una sociedad tan particularmente atravesada por la cultura de lo individual y lo particular, hablar de compasión puede generar expresiones de indiferencia o rechazo, especialmente si se admite como un discurso descontextualizado o inoperante en concordancia con las formas de pensar de la época, una debilidad que se manifiesta cuando se antepone la compasión a la justicia en la forma como se enfrentan los retos de la sociedad y que oculta los verdaderos significados de los problemas que afectan a la sociedad. Desde el punto de vista del pensamiento ilustrado, el discurso de la compasión hace posible comprender cómo este sentimiento de *lástima estéril* que provoca el dolor del otro se configura en un sentimiento ajeno e irresponsable (Ortega, 2016).

Tales afirmaciones conducen al entendimiento del mundo de los marginados de forma inconcreta, fuera de contexto, ajena a la historia, basada en una realidad producida al azar, y no por causas socio-políticas diferentes a la intención de los ciudadanos (Ortega, 2016). Al respecto Reyes Mate (en Ortega, 2016) escribe:

Nadie está donde está porque un buen día se le ocurrió dar una vuelta por la vida. Todos venimos de una tradición y traemos encima una historia (...). Podíamos haber nacido sobre un planeta en el que la herencia no estuviera manchada de sangre y hubiera sido acumulada en buena lid. Pero vivimos en uno en el que hay mucha miseria y sufrimiento y, por lo que sabemos de historia, no son males naturales sino frutos de la injusticia. (p.243)

En la práctica educativa y en el discurso pedagógico no ha sido el lenguaje de la ética de la compasión el que más ha influido en los últimos tiempos, por el contrario, la ética idealista que se deriva de las nociones kantianas ha dispuesto una manera de existir y pensar, que, por un lado, responde a un modelo de hombre autosuficiente y, por el otro, a la estructuración de una sociedad que se rinde ante un mundo administrado (Adorno, 1992). Pese a esto, la ética kantiana no se puede considerar la única forma de situar al ser humano ante los demás y ante los hechos. Otro modo ético para establecer las relaciones con los otros, es la *ética material*, que se fundamenta en la necesidad inevitable de *responder del otro* en su situación específica de vulnerabilidad y necesidad. "Para la ética de la compasión no es la invocación a principios éticos universales la que nos mueve a respetar y defender la vida del otro" (Ortega, 20016, p.244). La ética de la compasión promete nuevas posturas pedagógicas enmarcadas en un pensamiento que entiende la compasión como una respuesta

solidaria a la situación de sufrimiento del otro, en el aquí y en el ahora, como una cuestión de justicia y solidaridad.

Finalmente, la compasión, que no será entendida como mera empatía desde el lenguaje pedagógico, atiende a las representaciones sobre los sujetos, aludiendo a su esfuerzo en contra de las miradas que lo confrontan, como elemento pasivo de una sociedad represora que se caracteriza por el asistencialismo, *la solidaridad social* y el control. Siendo la compasión un encuentro con el hombre desposeído, una responsabilidad política de ayuda y liberación que conduce al compromiso para la transformación del ordenamiento que genera sufrimiento, se hace necesario trascender la concepción de este concepto y nuevas formas de entender la educación, perspectivas que diversifiquen la visión de la realidad, de la sociedad y del sujeto, con el fin de proporcionar elementos de equilibrio entre las responsabilidades grupales e individuales de los actores que en el contexto se involucran y entrelazan las influencias sociales en las condiciones personales y viceversa (Gergen, 1996).

Educación superior: espacio de la experiencia

Desde sus orígenes, las universidades se han concentrado en la búsqueda y trasmisión del conocimiento para la formación profesional, esto es, "formar a personas cultas, donde cultura significaba «sistema vital de las ideas de cada tiempo»" (Ortega y Gasset, en Boni 2010, p.124). Es en este estricto sentido, en el que la tarea de las universidades tiene que ser la de estar al servicio de la vida y de la solución de los problemas sociales: "reducir la miseria de los pobres, la ignorancia en la escuela, el fanatismo en el templo, el sufrimiento en el hospital, el fraude en los negocios y la locura en la política" (Harkavy, en Boni, 2010, p.10).

Ahora bien, como contrapropuesta a esta visión de la educación superior se propone la teoría utilitarista del capital humano, desde la cual se han presentado diferentes enfoques que dan relevancia a otras dimensiones de la educación superior, como es el caso del enfoque de capacidades.

La resiliencia y la educación superior ¿una nueva pedagogía sobre la no indiferencia?

Fiorentino (2008) hace énfasis en la importancia del desarrollo de la resiliencia en cualquier circunstancia en la que los sujetos se ven implicados en la sociedad, con lo que, según el autor, se pueden definir muchos aspectos en la vida de cada persona, lo valioso de

construir resiliencia no solo debe centrarse en mejorar la calidad de la vida, debe abordar también la salud en toda su extensión, tanto en lo físico como en lo emocional. Del mismo modo, la resiliencia, que como bien se define en el campo de la psicología y la psiquiatría, debe reasentarse también en la pedagogía.

Muchos han sido los autores que concuerdan en que el término *resiliencia* en la educación involucra lo mismo que en física, en una dinámica positiva. Pero esta noción también implica la capacidad de reflexión, porque la resiliencia humana no se limita a resistir, sino, que permite la reconstrucción y se configura en una cualidad de un sujeto que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de la adversidad (Noriega, Angulo y Angulo, 2015). Ser resiliente, en cierta forma, modifica los conceptos tradicionales de invulnerable, invencible y resistente. La resiliencia se muestra como una forma actual de prevención, como una nueva forma de mirar *buscando luz entre las sombras*.

Las universidades se conciben como espacios de socialización, donde los estudiantes manifiestan con más claridad sus dificultades en las tareas y competencias de cada una de las etapas evolutivas, por tanto, la felicidad y el bienestar del estudiante no son una consecuencia de la casualidad o la suerte. Noriega, Angulo y Angulo (2015) afirman que los estudiantes resilientes se encontraron en su proceso con docentes que se configuraron como modelo de un rol positivo para ellos, como maestros que influían en sus vidas, sujetos que, desde la calidez, el afecto y el trato humano, les enseñaban a comportarse compasivamente.

Retomando el concepto arendtiano de la acción, se propone una formación que debe hacer referencia a la figura del *otro*, lo que implica experiencias que superan la empatía y que conducen a entender la educación como un acontecimiento ético en respuesta a las solicitudes del otro, a su llamado, a la responsabilidad, es decir, una educación en la que el encuentro con el otro supone un acto de hospitalidad, de acogida y recibimiento. Educar para la resiliencia admite aquello que Bárcena y Mèlich (2000) reclaman como educación desde la acción ética, desde el ser capaz de sufrir con el sufrimiento del otro y un quehacer compasivo en el que se comprende, es decir, se da sentido desde las narrativas de los sujetos que son capaces de recordar lo que les ha sucedido y que los ha dejado impasibles. Lo que, parafraseando a Lévinas (en Bárcena y Mèlich, 2000), sería una educación que privilegie una relación de *no indiferencia* hacia el otro, una relación ética.

La experiencia en la práctica pedagógica: sentido de las vivencias universitarias

En diversos contextos se utiliza la palabra *experiencia* deliberadamente, sin conocer claramente los alcances y lo que implica tal concepto. Larrosa (2006) invita a “pensar la experiencia y desde la experiencia” (p.87) en función de la educación, en principio, el autor define la experiencia como “eso-que-me-pasa” (p.88), pero que, además, presume un acontecimiento que proviene del exterior, es decir, de fuera de la persona y que no depende de esta, algo que no soy yo, que sucede.

El sujeto de la experiencia, en este sentido, es un territorio de paso, en el que algo pasó, pero que al pasar por, o en, el sujeto, deja huella, como una marca, una herida o un rostro. Se describen hasta aquí, algunas dimensiones de la experiencia: exterioridad, alteridad y alienación en cuanto al acontecimiento se refiere, frente al *que*, el eso de eso que pasa. La experiencia, como es de suponerse, no es completamente ajena a la persona, es un acontecimiento que pasa y tiene lugar en la persona, en sus emociones y cogniciones, un principio de *subjetividad reflexiva* o de *transformación*, porque es un acto de reflexión, un proceso de ida y vuelta, una la salida al exterior cuyo devenir también afecta. Es algo subjetivo, porque es la persona quien le da significado al acontecimiento, por tanto, no hay experiencias en general, sino, aquellas que en esencia son propias y únicas.

Para Larrosa (2006) existe una relación entre la experiencia y la formación. Esto lleva a pensar el conocimiento como una acción que implica la subjetividad de quien lo atiende. No se puede reducir el conocimiento a un método de adquisición, porque implica un acto que se construye y cuestiona aquello que sabemos.

Según lo anterior la experiencia se justifica como inicio de una formación auténtica que implica cambios en la escuela, en los educandos y en los educadores. Al respecto Kertész (en Larrosa, s.f.) afirma, “la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me transforma o me forma” (p.7), es decir, es lo que lleva a la concienciación del sujeto. Las nuevas propuestas que surgen de estos cambios buscan superar los viejos paradigmas (en los que se separa la experiencia individual) que cosifican el mundo social y tratan a las personas como seres pasivos incapaces de generar cambios en sus procesos de formación. En este tipo de experiencia se privilegia la reflexión y la transformación, sobre lo que viene de lo empírico, previsible y simulado. En este sentido, Shulman (1986) plantea que

el saber docente inicia en prácticas socio culturales que se van transformando con las reflexiones que llevan a cabo.

Ahora bien, la experiencia debe trascender de los albores del conocimiento pragmático y científico al plano de la sensibilidad humana. La experiencia como *eso-que-me-pasa* debe partir de esa *carne* hecha del sufrimiento, de la vivencia y de la experiencia de quienes en el ojo del huracán se formaron a su interior como hombres únicos pero enraizados en un contexto con otros.

El riesgo académico: experiencia y vivencia

En el contexto de la experiencia todo acontecimiento bueno o malo puede ser transformador si se reconoce la experiencia como un proceso de viaje, como una travesía, que además supone que ese proceso exterior tiene un impacto en el interior de la persona. Y como cualquier travesía representa una aventura, un peligro y una incertidumbre. Cuando la experiencia pasa en la persona deja una huella, y es esa la que al resignificarse moviliza y transforma.

De acuerdo con esto, las experiencias en el contexto académico, implican la convergencia de factores protectores y situaciones de riesgo que inciden en la forma como los sujetos, dadas las circunstancias, reducen, o no, los efectos negativos al exponerse al riesgo. El riesgo puede comprenderse desde distintas nociones epistemológicas, se puede afirmar, además, que el riesgo describe la posibilidad de perder algo, de obtener un resultado no deseado o peligroso.

Desde los estudios epidemiológicos el término riesgo se refiere a la posibilidad de que un sujeto desarrolle una enfermedad (Agnold, Costello y Messer, 1995), por consiguiente, los factores de riesgo establecen cualquier particularidad de un individuo o colectividad que supone una alta probabilidad de deteriorar su salud, sin embargo, estos elementos no ocasionan consecuencias negativas de manera directa, sino más bien, estipulan condiciones que las hacen más probables (Luthar, Cicchetti, y Becker, 2000).

Los riesgos por lo general pueden clasificarse en individuales, interpersonales y ambientales (Aguilar y Aclé-Tomasini, 2012). Los riesgos individuales no suelen presentarse junto con consecuencias negativas, aun cuando se considera que los riesgos se despliegan de forma conjunta, por ejemplo, vivir en un ambiente con un nivel socio económico bajo puede vincularse a promedios educativos bajos o formas de relacionamiento inadecuadas (Rutter, 2000; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000).

Entre los riesgos individuales se contemplan: “antecedentes familiares de alcoholismo, pobre control de impulsos, déficit de atención e hiperactividad, discapacidad y falta de motivación” (Benard, 2004; Jenson & Fraser, 2011 en Aguilar y Acle-Tomasini, 2012, p.57). Asimismo, los aspectos interpersonales se refieren a problemáticas familiares como: falta de comunicación, estilos de crianza negligentes, consumo de sustancias psicoactivas, bajo compromiso con la educación, rechazo y asociación con grupos de compañeros antisociales. Y los riesgos ambientales se refieren a la “pobreza, privaciones económicas, desorganización vecinal e inseguridad en los barrios” (Aguilar y Acle-Tomasini, 2012, p.57).

Los factores de riesgo también pueden categorizarse en estructurales y no estructurales. En el contexto escolar, particularmente, los primeros son de difícil modificación intencional y tienen que ver con las condiciones físicas del centro escolar o la mala calidad de la enseñanza por parte de los docentes. Los segundos, apelan a características más individuales y son susceptibles a la transformación en la medida que son percibidos como oportunidades o situaciones de riesgo, entre ellos se mencionan: el cociente intelectual, ser víctima de la delincuencia organizada o de la violencia escolar, o consumir alcohol y drogas por presión social (Aguilar y Acle-Tomasini, 2012).

Finalmente, los factores de riesgo y protectores forman parte de la resiliencia a medida que se interrelacionan y actúan según el momento social, escolar o familiar y la situación o experiencia. Munist et al. (1998) señalan que la resiliencia se manifiesta cuando los individuos se ven expuestos a una situación adversa o a un conjunto de factores de riesgos, y poseen la capacidad de utilizar los factores protectores que tienen para enfrentar y superar la adversidad, y desarrollarse de manera adecuada, sin embargo, y aunque pueda ser discordante, un factor protector puede en otras circunstancias ser un factor de riesgo, del mismo modo, su utilidad puede no ser la misma en todas las situaciones de peligro. Algunas de los riesgos que se enuncian en la experiencia universitaria son el estrés debido a las clases y horario, el desplazamiento a la institución, gastos de manutención y la falta de tiempo para las actividades propuestas. Y otros como: las explicaciones confusas de un profesor, las exposiciones que remplazan las explicaciones del docente, los fallos que son castigados con humillación, una relación alumno-profesor en la que no se privilegie la comunicación, un nivel de exigencias bajo, entre otros, pueden percibirse como vivencias adversas en las circunstancias de enseñanza-aprendizaje.

Reflexiones

El ejercicio reflexivo realizado a partir de la revisión teórica antes descrita, deja claro que es apremiante que la educación también aborde, desde la praxis, elementos que permitan a los estudiantes superar las realidades dolorosas que hacen parte de la historia particular de aquellos que han estado inmersos en un contexto donde priman la formación técnica y científica sobre la humana. Para ello, en primer lugar, es preciso el intercambio de las experiencias en el espacio escolar, pero no solo de los relatos de las de que sufren a causa de mecanismos políticos totalitaristas que son referentes en el mundo, ajenas a los sujetos, porque parecieran ser impuestas para ser aprendidas, reconocidas y elaboradas. Se trata del *cambio* en las experiencias como escenarios de los sujetos que la han *encarnado* con la adversidad vivida, pero sobre todo para ser transformados cuando son reconocidos y acogidos como otro. Se propone entonces, a partir de estas reflexiones, un estudio fenomenológico sobre el sentido de las vivencias académicas de los estudiantes que permiten configurar capacidades como la resiliencia en el contexto universitario.

Referencias

- Adorno, W. (1992). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Agnold, A., Costello, E. & Messer, S. (1995). Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents. *Internacional Journal of Methods in Psychiatric Research*, (5) 237-249.
- Aguilar, E. y Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgos y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Barcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración, hospitalidad*. Argentina: Paidós.
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bauman, Z. y Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.

- Benard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: West Ed.
- Boni, A. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 123-131.
- Blumenberg (2004). *Salidas de caverna*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Castillejo, J. (1994). La educación como fenómeno, proceso y resultado. En Castillejo, J., Vázquez, G., Colom, A. y Sarramona, J. *Teoría de la Educación* (pp. 15-28). Madrid: Taurus.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociedad*. Barcelona: Península.
- Chalier, C. (1982). *Judaïsme et altérité*. París: Verdier.
- Florentino, M. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Revista Suma Psicológica*, 15(1), 95-113.
- Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelos de justicia*. Madrid: Trotta.
- Jenson, J. y Fraser, M. (2011). A Risk and resilience framework for child, youth, and family policy. In Jenson J. & Fraser M. (Eds.). *Social policy for children and families. A Risk and resilience perspective* (pp. 5-24). USA: Sage Publications.
- Kant, I. (1997). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de Educación y Pedagogía*, (18), 43-51.
- Larrosa, J. (s.f). *La experiencia y sus lenguajes*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO01417.pdf>

- León, E. (1991). La educación una problematización epistemológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 53(4), 93-106.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, (126), 309-337.
- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). Research on resilience: Response to commentaries. *Child Development*, (71), 573-575.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Navarro, O. (2008). El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes Revista Internacional de Filosofía*, (13), 177-194.
- Noriega, G., Angulo, B. y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes. Textos y Contextos*, (58), 43-48.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Obras Completas vol. IV. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1975). *Historia como sistema*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* 74(264), 243-264.
- Paz, O. (2003). *Ideas y costumbres. La letra y el cetro. Usos y símbolos*. Obras completas VI. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.
- Posada, J (S.F.). Las corrientes pedagógicas para orientar la práctica pedagógica. Documento inédito. Recuperado de: <http://grupal.reletran.org/wp-content/uploads/2013/02/corrientes-pedagogicas-Jorge-Posada.pdf>
- Pozo, M., Álvarez, J., Luengo, J. y Otero, E. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Quignard, P. (1988). *Vie secrète*. París: Gallimard
- Rutter, M. (2000). Nature, nurture, and development: From evangelism through science toward policy and practice. *Child Development*, (73), 1-21.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, (15), 4-14.
- Unesco (2010). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Marginalizados*. Francia: autor. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187865>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Žižek, S. (2002). *¿Quién dijo totalitarismo?* Valencia: Pre-Textos

4. EL CONSTANTE HACERSE CON EL OTRO. UNA MANERA DE SER MAESTRO

Tany Giselle Fernández Guayana⁴⁵

(...) es lo mismo que una mano que en otra mano apoya su fatiga
y siente que el cansancio se mitiga y el camino se vuelve más humano.

Carlos Castro Saavedra, 2017

Tratando de buscar la mejor forma de exponer la presente apuesta educativa, me atreveré a entrar en contacto con la experiencia, a resurgir, una vez más, en esta existencia acogiendo lo que acontece en mi tránsito como maestra. Para ello pondré en diálogo los referentes teóricos de mi proyecto de investigación fenomenológica⁴⁶ en torno a una anécdota personal que será narrada por partes que aparecen al iniciar cada apartado del presente capítulo y, en la cual, se deconstruye lo que he pensado, lo que he sentido, lo que he dicho, lo que he hecho y lo que he sido, con el fin de brindar otros horizontes de sentido a la vocación del ser maestro.

Primer acontecimiento: resonancias de la voz del otro

Tal vez sean los anteriores versos de Carlos Castro Saavedra los que puedan resumir la apuesta de todo educador: ser el cuerpo en el que se apoya la desazón y la compañía que cuida los silencios, en sí, la presencia que acoge al Otro. Y no me cabe duda de que así sea,

⁴⁵Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE en alianza con la Universidad de Manizales. Especialista en Desarrollo Personal y Familiar, Universidad de La Sabana. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de La Sabana. Escritora académica y editora de su propio portal web de educación: www.cuandolavida.com Profesora universitaria y asesora pedagógica, profesora de preescolar y primaria en instituciones educativas de Bogotá. tany.fernandezg@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4726-5028>

⁴⁶El presente artículo esboza una reflexión a partir del marco conceptual de la investigación de maestría titulada La responsabilidad del maestro: una vocación por el otro, cuyo objetivo es comprender los sentidos que los docentes otorgan a su responsabilidad educativa.

de hecho, en esas otras formas de educar me transformé cuando Juanita exclamó: «Profe, es que tú eres la única persona con quien cuento».

¿Qué senderos estaba demarcando ella con esa afirmación? No tenía idea, lo único de lo cual tenía certeza era de la resonancia que estaban haciendo esas palabras en mí. Juanita irrumpió en mi ser y se quedó para siempre: ella me cuestionó, me alteró, me trasgredió, me motivó. Y fue a partir de ella, que reconstruí mi labor como maestra de jóvenes universitarios, porque nunca llegué a imaginar que lo que yo hacía -lo que consideraba normal por el hecho de ser educadora- tuviese tanto impacto en mis estudiantes, no me había dado cuenta hasta qué punto (...).

El ingreso al mundo universitario tanto para maestros como para estudiantes está marcado por dinámicas muy diferenciadas de las prácticas escolares que la preceden. La teoría, la investigación y la proyección social, enmarcan buena parte de nuestra vida cotidiana, pero, entre tantos compromisos, a veces se torna imposible hacerse cargo de otros desempeños que son inmanentes a este quehacer.

Desde mi experiencia profesional he sido testigo de cómo el rol del maestro transita de lo académico a lo humano. En el aula no solo se hace cátedra, también se viven situaciones que estremecen a los educandos al encontrarse con saberes que ponen en vilo su humanidad. Es por esa razón que para ellos se vuelve relevante el que puedan encontrar en su maestro una figura significativa y un cómplice (Mèlich, 1997) al cual confiarse sin temor a ser juzgados.

La universidad, por su parte, logra aquí un papel relevante. Este es un espacio abierto a la persona, a los conocimientos, a las formas de pensar y de sentir, un espacio para las experiencias y las cosmovisiones. La universidad es un lugar para el acontecimiento de la existencia: para la amistad, el compañerismo, el noviazgo, el trabajo, el aprendizaje, la tristeza, los obstáculos, el éxito y la alegría. Empero, ante todo, la universidad es el escenario que habitamos los maestros, donde nuestra vida disciplinar es tan solo la excusa de la verdadera educación.

En ese sentido, como educadores no solo debemos atender a los requisitos institucionales y sociales que nos son exigidos, sino también a un ejercicio pasional: acoger al Otro, es decir, responder al legado de su testimonio como rostro (Bárcena y Mèlich, 2000; Lévinas, 2012). De esta manera la cotidianidad educativa invita al lenguaje de la proximidad que, mediado por el espacio, nos convoca

a encontrarnos con el Otro, con quien permanece fuera de nuestra esfera y nos cuestiona (Losada, 2005).

Así, la educación se torna en una de las profesiones que más responsabilidad conlleva hasta el punto de que una palabra, un gesto o una mirada pueden dejar marcas indefinidamente. En la memoria se han quedado guardadas las frases y los comportamientos que nos generaron confianza, pero también aquello que nos hirió y que, lamentablemente, provenía de nuestros profesores. Tanta es la influencia de un maestro que se dejan marcas imborrables.

Dado lo anterior, se hace necesario cuestionarse cuál es nuestro aporte con la formación de los estudiantes universitarios, toda vez que la educación nos invita a hacer posible su realidad y sus modos de existencia. El ser maestro por Juanita (por el Otro), para Juanita (para el Otro) y con Juanita (con el Otro), implica romper el silencio arriesgándose a otras maneras de configurar y asumir la cotidianidad educativa. Por eso, nuestras funciones han de trascender las formalidades burocráticas. Ser maestro, requiere, por lo tanto, de una constante reivindicación.

Segundo acontecimiento: deconstrucciones que indican otros senderos

(...) Siendo profesora universitaria he podido evidenciar que los jóvenes son el grupo etario que más requiere de una red de apoyo y, ante todo, de alguien que esté dispuesto para ellos. Ese es el motivo por el cual requieren de una serie de figuras caracterizadas por su disponibilidad, por su capacidad de estar ahí (en el aquí y el ahora), por su actitud de abierta escucha, por su disposición a recibir lo que acontece, por su capacidad de liberarse de prejuicios, por su habilidad de permitir la expresión.

Es así como pasé de ser una profesora universitaria común, a ser el hombro que recogía lágrimas, el pensamiento que no juzgaba, la boca que emanaba palabras de aliento y algunos «te quiero», el oído que recibía una voz con rostro (...), me transfiguré en la presencia que acogía a Juanita en sus múltiples aristas. (...).

Considero que otorgarle a la educación el significado de los vocablos latinos *educare* y *educere* de manera exclusiva, es un error. La educación tiene un amplio espectro que al reducirla al acto de conducir o sacar de dentro hacía fuera, opacaría el quehacer de todo maestro. La educación hoy demanda otras formas de ejercerse y es responsabilidad de nosotros los educadores llevarlas a cabo.

Ante todo, la educación es una práctica de índole humana cuya principal función "no puede ser otra que recuperar la dignidad de las personas y enseñar a un vivir humanizante" (Pérez, 2007, p.47). La educación en sí es un acto humano y, por consiguiente, debe apuntar a que haya mayor humanidad. Oliver Reboul (en Mèlich, 1997) reconoció que una educación que no contemple el valor de humanidad no merece ser llamada como tal: humanidad se traduce en respeto y compromiso, en una resistencia ética, en un rostro (Mèlich, 1997).

De esa manera, la educación como acto humano, requiere de un encuentro. Según Mèlich (2004) la educación ha de referirse al encuentro con el Otro, a una relación entre seres humanos "en la que la identidad de las personas se va configurando y desfigurando en contacto con los otros" (p.55). Es una forma de dar y darse sin esperar nada a cambio, tal como lo expresa Mèlich (2006): "Es una necesidad de establecer relaciones con los otros, es la necesidad ineludible de dar y de recibir" (p.47).

Así entonces, para educar se necesita de la voluntad y de la convicción de cuidar del Otro, de hacerse cargo de él, de acompañarlo, de acogerlo. Y para ello la educación, como hacedora de las formas de estar y de ser en el mundo, invita a un constante pensar-nos, decirnos (Skliar y Larrosa, 2009), a un constante crear-nos a través de las poéticas pedagógicas, cuyas formas nos empujan a la resistencia de los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. La educación, como acto poético, libera al hombre de sí mismo respecto del ruido del mundo exterior:

Sin esa resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentro. Hay otras cosas: hay imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como un objeto en una relación que se vuelve instrumental. O hay una función que se realiza para ganarse un sueldo o para adquirir ciertos privilegios a cambio de dar lo que supuestamente poseemos: unas verdades que de manera arrogante se imponen a quienes se suponen sujetos sin saberes, sin capacidades intelectuales, sin posibilidades de hacer valer su propia voz. (Skliar y Tellez, 2008, p.143)

La educación dispone de la propia ejecución de saberse humano y se constituye en el campo que se pregunta por su condición (Zambrano, 2000). Educar se convierte en la acción susceptible de ser transcrito, de ser digno, de ser contado, de ser capaz de dejar rastro (Arendt, en Ricoeur, 1996). La educación como la poética lleva consigo una fuerza

que impulsa a dejar huella, un instinto que moviliza para concebir al Otro y también, ese Otro que puedo ser yo.

El acto educativo se convierte también en esa promesa de lo humano que involucra al Otro, los Otros y lo Otro en un constante hacerse para recrear mundos posibles y para intentar que algo pase, que algo nuevo suceda, que algo cambie la ruta de los pensamientos, los sentires y los comportamientos. Es la promesa de una creación que se orienta al saber “mirar, escuchar, pensar, sentir, imaginar, crear, entender, elegir y desear” (Bárcena, 2012, p.40) a través de la capacidad inefable de viajar al pasado y al futuro y así, alterarlo.

De manera que, la educación requiere de otro tipo de lenguaje, de uno capaz de incorporar a Juanita (al Otro) en su incertidumbre, su singularidad, sus saberes, sus sombras, sus decepciones, sus imposibilidades y sus alegrías, reconstruyendo, simultáneamente, el paisaje exterior de su acción y el paisaje interior de sus intenciones (Rattero, en Skliar y Larrosa, 2009). Requiere también forjarse como el proyecto personal de interesarse por ella (por los Otros), por su presencia: por hospedarla, por cuidarla, por estar ahí y por responder a su llamado, actos inevitables de todo aquél que se ha dedicado a la educación. Por esa razón, se hace ineludible el paso del egoísmo a la filantropía (Fernández y Sarmiento, 2014) rompiendo los esquemas que limitan el quehacer educativo como el acto de solo enseñar, porque este, en realidad, ha emprendido otros senderos: abre espacios donde los Otros pueden habitar (Bárcena, 2012).

Tercer acontecimiento: resistencias que indican el cuidado del otro

(...) ella estudiaba medicina, se encontraba en sus semestres iniciales, era la única joven de esa carrera en mi clase. Era bastante callada, nunca logré escuchar su voz porque parecía algo tímida, sin embargo, demostraba una total concentración. Ella asistió a clase durante la primera etapa de la asignatura, de repente, no volvió más. Yo le pregunté a una de sus compañeras cercanas si sabía algo de ella y me contestó que no, ya que solo compartían en común mi asignatura: Resiliencia el desafío de vivir.

Supuse que los temas que estábamos trabajando le habían incomodado, puesto que suelen tocar las fibras más profundas: ¿cómo evitar que mis educandos no se afecten cuando les hablo de la soledad, la frustración, las adicciones, el narcisismo, la depresión, el duelo, el apego, el individualismo, el desamor, la inestabilidad emocional y el aburrimiento? Probablemente, ella no quería continuar. Eso ya me había pasado antes con otros estudiantes.

Proseguí con la segunda etapa de la asignatura y Juanita nunca apareció, tampoco me escribió, ni me avisó si había retirado la asignatura de su plan de estudios. Ante mi inquietud, decidí escribirle un correo electrónico. En el mensaje la saludé y le pregunté ¿qué había sucedido?, ya que me había percatado de su ausencia. No me contestó. Al finalizar el semestre recibí un mensaje de ella, el cual decía que tuvo que retirarse de mi asignatura porque se le cruzaba con otras responsabilidades de su carrera.

En el siguiente periodo académico, tuve a mi cargo la misma asignatura, claro está, con nuevos grupos de estudiantes. Vaya mi sorpresa cuando, en el primer día de clases, noto que Juanita me estaba esperando en el salón. La miré con extrañeza, no era posible que viera la materia conmigo «de nuevo». Bien, pensé que podía cursarla con alguno de mis compañeros con quienes compartíamos el tema. Al verme, ella se acercó y me abrazó, y al mirarme fijamente musitó: «profe, es que lo que tú hiciste, nunca nadie lo había hecho».

Mi cara de sorpresa lo expresaba todo, así que continuó: «Profe, durante estos semestres de estudio ¿tú crees que alguno de mis profesores se ha percatado de mis ausencias?, el hecho de que me escribieras para saber qué me había pasado, me motivó a prometerme ver tu clase en el siguiente semestre y aquí estoy. Si tu eres así como profesora significa que vale la pena lo que haces en clase. No me pidas que cambie de profesor, ya decidí estar contigo y aquí me quedaré hasta terminar la materia. Es que, desde ese correo, profe, tú eres la única persona con quien cuento».

¿Qué podría decir un profesor ante esas palabras?, en mi interior solo se desbordaba una cascada inmensa que no tenía por dónde desembocarse..., no sabía si llamar a todo esto alegría, sorpresa, gratitud, fe. Ser maestro entonces tuvo otro sabor, otros horizontes, tuvo otros motivos para ser. Son tantas las demandas las que, hoy día, debemos cumplir los educadores universitarios, que a veces olvidamos que este quehacer abre grietas en las paredes del currículo con el fin de acoger esas otras formas en las que se nos presentan nuestros estudiantes. (...)

En efecto, hoy día los educadores estamos expuestos a las exigencias del medio, como atender la indisciplina, la multiculturalidad, la falta de apoyo, la implementación de la tecnología, los requisitos del Ministerio y, por si fuera poco, los embates de la propia vida (Day, 2006; Isaacs, 2008). Con esos requerimientos, nuestro rol puede darse de baja. No obstante, existen maestros que logran trascender el escenario del presente, oponiéndose a la resignación llevando

conigo la esperanza de familias, colectivos, sociedades y mundos posibles. De seguro, para lograrlo, requirieron de algo más que un acto de voluntad.

El rol del maestro, hoy día, conlleva otras formas de hacerse, lo cual posibilita la configuración de nuevos significados y de nuevos espacios para el encuentro. Pero para ello se requiere de una total convicción para ejercer la educación. Según el latín *vocare*, vocación hace referencia a un llamado a determinado fin o destino (Pantoja, 1992; Zaragueta, 1946). Viene de *vox*: la voz, de algo que resulta de ella y adquiere entidad: alguien quien la acoja (Zambrano, 1965). Es un principio creador donde se descubre progresivamente la finalidad de la vida (Mounier, 2000). Cuelí (1985) por su parte, afirma que “es el llamado a cumplir una necesidad que cada persona oye y siente a su manera: es un impulso, una urgencia, una necesidad insatisfecha” (p.68). Así, la vocación del ser maestro es una decisión que trasgrede las esferas de un advenimiento divino (como se creía en el siglo XVIII). Ser maestro implica apasionarse decisivamente en el múltiple hacerse con los Otros.

Los maestros por vocación, por lo general, conectan su quehacer con la totalidad de su vida porque “aman y confían en que ellos pueden influir positivamente en las personas, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e incluso, años más tarde” (Day, 2006, p.28). De manera que, lo que influye en la vida del aprendiz es la traducción de esa pasión en la acción, acto que integra lo personal y lo profesional, la mente y la emoción (Day, 2006). Por eso, es más probable que ejerzan influencia de manera más amplia y dinámica sobre sus estudiantes que aquellos que solo lo hacen por trabajo.

Por lo tanto, la vocación del maestro “no se refiere exclusivamente a la dirección o meta, sentimiento o emoción, lógica, significado o placer; es algo más” (Martínez 2009, p.12). Su sentido se expande cuando se está dispuesto a la excentricidad, a salir de sí mismo y en medio de esa donación, se permite alterarse en su quehacer no hay límites ni fondo, de hecho, es dando de sí como se mejora a sí mismo (Urbieta, 2006). Por esa razón, ejercer la educación requiere de dos: de un yo y un tú, y en la medida que se establezca una relación, son los dos quienes salen influenciados.

Ahora bien, la influencia que surge por parte del estudiante hacia el educador posibilita en este despliegue unas funciones y avatares que hacen del maestro un sujeto en constante transformación.

Como lo menciona Vásquez (2000) al señalar que el maestro tiene piel, que no ejerce diferentes roles, pero sí cambia para lograr sus fines educativos: "Es que no hay una única manera de ser maestro y ni siquiera en un mismo educador se puede concebir una única manifestación" (p.2). A causa de ello, el maestro transita por una serie de avatares, tales como: el partero, el sembrador, el pastor, el artesano, el faro, el actor, el ladrón de fuego, el puente, el guardián y el oráculo (Vásquez, 2000).

El maestro de vocación es tejedor de sueños, orienta y fortalece aquel estambre con el que cada estudiante llega, y a partir de este, deja que él mismo logre culminarlo (Fernández, 2015). De esta manera, los sueños que orienta son adaptados a las identidades, particularidades, diversidades y pluralidades. Bárcena (2012), en su caso, concibe al maestro como un poeta: quien tiene el arte de hacer las cosas visibles, de crearlas y mostrarlas: logra pasar algo del "no-ser al ser" (p.52) porque lo poético "transita en el encuentro con la otredad y presencia en ese encuentro la máxima visibilidad de la existencia" (Bárcena, 2016, p.167).

Dado todo lo anterior, la vocación del ser maestro podría traducirse en una forma de amar:

El maestro por vocación es capaz de compartir su escaso sueldo regalando el desayuno o lápices, cuadernos, a estudiantes que nada tienen. Maestro que sigue soñando y trabajando con tesón a pesar de ser maltratado por un Estado sordo a escuchar sus justos reclamos. Maestro que se sobrepone al ambiente de mediocridad y sufre la tragedia de ver cómo los cargos importantes en educación se otorgan a políticos y no a educadores. (Pérez, 2007, p.155)

Ciertamente la vocación del ser maestro, presupone amar a Juanita (al Otro) sobreponiéndose día a día a los acosos de la desmotivación y a ambientes difíciles, porque el amor también reconoce el sufrimiento por hacerse cargo de ese Otro: "El profesor (...), si se preocupa por el auténtico bien de ellos, sufrirá, pero estará educando y tendrá mayores posibilidades de ser feliz en la vida" (Isaacs, 2008, p.15). Ser maestro abre un espacio donde la palabra sugiere, a su vez, la creación de la propia palabra del Otro, es decir, un espacio de acogida donde Juanita, muchos Otros y yo como maestra, podemos aprender a estar juntos con nuestros modos múltiples de habitar el mundo.

Cuarto acontecimiento: el devenir de una maestra

(...) Con el transcurso del semestre, Juanita se fue acercando a mí de tal manera que me compartía un poco de su vida. Al final de cada clase nos quedábamos hablando de lo visto, de sus inquietudes y de las dificultades que estaba presentando en su ámbito familiar y estudiantil. Una vez que otra, recogí sus lágrimas y abracé sus silencios. Uno como profesor no se imagina el poder tan grande que tienen esos gestos fuera de la normatividad del aula. Juanita me confesó que yo era una de las personas más importantes para ella, tanto así, que se lo expresó a su psicóloga, a la cual la había remitido -reconocía que existían elementos que se me salían de las manos por más brío que tuviera de orientar a mi pupila.

A partir de Juanita, comprendí que no existen tratados que indiquen que un maestro universitario deba dedicarse exclusivamente a la trasmisión del conocimiento, el límite lo pone nuestra mente y voluntad. Tal vez sea esa la razón por la que se le llama vocación: ser maestro solicita mayor responsabilidad, abrir los brazos a ese estudiante quien demanda de nosotros una sonrisa, una palmadita en la espalda, una llamada de atención (...), hasta un correo electrónico. Muchas veces, los jóvenes no exigen de nosotros los conocimientos, sino la presencia. Ellos quieren que estemos ahí, que crucemos miradas, pero no cualquier mirada, sino aquella que indica en su reflejo la existencia de sí mismo como otro (...).

Evidentemente, la responsabilidad educativa trasciende las esferas tradicionales que la coartan en la típica definición de "asumir las consecuencias de determinadas conductas" (Isaacs, 2002). Responsabilidad es responder (del latín *respondere*) una interpelación que nos convoca al cuidado, a la acogida, a la hospitalidad (...), en pocas palabras, a responder la pregunta del Otro.

En la vocación del ser maestro, la responsabilidad se enmarca en un hacerse cargo a partir del encuentro. En ese cara a cara se recuerda la obligación que tenemos para con el Otro, de la cual no es posible sustraernos. Responder al Otro se presenta como un acto de dejarse conmover y estar abierto a la otredad "dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad" (Skliar, 2008, p.27) o como lo expresa Levinás (2012): reconociendo que "hay una voz que se impone, que da una orden de responder por la vida de otro hombre, por eso no se tiene el derecho de dejarlo solo" (p.83).

El maestro, al trabajar por medio de la relación, ve en el Otro un tú y no un eso o *aquello* (Lévinas, 2014), es capaz de acoger un rostro cuya epifanía le interroga hasta la urgencia de darle respuesta. Así,

la responsabilidad está llamada a teñirse de una sana preocupación que tiene que ver con un reclamo y un responder: ante la debilidad que muestra el desnudo de la cara, se recuerda que el Otro "tiene que ver conmigo" (Lévinas, 2012, p.216) y que, por lo tanto, es digno de mi recibimiento. Responder es la manifestación de que todo Otro es importante y digno de atención.

En este sentido, ese Otro que con su llamada entra en la vida del maestro e irrumpe en su ser, se convierte en su estudiante, no en uno más de la clase (Jordán, 2015). Al respecto, Van Manen (1998) afirma que:

Un profesor de verdad sabe cómo ver a los niños: se percató de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero. Para ver de este modo se necesita algo más que ojos, se precisa tener un sentido de responsabilidad (...). No son muchos, desafortunadamente, los profesores que entran de verdad en la «casa personal» de cada uno de sus alumnos. (p.39)

Así, la responsabilidad del maestro se vive en medio de la experiencia del *darse cuenta*, de percatarse que hay un rostro cuya presencia reclama detener la mirada en un aquí y ahora para ocuparse de él (Bárcena, 2016; Alliaud y Antelo, 2011). Por consiguiente, el maestro responsable comienza en el Otro, con su presencia, su lejanía, su cercanía, con su palabra, su misterio, y sabe que ese inicio no es suyo, sino de otros: otros que nos colocan, nos ofrecen y nos entregan lo suyo (Skliar, 2005).

Responsabilizarse por el Otro comienza en un encuentro que genera quiebre, donde el maestro se arroja desprendiéndose de sí mismo con la intención de brindar hospedaje. El maestro se abre y se entrega a un rostro, un rostro que no es la cara sino la huella del Otro (Bárcena y Mélich, 2000). De esta forma presencia de manera vívida al estudiante y da respuesta a su llamada antes de que este lo solicite. El Otro, entonces, se convierte para el maestro en una exigencia ética donde la labor primordial radica en su acogida y cuidado: la responsabilidad del maestro no inicia con una exigencia jurídica, sino con una exigencia ética que emerge del Otro cuya presencia *obliga* a responder (Lévinas, 2012).

Ahora bien, enfocar nuestro quehacer hacia el Otro nada tiene que ver con el desdén de sí mismos, en la medida que existe una relación maestro-estudiante, todo puede cambiar o volver a comenzar, por eso, el hecho educativo es un acto donde dos salen influenciados. A partir de la presencia del otro, el maestro llega a sentir que algo le transforma porque se siente afectado, alterado, trasgredido, de

no ser así, sería incapaz hasta de verle a los ojos. La responsabilidad, indudablemente, provoca un cambio en doble vía.

Así pues, ser maestro es la vocación de los sentidos: ver, sentir, oler y escuchar al Otro hasta el punto de inquietarse. La responsabilidad educativa es la respuesta de hacerse cargo del Otro, porque al final, no se podría ser educador sin una Juanita o unas juanitas: se "vive del otro, depende del otro. ¿De qué vive un educador? Del otro: el estudiante. La educación implica siempre más de uno" (Antelo, 2009, p.16). A causa de ello, se hace difícil guardar distancia porque el Otro es el origen de la responsabilidad en el sentido que me afecta y es importante para mí, lo que hace necesario que me encargue de él (Levinas, en Romero y Gutiérrez, 2011). De modo que, esta pasión que ejerzo (gracias a Juanita) se tornó en un auténtico humanismo. Educar, ya no es adoctrinar ni persuadir, sino convencer: "vencer con el otro. No para, ni por, ni contra el otro. Con el otro" (Freire, en Antelo, 2009, p.1).

(...) Desde entonces he podido llegar a la conclusión de que ser maestro universitario es una de las labores que más requiere entrega, sacrificio y apertura, en fin, responsabilidad. En definitiva, sería una mentira afirmar que los profesores vamos a dar clase y ya, como si no nos afectara lo que sucede fuera de nosotros mismos. Ser docente universitario es toda una aventura de transformación, de metamorfosis, es un ejercicio que conlleva cambios en la materia tanto intelectual, afectiva, comportamental y espiritual. Depende de nosotros dejarnos tocar por la epifanía del rostro del Otro y así abrirle otros horizontes de sentido a esto que llamamos educación.

Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Argentina: EIQUE Educación.
- Antelo, E. (2009). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? *Congreso Educativo y Popular. Asociación de Docentes de Santa Cruz (ADOSAC)*. Río Gallegos, Argentina.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Argentina: Miño y Dávila Ediciones.
- Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. España: Homo Sapiens.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós.

- Castro-Saavedra, C. (2017). *El mundo por dentro*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Cuelí, J. (1985). *Vocación y afectos*. México: Limusa.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Fernández-Guayana T. y Sarmiento, F. (2014). ¿Qué hay detrás de la profesión de educar? Un amor a la vida. *Revista Nodos y Nudos*, 4(36), 117-122.
- Fernández-Guayana, T. (2015). El educador: un tejedor de sueños. *Periódico Campus*, (1296), 3-4.
- Isaacs, D. (2002). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. España: EUNSA.
- Isaacs, D. (2008). *El trabajo de los profesores. Virtudes en los educadores: justicia, comprensión y optimismo*. Buenos Aires: Editorial Eunsa.
- Jordán-Sierra, J. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, (261), 381-396.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. España: Arena Libros.
- Losada-Sierra, M. (2005). La responsabilidad para con el otro: una mirada crítica a occidente. *Universitas Philosophica*, (44), 39-62.
- Martínez, E. (2009). *Buscando el sentido de la vida*. Bogotá: Aquí y Ahora.
- Mèlich, J. (1997). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de la filosofía de la educación*. Argentina: Miño y Dávila Ediciones.

- Mounier, E. (2000). *El personalismo*. España: Editorial El Búho.
- Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. *Educación y Ciencia*, 12(6), 17-20.
- Pérez-Esclarín, A. (2007). *Educar para humanizar*. España: Narcea Ediciones.
- Ricouer, P. (1996). *Tiempo y narración. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Romero-Sánchez, E. y Gutiérrez-Sánchez, M. (2011). *La idea de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Skliar, C. (2005). *La intimidad y la alteridad*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. España: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Skliar, C. y Tellez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Argentina: Noveduc.
- Urbietta, J. (2006). *El regalo de sí mismo*. España: Narcea.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós
- Vásquez-Rodríguez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Colombia: Javegraf.
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del otro*. Colombia: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano, M. (1965). *Filosofía y educación. Manuscritos*. San Vicente, Alicante: Editorial ECU.
- Zaragüeta, J. (1946). *Pedagogía fundamental*. Barcelona: Labor.

5. EL CURRÍCULO COMO EXPERIENCIA DE FORMACIÓN HUMANA⁴⁷

Luz Elena Toro González⁴⁸

Jhon Fredy Orrego Noreña⁴⁹

Introducción

El presente texto busca dar una mirada al currículo desde el foco de la experiencia de formación. En primera instancia nos acercamos a la clasificación del currículo que se encuentra hoy permeando la teoría curricular (técnico, práctico y deliberativo), luego nos aproximamos a la experiencia como acontecimiento indeterminado que posibilita la transformación permanente del sujeto y que lo constituye en esencia. Para cerrar la reflexión, desde las condiciones de la experiencia, se hace una lectura deconstructiva del currículo, para finalizar con una comprensión amplia de lo que este significa para la formación humana y social.

El currículo

Determinar la lente desde donde mirar el currículo es un asunto complejo, dado que por su naturaleza se expone a diferentes nociones conceptuales y formas para ser comprendido y explicado. Esto lo ubica en diferentes perspectivas que responden a la estructuración de aspectos relevantes que lo definen en tiempo y espacio en coherencia con las dinámicas y exigencias de una

⁴⁷Este documento parte de las reflexiones logradas en torno a dos tesis doctorales: Concepciones sobre modelos pedagógicos que tienen los maestros a partir de las estructuras curriculares en algunas instituciones educativas del municipio de Riosucio, Caldas (Colombia), Luz Elena Toro González; y Educación: Relaciones para la formación del Otro de Jhon Fredy Orrego Noreña.

⁴⁸Trabajadora Social, Universidad de Caldas. Magister en Educación, Universidad de Caldas. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Línea de trabajo en currículo e identidades culturales. luzelena.toro@ucaldas.edu.co

⁴⁹Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magister en Educación, Universidad de Caldas. Doctor en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, Universidad de Caldas. Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. fredy.orrego@ucaldas.edu.co. Orcid: //orcid.org/0000-0002-4914-5636

sociedad que constantemente se pregunta por el sistema educativo y el conocimiento que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje con el firme propósito de la formación del ser humano.

El currículo cumple con la responsabilidad social de garantizar la gestión del conocimiento si se piensa la educación como forma privilegiada que permea aspectos culturales e identitarios, pero que además responde a las exigencias propias de las dinámicas evolutivas de y para transformar la sociedad sin desconocer el sistema económico y productivo del estado. De esta manera el currículo se establece como flexible en coherencia con el contexto histórico social del sujeto.

Currículo técnico, como contenido

En esta perspectiva, el currículo es visto como un conjunto de contenidos que sustentan: los saberes u objetos disciplinares propios de las actividades académicas, las mallas curriculares (ofertas académicas institucionales), el debido cumplimiento de lineamientos y estándares nacionales e internacionales de políticas educativas, y las estructuras económicas globalizadas, de las que no se escapa al momento de gestionarse. Son varios los aspectos que constituyen el currículo técnico: lo primero es definir las tareas en un orden lógico y racional que permita el alcance de los objetivos propuestos. En retrospectiva, la *eficiencia social* propuesta por Bobbit (en López, 2005) en la década de 1920, en su texto *The curriculum* expresa el currículo de manera especializada para dar soluciones a problemas de carácter económico, cultural y político, los cuales buscaban estandarizar la educación de la época.

La clave estaba, según Bobbit (1918), en identificar los comportamientos, habilidades, hábitos, y conocimientos que los niños y los adolescentes requerían en su vida adulta. El curriculum se desglosa entonces en una amplia serie de objetivos conductuales específicos que los alumnos tienen que ir adquiriendo a lo largo de la escolaridad en función de cada edad concreta. Los programas escolares deberán centrarse en el conjunto de metas que se hayan delimitado previamente de forma científica. (López, 2005, p.142)

Visto así, el currículo es algo similar a *una empresa*, pues se pretendía que el desarrollo educativo fuera claro en cuanto a los resultados que se deseaban obtener, y no solo esto, sino también, que los medios de calificación y medición de los resultados fueran efectivos.

Este modelo educativo obtiene su mayor fuerza y credibilidad en 1949 con Ralph Tyler, quien coincide con Bobbit en su propuesta de que el currículo debía estar enfocado al desarrollo industrial y económico, por medio de la organización tecnificada. Además, era fundamental delimitar los objetivos del aprendizaje para que este sea productivo según unas metas, contenidos y métodos de enseñanza específicos.

Al respecto, Sacristán (1990) plantea que el currículo se entiende como un culto a la eficiencia y la pedagogía por objetivos, así mismo se refiere a la educación técnica de la siguiente manera:

(...) la vida humana se puede analizar en términos de actividades -lo mismo que un trabajo se desglosa en tareas- y si la educación tiene que preparar para la vida, entonces el currículo lo que debe es preparar para esas actividades. (p.18)

Esta idea, ya antigua, de currículo, ha evolucionado a sistemas educativos mecanicistas y mercantilistas, donde el aprendizaje del sujeto se mide por su capacidad de producir en respuesta a la economía capitalista. En este sentido, el currículo se adapta y se ajusta, mas no se construye, pues se le está dando prioridad a las necesidades del mercado y del estado. El sujeto, por tanto, se ubica como un instrumento.

Currículo práctico, construcción de experiencia

La anterior perspectiva fue enfrentada a nuevos postulados educativos, entre los cuales Dewey, en 1967, propone una educación práctica, teniendo en cuenta "una posición dialéctica, recuperar el lugar y el valor del educando en el proceso de enseñanza escolar" (en López, 2005, p.157). Es decir, se debe dar importancia al currículo pero teniendo en cuenta el contexto real del niño, de tal manera que el aprendizaje se constituya en algo interesante, participativo, y llevado a cabo desde el diálogo y la confrontación de saberes. Todo esto para responder a las necesidades de una sociedad activa que transmite su cultura, en ese sentido:

(...) la educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones para responder a los desafíos de la sociedad. (Ruiz, 2013, p.108)

Este aspecto da relevancia al maestro en cuanto a su intervención directa en la construcción renovada del currículo, y hace énfasis en el proceso de planificar actividades relacionadas con la toma de

decisiones, y en la participación del sujeto en el ejercicio democrático de la sociedad de la que hace parte. Por lo tanto, el maestro se constituye en parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma la escuela tiende puentes entre los alumnos y el currículum. Al respecto Dewey afirma que “violentamos la naturaleza del niño y dificultamos los mejores resultados éticos al introducir al niño demasiado rápidamente una cantidad de estudios especiales (...), sin relación con su vida social” (en López, 2005, p.159).

Currículo deliberativo, un enfoque social

Los aspectos sociales otorgan a la educación y a los maestros el rol y la responsabilidad de resignificar las propuestas curriculares que determinan las interacciones sociales. En este sentido, la perspectiva deliberativa del currículo reconoce la acción pedagógica participativa e investigativa del maestro en cuanto a su gestión, lo que provee de herramientas al sistema educativo para deliberar sobre las necesidades sociales y las prácticas en entornos reales.

(...) diseñar y planificar el currículum es al mismo tiempo hacer investigación en la práctica, promover la innovación y la mejora de la enseñanza, y fomentar una determinada manera de entender la (auto) formación y el desarrollo profesional del profesorado. En otras palabras, se trata de un conjunto de temas que ya no pueden pensarse por separado, pues se implican y condicionan uno a otro. (Escudero et al., 2019, p.19)

La investigación, la construcción curricular, la autonomía, las relaciones de aula que caracterizan el currículo deliberativo dan apertura a nuevos lineamientos de orden social y educativo. Y es desde la escuela de Frankfurt (1923) que se empiezan a gestar ideas de libertad y un pensamiento en oposición al instrumentalismo impuesto por una sociedad concentrada en la opresión y explotación del ser humano visto como objeto. Propuesta sustentada desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984), dando cabida y espacio contundente a la presencia del currículo como estrategia, como proyecto educativo que concibe al ser humano como sujeto racional y de conocimiento, permeado de emociones y afectaciones de su propio entorno, de manera que las comprensiones de su propia realidad lo invitan a comprometerse con la transformación de la misma. Se trata pues de asuntos participativos y emancipatorios de la democracia.

(...) la teoría crítica actual del currículum parece ir más allá de las denuncias de las viejas tesis de la reproducción (...), y acercarse a la

creación de espacios alternativos en las escuelas que contribuyen a crear un currículum más adaptado a las peculiares características de los estudiantes. Pero a la vez, tratando de no caer en la transmisión o generación de desigualdades. (López, 2005, p.203)

Propuestas como las de Freire (1997), Magendzo (1998), Da Silva (2001), entre otros, promueven la educación emancipadora donde el sujeto se constituye el centro de esta. Su propósito es el de replantear el currículo en su forma autoconstructiva y de apropiación por parte del sujeto en su *práxis*. Esto es, no partir de modelos clásicos educativos donde el currículo responde a las necesidades de la formación de manera parcializada, y es allí donde se comienza a identificar la necesidad de desarrollar un currículo pertinente con la realidad y las dinámicas propias de la sociedad.

En perspectiva crítica y emancipatoria de transformación el currículo se ubica como algo vital, donde todo lo que ocurre en lo externo lo afecta. Por tanto, poner lo humano en el contexto de los acontecimientos es trascender para ver los hechos y reflexionar sobre su posible solución. Es necesario recobrar la sensibilidad y ver el humano como posibilidad, ya que es el único que tiene la opción de elección y perfección a través de la experiencia, de lo que le pasa, de lo externo a él, de lo que lo sorprende, de lo que le produce angustia, incertidumbre, para así, en algunos casos, hacer una ruptura y crear algo nuevo, diferente, y dar cabida a la transformación.

Tal como lo expresa Morín (1999), reconociendo la condición humana o el principio de la identidad humana, el currículo impregna y potencia lo cultural, lo político, lo social, lo ambiental, las interacciones propias del sujeto, potencializando su creatividad, su personalidad y su socialización, comprendiendo su unidad en la diversidad. De este modo el sujeto se completa como ser humano por y en la sociedad, y a través de ella hace lectura de su entorno, del plano de su realidad, de los fenómenos que se le presentan y de la forma como afronta y genera posibles soluciones a sus problemáticas.

Sin embargo, es necesario cuestionarse por la esencia del currículo más allá de la transitividad temporal, espacial y polisémica que constituyen las anteriores perspectivas, y más, cuando su perspectiva crítica, emancipatoria y transformadora exige esta cuestión.

En este sentido, nuestra intuición nos ubica en el plano de la experiencia como factor constitutivo de todo lo humano y del currículo como trayecto o travesía de formación del sujeto.

Experiencia

Antes de continuar, es pertinente ubicarse en el escenario de la experiencia y sus condiciones particulares.

Más allá de las definiciones de la experiencia como cúmulo de vivencias, títulos, saberes y destrezas, es el padecer del sujeto lo que le genera pasión, lo atraviesa y deja huella en él. Por ello, es pertinente el siguiente análisis en el que la experiencia se concibe como un viaje de transformación, un viaje que define la vida.

Durante siglos el saber humano ha sido entendido como un *páthei máthos*, como un aprendizaje en y por el padecer, en y por aquello que a uno le pasa. Ese es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo en que uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. Ex-per-ien-tia significa salir hacia afuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es *erfahrung* que tiene la misma raíz que *fahren* que se traduce normalmente por viajar. Ese saber de experiencia tiene algunas características esenciales que le oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. En primer lugar, es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular. O, de un modo aún más explícito, es un saber que revela al hombre singular su propia finitud. En segundo lugar, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal. Gadamer dice muy bien que dos personas, aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia. Y dice también que la experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, que nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida en tercer lugar, es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). (Larrosa, 2009, p.25)

Tal como lo expresa el autor, la experiencia es *eso-que-me-pasa, que-me-está-pasando* justo en el momento, antes es devenir, después es memoria, justo ahora es experiencia, es *eso-que-nos-atraviesa* mientras escribimos estas líneas y es *eso-que-le-pasa-al-lector* mientras las recorre. Es el acontecimiento que sucede en un instante y que luego deja de ser, pero que deja una huella imborrable que transforma, un residuo que se guarda en la esencia del ser y que nunca desaparece.

La experiencia es un suceso, un acontecimiento, un movimiento vital, un viaje. Nunca es un resultado ni la acumulación de vivencias. Es la transformación de situaciones indeterminadas en determinadas a partir de una interrelación con otras situaciones ya definidas con anterioridad, lo cual permite la renovación del sujeto y su transformación, pues lo experimentado "convierte los elementos de la situación original en un todo unificado" (Honoré, 1980, p.35).

Ahora bien, para que la experiencia se constituya como tal, debe cumplir varias condiciones que se desarrollan a continuación.

1. *Debe partir de un acontecimiento externo.* La experiencia es indeterminada, no se puede planear, no se puede pensar previamente y tampoco se puede conocer su resultado, por tanto, es un acontecimiento del aquí y el ahora, que viene del exterior y no podemos controlar pero que nos transforma luego de que acontece, es decir, después de la experiencia no soy el mismo, no puedo ser el mismo, de lo contrario no sería experiencia; tal como lo expresa Mèlich (2010a):

El acontecimiento irrumpe, de repente, sin aviso previo, y rompe lo establecido, el orden, el cosmos, las reglas y las normas. El acontecimiento es una ruptura de (mi) mundo. Abre, entonces, una grieta que no puede ser soldada. A lo sumo puede suturarse pero a condición de aceptar que siempre (nos) queda una marca, una huella, una cicatriz... un *tatuaje* imposible de borrar. Por acontecer, el acontecimiento sorprende y rompe, surge de repente y quiebra, obliga a una *transformación* radical y nos deja sin referentes, sin marcos normativos. La moral vigente hasta ahora, la que nos daba cobijo, queda hecha añicos. El acontecimiento nos corta en dos o más partes y abre una brecha en el espacio y en el tiempo, en un antes y un después. De ahí que, por ser seres sometidos a los avatares de los acontecimientos, *vivimos expuestos al trauma.* (p.45)

El acontecimiento es un momento de ruptura, que genera un cambio, transforma y abre las puertas hacia un mundo nuevo (incierto), pone sobre la mesa la incertidumbre, se presenta como sorpresa, rompe con el paisaje de lo normal en nuestra vida. Así, para Han (2014) "El «acontecimiento» es un momento de «verdad» que introduce una nueva forma de ser, completamente distinta a lo dado, a la costumbre de habitar. Hace que suceda algo de lo que la situación no puede dar cuenta" (p.68).

2. *Permanece en la incertidumbre.* Al no poder ser controlado el acontecimiento, la experiencia parte de una incertidumbre latente

que rompe con los esquemas de la normalidad, se hace contingente y se abre a un mundo de posibilidades. La experiencia nos dice que aunque todo lo planeemos siempre queda algo en la incertidumbre que puede destruir de un momento a otro todo lo previsto (Mèlich, 2010b). La experiencia no se hace, no se puede planear ni organizar, solo sucede, es incertidumbre y riesgo, es un acontecimiento que pasa una vez a una sola persona y jamás se vuelve a repetir, es por ello que nuestra finitud (formación) está constituida de experiencias y es por ello que no ha existido, existe o existirá un sujeto completamente igual a nosotros, somos únicos porque experimentamos de una manera única experiencias únicas (Mèlich, 2001).

Desde este punto de vista, la experiencia es contingencia y acontecimiento, por ello no se puede planear, no se puede prescribir, no se puede describir, pues esta obedece a lo que pasa y que nos transforma, no es una respuesta pues no hay pregunta previa para la experiencia, es algo que sucede justo en el aquí y el ahora como contingencia que nos lanza fuera de la vida cotidiana y la transforma.

La experiencia siempre tiene algo de incertidumbre. Es más, la incertidumbre le es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizá. O, lo que es lo mismo, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad. (Larrosa, 2009, p.33)

3. *Es irrepitable.* Cada experiencia es única en el sujeto y entre los sujetos, ningún otro podrá experimentar con la misma intensidad, de la misma manera, o al mismo tiempo y en el mismo espacio en que el otro ha generado sus experiencias, por ello cada quien se hace finito, único, irrepitable, a causa de las experiencias propias. No importa cuánto se intente hacer de algo una experiencia, si no nos pasa, no nos cruza, no deja una huella determinante en nosotros, será un simple suceso indiferente a mí.

Nadie puede construirte el puente sobre el que precisamente tú tienes que cruzar el río de la vida; nadie, sino tú sola. Verdad es que existen innumerables senderos y puentes y semidioses que desean conducirte a través del río, pero solo a condición de que te vendas a ellos entera; más te darías en prenda y te perderías. Existe en el mundo un único camino por el que nadie sino tú puedes transitar: ¿adónde conduce? No preguntes, ¡síguelo! (Nietzsche, 1999, p.2)

La experiencia no es un modelo a seguir por los Otros, ni siquiera para nosotros mismos, la experiencia es lo que nos pasa, nos cruza, nos forma y hace parte de nosotros como una caja de herramientas para afrontar las nuevas contingencias pero sin predecirlas; por ello, como lo expresa Mèlich (2012) lo que la experiencia nos enseña no es que "(...) el hombre sea el único animal que tropieza con la misma piedra, sino algo bien distinto, a saber, que el hombre es el único animal que nunca se encuentra dos veces con la misma piedra" (p.20). Esto nos permite aprender de los acontecimientos, de los formarnos y establecer relaciones con ellos y entre ellos para llegar a ser lo que no somos pero que podemos llegar a ser.

4. *Es indescriptible.* La experiencia es indescriptible puesto que no tenemos ninguna certeza sobre lo que ha dejado en nosotros, sabemos que algo deja, hay una huella que queda, pero no podemos dar cuenta de ella sino es en relación con lo que ya veníamos siendo, es decir, por la transformación que suscitó en nosotros, no por su carácter particular (Honoré, 1980). En ese sentido, "(...) la experiencia tal vez no nos conduzca hacia nada disponible, o bien no nos lleve hacia nada seguro, o bien no nos permita ninguna posesión veraz de la certeza" (Skliar, 2007, p.61).

Por esta condición, la experiencia no se puede transmitir de un sujeto a otro, no se puede vivir la experiencia de la misma manera, no se puede experimentar a través de la experiencia del Otro. La única forma de aproximarse a la experiencia del Otro es por medio de la narración que él hace de su transformación. La huella de la experiencia en principio solo puede ser narrada por el sujeto a quien le pasó, y luego de su testimonio se puede transmitir de generación en generación intentando revivir la pasión de aquel a quien le sucedió. Aunque nunca será lo mismo, será una copia incompleta.

(...) la experiencia no es algo universal, abstracto, necesario, sino que la experiencia es particular, contingente, frágil y cuya transmisión no está garantizada pero que hace de la narración el vehículo indispensable para que generación tras generación se puedan ir recuperando y escuchando las palabras que se guardan en el tesoro de la experiencia. (Forster, 2009, p.122)

Por ello, tal como lo plantea Skliar (2009), "Sería mucho más fácil y cómodo (y muchísimo más violento) si entendiésemos la experiencia del otro, como una experiencia fútil, banal, superflua y describible sin más ni más" (p.150). Sería más fácil reducir la experiencia del otro a algo nombrable, a algo que sucede, así la controlaríamos y se minimizaría el impacto de su transformación en mí.

5. *Deja una huella.* Aun cuando transite en la incertidumbre, lo irrepetible e indescriptible, la experiencia no simplemente pasa, sino que me-pasa y algo queda, una lección, una huella, la emergencia de un nuevo yo. "Nada transcurre en vano, «todo es lección» para quien sepa sacar de sí mismo las consecuencias de una vida atribulada, pero no fanática" (Gómez, 2002, p.46). Es por ello que la experiencia es padecimiento a la vez que pasión transformadora. El ser humano es un ser que padece en el mundo, que pasa por el mundo y el mundo pasa por él, es afectado e interpelado por el exterior y es por ello que se encuentra en permanente formación.

Cada palabra tendría, por lo tanto, algo de epílogo, cada acción algo de post-acción. Al principio sería la respuesta, una respuesta cuyo retraso originario remite a un inicio anterior que no se deja atrapar ni neutralizar. El ser humano como tal es el que padece y responde, que si bien empieza en sí mismo, sin embargo es afectado e interpelado por lo ajeno. (Waldenfels, 2005, p.43)

No se acumulan experiencias, pues estas suceden en mí pero no permanecen, no obstante dejan una huella en mí, huellas que se acumulan, que me definen a lo largo de los años y de los encuentros, me hacen crecer, cambiar, formarme y hacerme cada vez más humano (Forster, 2009).

Currículo y experiencia

El currículo visto desde la experiencia se transforma en un trayecto y proyecto de formación humana, ciudadana, social y cultural. Desde allí es posible comprender dos vertientes de esta relación. Por un lado, el currículo puede ser visto como el trayecto interno y particular de formación que transita cada sujeto y lo lleva a definir *quién es*. Por otro lado, hay un currículo externo y colectivo como proyecto de formación para los ciudadanos de cada sociedad.

En cada uno de ellos la experiencia juega un papel importante y determinante. En el primero, como experiencia individual, el currículo son las huellas de formación que han dejado las experiencias de vida que le han acontecido al sujeto y que lo definen como sujeto único y particular. En el segundo caso, un currículo más determinado por la sociedad y su sistema educativo, proyecta las experiencias (conocimientos, habilidades, destrezas) que debe desarrollar el ciudadano para aportar al crecimiento social. Así, ya sea como trayecto o como proyecto, la experiencia, está inmersa en lo curricular.

Ahora bien, es importante definir cómo se presenta lo curricular desde las condiciones para la experiencia antes planteadas.

1. *Currículo y acontecimiento.* El currículo es la huella de un acontecimiento que le ha pasado al sujeto, o que se busca que pase, que le acontezca. En cualquier caso lo que se logra o busca lograr es, por un lado, la formación del sujeto único e irrepetible, y, por otra, su comprensión como parte de una sociedad.

2. *Currículo e incertidumbre.* Por más predeterminado que el currículo pueda ser, siempre hay algo que queda en el limbo, que queda en la incertidumbre. Como trayecto, el currículo son las huellas que han quedado de los acontecimientos con los que el sujeto se ha enfrentado, y, como proyecto, son aquellas cosas que se pondrán en el camino para que el sujeto se enfrente. En cualquier caso, nada asegura que los sucesos que pasan o que se proyecta que le pasen al sujeto dejen una huella en él. Esto implica que desde su propia subjetividad e intereses se presta atención a cada cosa y (consciente o inconscientemente) se decide de manera particular qué nos constituye.

3. *El currículo y lo irrepetibilidad.* En esta perspectiva, aun cuando lo curricular se pueda determinar, la misma condición de incertidumbre hace que el currículo logre ser irrepetible. Esto se debe a que lo central de la experiencia y el currículo es el factor humano. Su misma evolución particular y social hace que las experiencias, los conocimientos, las habilidades y las destrezas que se desarrollan, sean diferentes en razón de las necesidades particulares, del contexto social y temporal en el que se viva. En ese sentido, cada sujeto vive acontecimientos similares de maneras diferentes dado su mismo proceso evolutivo.

4. *El currículo y lo indescriptible.* En el currículo se da cuenta de lo vivido por los sujetos, de lo experimentado y lo experimentado, de lo aprendido, del conocimiento construido desde lo que le ha pasado al sujeto. El currículo es la voz de la experiencia del sujeto en el mundo, sea de la experiencia propia o de la ajena.

5. *El currículo como huella de la experiencia.* Ya se ha indicado que el currículo es la huella que queda de la experiencia del sujeto, es su narración y la de lo que ha sido dado por el mundo para la formación del sujeto. En este sentido, el currículo es el contenido de y para la formación humana.

Posibilidades (a modo de conclusiones)

Es importante reconocer que las experiencias curriculares emergen al interior de cada ser humano producto de sus vivencias, de su intersubjetividad, de su relación con el mundo de la vida y que contribuyen a la formación.

Podríamos decir que la experiencia, en conexión con lo curricular, tiene que ver con situaciones complejas adheridas a diversas construcciones sociales, nos traslada a la reflexión, a la apertura de pensamiento y a las transformaciones. Por ello importa darle vida, darle sentido a las *experiencias personales y culturales* en las que subyacen identidades propias de cada ser humano. Como lo expresa Sacristán (1996):

(...) el currículum forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza (...); todos esos usos generan mecanismos de decisión, tradiciones, creencias, conceptualizaciones, etc. que, de forma más o menos coherente, van penetrando en los usos pedagógicos, y que se pueden apreciar con mayor claridad en momentos de cambio. (p.24)

En este sentido, el currículum se vislumbra como el camino de múltiples trayectos en el marco de las vitalidades que se conjugan con la función socializadora y cultural que tiene la escuela, es una creación colectiva, pero de orden individual. Es expresión y manifestación de lenguajes de símbolos y de significados inherentes a las construcciones sociales del ser humano. Así, el currículo se comprende como un trayecto de formación humana.

Referencias

Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. México: Octaedro.

Escudero, J., Area, M., Bolívar, A., González, M., Guarro, A., Moreno, J. y Santana, P. (2019). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En Escudero, J. (ed). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (pp. 123-144). Madrid: Síntesis. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308078987_MODELOS_DE_CORTE_DELIBERATIVO_Y_PRACTICO_DESCRIPCION_Y_BALANCE

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI Editores, s.a. de c.v

- Forster, R. (2009). Los tejidos de la experiencia. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 121-141). Rosario: Homo Sapiens.
- Gómez, J. (2002). Sobre el concepto de formación en el Wilhelm Meister de Goethe. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(32), 39-51.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen 1. Madrid: Taurus.
- Han, B. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- López, J. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mèlich, J. (2001). *La ausencia del testimonio*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. (2010a). *El otro de sí mismo. Por una poética desde el cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Mèlich, J. (2010b). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco.
- Magendzo, A. (1998). *Curriculum, educación para la demostración en la modernidad*. Bogotá: Impresora Grace y Cia. Ltda.
- Nietzsche, F. (1999). *De Schopenhauer como educador. Tercera consideración intempestiva*. Madrid: Valdemar. Recuperado de: http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/N/Nietzsche%20-%20De%20Schopenhauer%20como%20educador.pdf

- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 1003-1024. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sacristán, J. (1990). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. (1996). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del Otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143-160). Rosario: Homo Sapiens.
- Waldenfels, B. (2005). El hombre como ser fronterizo. *Thémata: Revista de Filosofía*, (35), 43-54.

EPÍLOGO

Vivimos en un *mundo* en el que inevitablemente estamos rodeados de *Otros*. Otros, así con O mayúscula. No cualquier otro, no otro que se asemeja a cualquier cosa en el mundo que hemos hecho parte de nuestro esquema referencial, que hemos convertido en objeto. No, el Otro al que nos referimos es aquel que descompone el escenario de la realidad, del tiempo y del espacio.

Ese Otro me dice quién soy yo, me obliga a cuestionarme y desplazarme hacia la incertidumbre. Ese otro que ha transitado entre los autores que se exponen (en tanto Otros) ante nosotros, ante ustedes. Ese mismo Otro que cada vez se nos acerca sutilmente desde el inicio de la serie Cuadernos de educación y alteridad (Jaramillo-Ocampo y Orrego-Noreña, 2017 y 2018), se ubica entre cada línea, cada idea, cada texto.

Sobre todo, ese Otro que nos permite ver la educación como un escenario que supera la transmisión de conocimiento y las posturas adoctrinadoras para abrir un escenario de diálogo y comunicación, donde la escuela recupera su sentido original, como *schola*, como lugar de encuentro en el que los recorridos de unos y otros se cruzan, donde se asiste al lugar de la formación y la transformación humana, no como imposición o dirección, sino como horizonte, como posibilidad de descubrimiento.

En tal escenario, entendido como lugar de encuentro con ese Otro (con mayúscula), el sujeto se excede de sí-mismo, se libera de su encadenamiento moral y va en busca de él, del Otro, nos mueve el deseo de encontrarle, de aproximarnos a él, de asistir a la desbordante e infinita presencia de su rostro. Allí testimoniamos su palabra, su lenguaje y su experiencia.

Un encuentro como este demanda de nosotros responsabilidad con su alteridad, apertura a su voz y contemplación de su epifanía. Ese encuentro con el Otro en el escenario escolar y educativo, nos llega como una experiencia ética, en la que inevitablemente nos rompemos, pues la revelación de su rostro fractura nuestros prejuicios y permite nuestra fuga.

Tal experiencia nos obliga (quizás la única y más importante obligación posible) a cuidar del Otro, a acogerle, a buscar un *contacto con tacto*. Esto quiere decir que ante el Otro la proximidad y el contacto no

pueden ser apresurados, no pueden ser invasivos, deben ser *con tacto*, se hace de la caricia un acontecimiento no un simple acto.

En suma, la experiencia del cuidado del Otro es la apertura a una educación desde la alteridad. Por ello mismo, esta compilación y los textos que la componen se constituyen en una invitación a aproximarnos al Otro, a transformar las prácticas educativas, a reconocer la experiencia como lugar de formación y, sobre todo, a cuidar del Otro, a cuidar de la humanidad, en una época que se caracteriza cada vez más por una crisis en las humanidades.

Referencias

- Jaramillo-Ocampo, D. y Orrego-Noreña, J. (Comps.) (2017). *Cuadernos de educación y alteridad 1. Ética y responsabilidad en las humanidades (VIII Jornadas Nacionales Emmanuel Lévinas)*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo-Ocampo, D. y Orrego-Noreña, J. (Comps.) (2018). *Cuadernos de educación y alteridad 2. Trayectos de acogida y encuentro con el otro*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

© Copyright 2020
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y ALTERIDAD 3 **ENTRE EL CUIDADO Y LA EXPERIENCIA**

Hay una idea que recorre este libro, sus capítulos y la serie de "Cuadernos de educación y alteridad": el Otro. Aquel Otro con su alteridad radical, aquel Otro que hace posible la educación; es quien, al ubicarse frente a nosotros, nos ha hecho repensar la humanidad, el acogimiento y el encuentro con tal humanidad. De igual manera, a lo largo de este texto nos ha llevado a pensar la experiencia y el cuidado de la alteridad en la educación. Nos encontramos con la experiencia del cuidado, de cuidar al Otro, ocuparse de él, de su vulnerabilidad y fragilidad; responder como vocación por el Otro a su llamado, a su demanda como imperativo ético; pero también, se nos invita al cuidado de la experiencia, no una experiencia como acumulación, sino como huella que transforma a cada momento la vida humana. Se cuida la experiencia en la educación, no se guía, no se dirige a lugares predeterminados, por el contrario, se acompaña y se cuida el camino que se está recorriendo, la experiencia del caminar hacia la formación y la constitución de la alteridad de cada quien. Así, cuidado y experiencia son eje fundamental de la educación y de la alteridad.



ce centro
editorial
Universidad Católica de Manizales