



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO**



CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

TESIS FINAL

**EXPERIENCIA DE ACOGIDA EN LA ESCUELA DESDE ESTUDIANTES QUE
VIVENCIAN SITUACIONES EMOCIONALES ADVERSAS**

Mape Vanegas Wilson

Martínez Santacoloma Paola

Orozco Zapata Luz América

Ospina Osorio Jhon Jairo

Urrego Cifuentes Gerson Josué

Línea de Investigación: Socialización Política y Construcción de Subjetividades

ASESORA:

MARÍA TERESA LUNA

Sabaneta

Agosto de 2015

TABLA DE CONTENIDO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	3
INFORME TÉCNICO	30
ARTÍCULO DE RESULTADOS:	
“Acoger en la adversidad. Una experiencia posible en la escuela”	59
ARTÍCULO INDIVIDUAL: “La Adversidad y el Florecimiento Humano”	91
ARTÍCULO INDIVIDUAL: “Las Emociones, Los Jóvenes y la Escuela”	109
ARTICULO INDIVIDUAL:	
“El Otro en el Reconocimiento Propio Como Categórico Vital”	123
ARTÍCULO INDIVIDUAL: “Alteridad y Convivencia Escolar”	137
ARTÍCULO INDIVIDUAL: “La Escuela Acogedora”	156



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO**



CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**EXPERIENCIA DE ACOGIDA EN LA ESCUELA DESDE ESTUDIANTES QUE
VIVENCIAN SITUACIONES EMOCIONALES ADVERSAS**

Mape Vanegas Wilson

Martínez Santacoloma Paola

Orozco Zapata Luz América

Ospina Osorio Jhon Jairo

Urrego Cifuentes Gerson Josué

Línea de Investigación: Socialización Política y Construcción de Subjetividades

ASESORA:

MARÍA TERESA LUNA

Sabaneta

Agosto de 2015

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN DEL PROYECTO.....	5
DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	6
Planteamiento del Problema.....	6
Pregunta de Investigación.....	8
Justificación.....	8
Estado del arte	9
Referentes teóricos.....	13
Experiencia de acogida en la escuela	13
Alteridad en la escuela.....	14
Reconocimiento en la escuela.....	15
Emociones humanas en la escuela.....	16
La Adversidad en la escuela	18
OBJETIVOS	18
Objetivo General:	18
METODOLOGÍA	19
Participantes	19
RESULTADOS/PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS	221
CUADRO 1. Generación de nuevo conocimiento	221
CUADRO 2. Fortalecimiento de la comunidad científica	221
CUADRO 3. Apropiación social del conocimiento	21
IMPACTOS ESPERADOS	22
CUADRO 4. Impactos esperados.....	22
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	22
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	23

RESUMEN DEL PROYECTO

Los estudiantes con discapacidad, trastornos del aprendizaje o del comportamiento son incluidos en la escuela, y a su vez, remitidos a apoyos pedagógicos internos o externos a la misma cuando lo requieren. Sin embargo, otros estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas ligadas al sufrimiento humano como experiencia vital suelen pasar desapercibidos en la institución educativa. ¿Quiénes son dichos estudiantes? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué les hace sufrir? ¿Se perciben acogidos por la escuela?

Este proyecto de investigación de corte cualitativo responde al planteamiento ¿Cuál es la experiencia de acogida, de estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas, en la Institución Educativa Los Gómez del municipio de Itagüí? Parte de las voces de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas como eje fundamental para comprender su experiencia de acogida en la escuela, buscando con ello hacerles visibles en la participación escolar y propender por la reflexión en la comunidad de docentes sobre las singularidades humanas en la escuela. Por ello, la inclusión amplía su perspectiva más allá de la discapacidad y los problemas comportamentales, hacia el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, propendiendo para que la escuela sea un escenario de acogida.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Planteamiento del Problema

El Municipio de Itagüí cuenta en la actualidad con 24 Instituciones educativas de carácter oficial, las cuales han adoptado la premisa de inclusión “educación para todos”. Éstas han dado apertura de sus instalaciones a la población municipal, integrando a estudiantes con discapacidad y vulnerabilidad dentro del aula regular. Así pues, esta población recibe apoyos y flexibilización curricular a través de la Unidad de atención Integral. La “educación para todos”, premisa de inclusión (UNESCO, 1990), que reconoce la diversidad como potencial del desarrollo humano, social y educativo, resalta la heterogeneidad como expresión de la diferencia existente desde el inicio de los tiempos; pero hasta ahora en camino de su reconocimiento. Ha sido la política de inclusión la que ha ido posibilitando que las instituciones educativas en el municipio se encaminen en esta ruta, pero aún con grandes retos y dificultades para su alcance.

Ahora bien, la diversidad expresada en el reconocimiento de diferencias individuales y colectivas lleva consigo complejas y significativas situaciones; entre ellas las problemáticas escolares que resultan de la interacción de dicha diversidad con la institucionalidad de la escuela. No es un secreto que la escuela procure la homogeneidad de sus educandos no sólo en los estándares de conocimiento, en las habilidades académicas, sino también en los ritmos de aprendizaje y sobre todo en el comportamiento; por lo que es posible que la escuela imponga, directa o sutilmente, algunas barreras que limitan la interacción, la participación y el aprendizaje de algunos estudiantes. Limitaciones que se expresan, no sólo por discapacidad, por lo académico o lo comportamental, sino también, por otras situaciones emocionales a nivel familiar, socioeconómico o psicosocial que les hace sufrir. Y es que a pesar de que algunos docentes manifiesten conocer que sus estudiantes pasan por múltiples situaciones adversas que los pueden llevar a comportarse “de forma inadecuada para la escuela” o tener bajo rendimiento escolar, el análisis está sobre las dificultades del estudiante y no sobre cómo la escuela les acompaña en estas vivencias propias de la cotidianidad humana.

Con respecto a estas situaciones, Alberca (2011) señala que un estudiante con problemas de aprendizaje o problemas de comportamiento lo que refleja, por lo general, es un problema afectivo; lo cual no le permite alcanzar un adecuado y esperado desempeño escolar. Problema afectivo que

puede ser la evidencia de situaciones emocionales adversas a nivel personal o familiar; las cuales pueden ser ignoradas o naturalizadas en la escuela, tratadas con apatía o con lástima, constituyéndose como barreras para la inclusión que generan un clima inhóspito para los estudiantes que sienten no pertenecer al centro educativo (González, 2008). Lo anterior puede conducir a un bajo desempeño académico, a problemas comportamentales o a la deserción escolar, ya que los estudiantes pueden sentir que su malestar emocional o sufrimiento es tenido como ajeno a sus procesos escolares; y no como parte de su formación (Jaramillo & Torres, 2009). En consecuencia, sólo algunos estudiantes son remitidos a orientación escolar para ser atendidos y escuchados; aunque este ejercicio es asumido por la institución educativa como complementario y no como parte de los procesos pedagógicos.

Es en los distintos escenarios de la escuela donde algunos docentes resaltan que son esas características de adversidad las que en ocasiones generan en los ambientes educativos mayores traumatismos, frustraciones e impotencia en el ejercicio de su profesión; esto debido a que desconocen cómo pueden abordar a sus estudiantes y acompañarlos ante estas situaciones, y en muchos otros casos, resulta preferible no conocer sobre ello, por el temor a no saber responderles adecuadamente. Pero, igualmente, hay muchos docentes que manifiestan un interés genuino por la humanidad de sus estudiantes, les acompañan en sus tristezas y sus alegrías, les motivan y les confrontan para que superen las dificultades que vivencian, pueden ser éstas, expresiones de una escuela acogedora que según Lévinas (Citado por Bárcena y Mèlich, 2000) sugiere, que:

“Ese otro con el que me relaciono, [llamado estudiante], y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, [es un estudiante] que reclama una relación de hospitalidad con él, apela a la capacidad [de la escuela] de acogida, de una relación de donación, desinteresada y gratuita.” (p. 146)

En este sentido, cabe resaltar lo expresado por Luna (2014¹): *“En la escuela converge toda la vida misma. La vida humana en toda su expresión. Por consiguiente, comprender lo humano en el escenario educativo puede llevar a precisar las singularidades de la vida humana”*. Es decir,

¹ Taller de línea de línea de investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Mayo 30 de 2014.

todos los seres humanos poseen características diversas, y es en el encuentro con el otro en que puede presentarse angustia, incertidumbre, desconocimiento, alegrías y hasta indiferencia. No obstante y de acuerdo con Martínez (2005), la escuela pocas veces da la palabra a los estudiantes para participar en la solución de sus necesidades, siendo importante reconocer los significados que éstos atribuyen a su propia realidad escolar. Igualmente, Acevedo & Restrepo (2012) señalan que los docentes pueden dar voz a sus estudiantes por medio de conversaciones reflexivas en las cuales discutan de sus experiencias, creencias, sentimientos y sobre sus realidades de vida de manera crítica promoviendo su participación activa.

Por ello, aunque la escuela puede presentar ambivalencias en su ser acogedora para su comunidad educativa, resulta importante reconocer la experiencia vivenciada por los estudiantes de la capacidad de acogida que les ha brindado la escuela, especialmente cuando han vivenciado algún tipo de situación emocional adversa. Así, sólo algunos estudios consultados contienen opiniones, experiencias y percepciones sobre cómo los estudiantes vivencian la experiencia de acogida desde los procesos de inclusión escolar especialmente para situaciones de discapacidad (Jaramillo y Torres, 2009; Castaño, García, Quintero, Quintero, 2011; Sánchez, 2013). Por lo que comprender la experiencia de acogida de, y desde, la comunidad de estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas, continúa siendo el asunto central a ser indagado en este proyecto de investigación, cuya propuesta puede contribuir a que la escuela logre visualizarles y reconocerles en sus singularidades convirtiéndose en una escuela acogedora para todos.

Pregunta de Investigación

CUÁL ES LA EXPERIENCIA DE ACOGIDA, DE LOS ESTUDIANTES QUE VIVENCIAN SITUACIONES EMOCIONALES ADVERSAS, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS GÓMEZ DEL MUNICIPIO DE ITAGÜÍ.

Justificación

Los resultados de esta investigación permitirán a la comunidad de docentes conocer la experiencia de acogida tal y como es interpretada por los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas y no sólo desde la política pública de inclusión educativa. A su vez, el docente podría lograr una mayor comprensión de la complejidad de la adversidad en la escuela posibilitando la reflexión en la formas de relación con sus estudiantes buscando ampliar el campo

de interés de los mismos, no sólo de orden académico, sino social, formativo, incluyente y acogedor.

Igualmente, al darle voz a la comunidad de estudiantes que en ocasiones son invisibles para la institución educativa, éstos podrían contribuir a sus procesos escolares a través de esta comprensión de sus experiencias, facilitando la apertura de espacios de diálogo, escucha y reconocimiento para comprender tanto las situaciones de riesgo como los factores protectores en los que la escuela les puede acompañar, generando formas de cohesión social. Incentivando una travesía por una escuela que les genere experiencias de vida significativa; unos años vividos al interior de una institución que les acogió en todas sus dimensiones.

Por ende, este estudio se hace pertinente en el frente social y educativo al permitir que los estudiantes mismos puedan contribuir como sujetos políticos desde su experiencia a la reflexión sobre cómo la escuela los acoge, especialmente cuando vivencian situaciones emocionales adversas. De igual manera, en el ámbito nacional y académico al no contar con estudios similares frente al tema, este proyecto se hace relevante aportando una mirada no abordada de la acogida en el contexto educativo.

Estado del arte

En cuanto a las situaciones emocionales de adversidad en la escuela, los estudios consultados hacen mención sobre la diversidad de situaciones que puede presentar la comunidad de estudiantes en los contextos educativos: desde el reconocimiento de la alteridad (González y Rosales, 2009; González 2009); la interculturalidad como característica propia del encuentro entre culturas (Pinto, 2000; Tenorio, 2010; Damasceno, 2013), hasta la expresión de condiciones y situaciones psicosociales que afectan lo emocional y la convivencia escolar (Sañudo, 2007; Vega, 2012; Folco, 2013; Gluz, y Rodríguez, 2013; Lasso, 2013). No obstante, resulta escasa la conceptualización, definición y abordaje de las situaciones emocionales adversas en los estudios encontrados.

Por otro lado, y de manera general, la mayoría de estudios indagados sobre experiencia de acogida y alteridad en contexto educativo, hacen referencia a los procesos de inclusión como política pública. Dichos estudios recogen cómo la población con discapacidad, llamada también con necesidades educativas especiales y ahora con barreras para el aprendizaje y la participación,

pasan de la integración educativa a la inclusión en el aula regular (Eroles y Fiamberti, 2009; Macías y González 2012; Caus, et al., 2012; Contino, 2012). En este sentido, se resaltan investigaciones que referencian las experiencias incluyentes de población con discapacidad en contextos desde la primera infancia (Point y Desmarais, 2011) hasta los contextos universitarios (Martínez, 2011; Lago y Lago, 2012; Cerrillo, Izuzquiza y Egado, 2013). Algunas de ellas analizan los factores de las políticas públicas sobre inclusión y cómo se requieren mecanismos más allá de las mismas para hacerlas cumplir (Quinche y Rivera, 2010), y otras señalan la importancia de trascender la inclusión educativa hacia una inclusión social, donde la escuela proporcione oportunidades de desarrollo equitativo para todos los miembros de la sociedad y fomenta el reconocimiento de la diferencia (Soto, 2003; Uribe, Castrillón, González y Oquendo, 2008).

Ahora bien, con respecto a los actores que intervienen en la experiencia de acogida, es necesario aclarar que una perspectiva interesante resaltada en varias investigaciones sobre el tema, radica en la actitud, opinión y reflexiones de los docentes y directivos docentes (Díaz y Franco, 2008; García, 2009; Talou et al., 2010; Garnique y Gutiérrez, 2012; Ramírez y Sanínt, 2013). Entre las cuales se describen actitudes desde la resistencia hasta el rechazo de la población que consideran “problema”, desde las limitaciones en cuanto a formación, capacitación y manejo de estrategias pedagógicas y didácticas, pasando por la angustia de la cotidianidad que les sobrecarga y les genera sentimientos de culpabilidad y soledad en esta tarea, la percepción de falta de apoyo institucional y de la sociedad para garantizar una real inclusión social, y la demanda que se les hace de dicha garantía. No obstante, son los docentes los que han asumido la inclusión como necesaria y vitalmente importante, no sólo en los esfuerzos institucionales sino desde ellos mismos en las aulas (Folco, 2013), generando iniciativas entre docentes a través de círculos de aprendizaje e inclusión que transformen sus prácticas pedagógicas y la organización institucional desde enfoques interculturales que hacen posible la inclusión educativa y social (Loaiza, 2011; Gómez, 2012; Granger, Debeurme y Kalubi, 2013).

Con el ánimo de revisar con mayor precisión las contribuciones que estudios previos realizan a este proyecto de investigación, se presenta a continuación dos estudios internacionales y dos locales como referentes significativos tanto a nivel conceptual como metodológico. En primer

lugar, porque resultan ser las más cercanas al eje de interés sobre las situaciones emocionales adversas, donde describen algunas situaciones que son consideradas por la población participante con connotaciones de adversidad, y a su vez, la respuesta de acogida de la escuela frente a dicha población, permitiendo una aproximación con mayor certeza a dichas construcciones. Y en segundo lugar, la metodología usada por estas investigaciones de tipo cualitativas hace referencia a la interpretación de los significados intersubjetivos construidos por los participantes, con construcción de tópicos conversacionales en la mayoría de las técnicas usadas.

A Nivel Internacional

- Luza G, Antonia (2006). Aproximación a la superación de la adversidad. Estudio cualitativo. Relato de un Grupo de Adolescentes Participantes de un Centro Comunitario Infanto Juvenil en un Contexto de Pobreza. Universidad de Chile.

Este estudio tiene como objetivo explorar y conocer, desde la perspectiva de los adolescentes, el significado asignado a “situaciones adversas”. Por lo cual, esta autora retoma el relato construido por una muestra de adolescentes, participantes de un centro comunitario infanto juvenil, en un contexto de pobreza, cuya búsqueda principal responde a las preguntas ¿Qué situaciones de la vida son consideradas, por estos adolescentes, como adversas? y ¿Cuáles son las explicaciones construidas por ellos, para la superación de situaciones adversas? Así, los resultados refieren que para los participantes las situaciones que son consideradas como adversas, se crean en tres categorías de clasificación y se encuentran en: círculos íntimos como la familia y los amigos; la sociedad y en las actitudes dañinas de las personas. A su vez, reconoce en los relatos de los jóvenes la presencia de tres temáticas que se relacionan con la adversidad: “la pobreza”, “la población (de contexto)” y “la violencia”.

- Sánchez, O (2013). La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con fracaso escolar. Tesis Doctoral. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, España.

Este autor presenta una tesis doctoral, realizada en Sevilla (España), cuyo nombre es “*La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de*

alumnado con fracaso escolar” en la cual analiza las potencialidades pedagógicas de la metodología narrativa en la construcción de la identidad personal de cuatro niños que vivencian fracaso escolar relacionado con situaciones emocionales adversas, y a su vez, presenta la metodología narrativa como un instrumento válido y pertinente en la construcción de la identidad en los estudiantes en contexto educativo.

A nivel local:

- Jaramillo, T & Torres, C (2009). La práctica de la escuela: Una vivencia sin rostro. Un estudio etnográfico con las niñas etiquetadas de bajo rendimiento académico, de grado quinto de básica primaria, de la Institución educativa Diego Echavarría Misas del barrio Florencia de la ciudad de Medellín. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales-Cinde. Sabaneta, 2009.

Esta investigación “Devela la vivencia de la escuela por parte de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, quienes en su sentir, pensar y actuar manifiestan sus inconformidades frente a cómo son tratadas y valoradas por la institución; dejando claro que la escuela las excluye, (no las acoge) no las reconoce, su voz no es escuchada, su subjetividad no es reconocida y su paso por el centro educativo se convierte más en un padecimiento que en proceso que las haga felices en este curso de la vida”. (p. 181).

- Castaño A, G; García, D; Quintero, G; Quintero, C (2011). Los gestos y las palabras de la interculturalidad en la escuela. Un estudio con jóvenes del grado noveno de la institución educativa de Uruguay del Municipio de Medellín. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales-Cinde. Sabaneta.

Estos autores señalan que: “La mayoría de los y las jóvenes asocian la inclusión con la integración y la aceptación” (p.37). Igualmente, hacen mención a la interculturalidad “como una experiencia permanente en la escuela que demanda atención desde la inclusión, el respeto, el reconocimiento y la acogida de la diferencia como posibilidad para la construcción de ambientes educativos democráticos, solidarios y dignificantes (p.2) Desde experiencias de reconocimiento y empatía entre los jóvenes lo que estimula la autoconfianza, la autoestima y la autovaloración, y

por otro lado, la negación de la interculturalidad que tiene como asiento las experiencias de menosprecio (rechazo y discriminación) del que son víctimas los jóvenes en los diferentes escenarios escolares. Las cuales lesionan gravemente los procesos de configuración de la identidad.” (p.4)

A manera de cierre, tanto la experiencia de acogida en la escuela como las situaciones emocionales adversas aún requieren de mayor profundidad en su indagación y construcción en los contextos educativos. Por lo que se hace necesario que se amplíe la investigación de la experiencia de acogida como procesos de humanización en la escuela.

Referentes teóricos

Experiencia de acogida en la escuela

La Unesco (2003) señala que la escuela “*debe acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados*” (p.4-5). No obstante esta referencia a la acogida se asocia más con la inclusión como política educativa. Ya que dicha inclusión en muchos casos se limita a garantizar el acceso (en términos de cobertura educativa), y la permanencia de estudiantes en la escuela, y sólo en algunos casos su participación en el sistema educativo. Sin embargo, la política de Inclusión difiere del concepto de acogida en que éste último corresponde a una postura filosófica como forma de ver al ser humano en su encuentro con el otro.

Así, el concepto “acogida” se encuentra en construcción en el imaginario de las personas involucradas en procesos educativos, según Guzmán (2009) hace referencia a la forma como “la escuela y los educadores pueden contemplar y dar respuesta a las particularidades individuales de los estudiantes que se encuentran en el aula” (p.40). Así, cuando Duch (2002) habla de las estructuras de acogida que permiten la “construcción humana y cultural del hombre biológico y natural” (p.21), señala que constituyen la base de la transformación del ser humano a partir de la humanización de su entorno, es decir, a partir de las relaciones que establece con éste y sus elementos. Y en el sentido más filosófico, Lévinas (citado por Bárcena y Mèlich, 2000) referencia

la acogida bajo el concepto de hospitalidad: “la acogida de un recién llegado, de un extranjero” (p.126). Motivo por el cual se comprende que la educación debe ser entendida como el medio que ayude a la comprensión propia y de los demás, teniendo en cuenta la cultura, el contexto y la aceptación y proximidad por el otro. “proximidad que no se reduce ni a la representación del otro ni a la conciencia de proximidad. Es sufrir por el otro, es tenerlo al cuidado, soportarlo, estar en su lugar, consumirse por el” (Levinas 1.974, P.17)

La escuela es el lugar donde los estudiantes permanecen la mayor parte de su tiempo; es el lugar donde se adquieren conceptos, se transmiten conocimientos y se imparten normas, para la formación de un ser humano (Gadamer, 1984); la formación, según este autor, se entiende como "el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (p.39-40). Y en este sentido, Lévinas propone una educación más proclive a la escucha del otro, al cuidado del otro, a recibir desinteresadamente al otro y encontrarse con su rostro.

Ese debería ser es el verdadero eje central de cualquier sistema educativo, el fin del mismo para humanizar la escuela. El otro, como la razón de ser de cada profesional de la educación, no otro como elemento productivo de una sociedad industrializada y de consumo, otro feliz, otro original y libre de estereotipos y moldes impuestos por estándares, otro que vea en la escuela un lugar donde le tomen en cuenta sus particularidades, no sólo en ritmos de aprendizajes y destrezas cognitivas, un espacio en el que se escuchen y atiendan sus tristezas, en el que pueda compartir sus miedos, en el que pueda desbordar sus alegrías, en el que lllore sus fracasos, en el que ría hasta perder la noción de tiempo , sin temor a la represalia disciplinaria, y que finalmente al concluir la jornada diaria y se desplace de la escuela a otro sitio cualquiera, sienta que está dejando una institución que realmente lo acogió y lo hizo sentir importante para todos y cada uno de los miembros de esa comunidad.

Alteridad en la escuela

Considerando la alteridad como un concepto filosófico con múltiples definiciones, para éste trabajo se considerará como capacidad ética, como ha sido nombrada por González y Rosales (2009) citando a Aguilar, (2005): “la interpretación del otro ser humano”. Este concepto tiene su origen etimológico del latín alteritas y significa “cualidad de ser otro” cuyos componentes léxicos

son alter (otro) más el sufijo -dad (cualidad). Si bien este término tiene raíces antiquísimas en la filosofía, es en la actualidad Emmanuel Levinas, un filósofo que padeció los horrores de una posición totalicista del poder, el autor que mayor desarrollo le ha dado a este concepto desde una posición ética.

Levinas podría afirmarse tiene una mirada del hombre en su relación ética con el Otro desde la responsabilidad, con una experiencia concreta de coexistencia con él. El otro sin ignorar su rostro dejando de lado la mirada egoísta y egocéntrica para entablar un diálogo con otro, un encuentro. Por lo que abisma entonces la incógnita de cómo hacer de la Alteridad un instrumento para entablar una relación de acogida para los estudiantes que pasan por situaciones de adversidad. Por otra parte Dussel (1980.p 47) un filósofo contemporáneo afirma que la escuela “se constituye en una de las tantas salidas de la totalidad hacia la alteridad” siendo la Totalidad un camino a la muerte. Pero la Alteridad puede tener muchas manifestaciones en la escuela, como lo presenta González (2009, p 904) en su investigación, quien habla de una alteridad alterada o desvinculante (discriminación, utilitarismo, autarquía, cosificación, etc) y una alteridad equilibrada o próxima (tolerancia, empatía, responsabilidad, encuentro, reciprocidad, etc). Estas dos categorías de la alteridad nos ayudaran a comprender las diferentes posiciones que se puede tener un estudiante en una institución educativa.

Reconocimiento en la escuela

El término reconocimiento ha sido abordado desde diversas perspectivas. Para Fraser (2008) se equipara con la redistribución en términos de justicia social, donde se ponen en tela de juicio las clases sociales, el acceso al dinero y los roles de género. Para Taylor (2001) “el reconocimiento debido no es sólo una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital” (p.45); este autor plantea dos vertientes del reconocimiento: una íntima que presenta fuerte conexión con la identidad; la cual se constituye de forma dialógica con los demás, la identidad necesita surgir y presenta vulnerabilidad frente a la clase de reconocimiento que se obtiene, en este proceso interviene de forma definitiva la autoafirmación y el autodescubrimiento. La segunda vertiente hace referencia a la esfera pública donde se dan las formas de reconocimiento igualitario, el cual es necesario para evitar discriminaciones y formas de maltrato sutiles; esta segunda forma de reconocimiento obedece al sistema de gobierno democrático, sin embargo presenta diversas

dificultades y una de las que cita el autor es la imposibilidad de que dentro del sistema se logre ser reconocido lo que no está “universalmente presente”. Por lo cual se hace necesario darle paso al “reconocimiento de la especificidad” descrita por Taylor (2001) como “política de la diferencia”.

Para Ricœur (2006) el reconocimiento tiene que ver con la identificación, el propio reconocimiento y el reconocimiento mutuo. Este proceso solo puede ser satisfecho de forma conjunta con un otro; y lleva en sí mismo varias problemáticas que pueden ordenarse en cuatro caminos “los de la identificación, de las capacidades, de la lucha y del olvido”. Neira (2006) al respecto cita que el primer camino se refiere a “la percepción de sí mismo” (p. 352); el proceso identificatorio que se relaciona con la iniciativa y la voluntad de asir racionalmente el mundo que le rodea, la claridad y la nitidez de la presencia del otro; este proceso se enfrenta de forma continua con el error, la duda y el cambio. El segundo camino alude al descubrimiento de las propias capacidades del “poder hacer” (p. 354), en esta vía interviene de forma contundente la libertad para escoger la vida que se desea. El tercer camino, de la lucha, incluye el concepto de alteridad en cuanto el otro puede constituirse en un factor que posibilite o no el proceso de ser reconocido; así se da una lucha entre “el reconocimiento y el desconocimiento” (p.355). Y el último camino, el olvido, trata acerca de olvidar la asimetría originaria de la alteridad buscando una gratuidad donde el otro da a cambio de nada.

Emociones humanas en la escuela

Se debe realizar un acercamiento al concepto de emoción, que retomado desde Nussbaum (1992), sería “el resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que escapan a su completo control, relevando sus limitaciones pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en un mundo de conflictos y azar. (p. 23). Complementado con Heller (1999) desde el nacimiento todavía no se actúa ni se piensa pero se siente, por lo tanto la capacidad de sentir no es aprendida sino inherente, pues no se puede dar pensamiento sin sentimiento.

Rodríguez (2012) cita a Nussbaum haciendo referencia a su apuesta donde expresa que las instituciones políticas y sociales ayudan al cultivo de las emociones morales, y así la educación emocional se incorpora a la formación de un buen carácter, a su vez estas no pueden ser expulsadas

del ámbito de razonamiento, pero tampoco pueden considerarse una facultad exclusiva para descubrir las normas básicas del comportamiento humano. Las expresiones emocionales pueden expresar dolor, alegría, interés, tristeza, dolor, miedo; a su vez estas regulan la manera como los demás interpretan y reaccionan ante las actuaciones de cada ser humano. A su vez, Roch (1997) propone que el control de las emociones no se refiere a su represión, sino a que los sentimientos estén en consonancia con las circunstancias. A su vez cita a Hoffman, donde expresa que el hecho de compartir la angustia de los que padecen es lo que hace que les ayudemos, apareciendo la relación con la empatía.

Si la escuela, adoptara en sus currículos y horizontes institucionales, la interpretación de las emociones, será más fácil la tarea de educar; pues cada ser humano conoce lo que le gusta y no, lo que le agrada y desagrada, lo que desea hacer o no; de esta manera la tarea de la escuela sería de acoger a todos sus integrantes sin la necesidad de rotularlos o marginarlos, cuestionarlos y mal interpretarlos, pues las personas actúan favorablemente si se sienten amadas, aceptadas y se les transmite seguridad, confiando en sus capacidades para asumir y resolver las dificultades que se le presenten en la vida. Así pues, la escuela debe procurar acercarse a los estudiantes tratando de entender y comprender aquellas manifestaciones que estos tengan, pues es el lugar donde expresan sus emociones o dificultades con mayor facilidad, debido a los vínculos que se puedan crear con pares, docentes y directivos. La cotidianidad de la escuela, permite al docente deducir y analizar las expresiones tanto de alegría, tristeza, silencio que sus estudiantes manifiesten, lo que facilita mediar y cooperar en la búsqueda de espacios de expresión y manifestación, donde los chicos puedan encontrar puntos de fuga o solución a sus problemáticas y de esta manera sentir que son escuchados, reconocidos y acogidos. La educación actual requiere con urgencia darle importancia a la inteligencia emocional donde la conciencia social, la autogestión, las habilidades de relación, la toma de decisiones responsables facilitarán los procesos académicos y comportamentales y sobre todo les darán voz a aquellos estudiantes que atraviesan por situaciones difíciles y son aquellos que más necesitan de la atención y acompañamiento y pueden ser involucrados de forma activa convirtiéndolos en personas propositivas capaces de liderar procesos importantes, donde su autoestima se fortalece y la capacidad de relacionarse con su medio le facilite enfrentar el mundo y comprenderlo.

La Adversidad en la escuela

La adversidad de manera paradójica visibiliza y revela los recursos de cada ser humano (García, & Domínguez, 2013) que le posibilitan la adaptación, superación y afrontamiento de la adversidad misma a través del fortalecimiento, desarrollo de habilidades y capacidades, así como la búsqueda del logro de bienestar en cualquiera de sus formas. Sin embargo, es la adversidad un enigma que puede encubrirse y a la vez manifestarse en múltiples fenómenos de orden individual y social como la pobreza (García, & Domínguez, 2013) y la guerra; la enfermedad percibida como una adversidad producida por la sociedad (Castro, 2000); la discapacidad, la pobreza y la vejez como promotoras de la adversidad (Velásquez (2011) cuyos significados refieren a situaciones límite de la vida, situaciones de crisis y de estrés. Y por supuesto, la muerte sea de alguien cercano o su latente presencia que ronda a los vivos. Igualmente, la adversidad aparece en el escenario como cualquier forma de vulnerabilidad humana ya sea por la segregación o la exclusión (Morales, 2011); incluso, es la adversidad una protagonista antagónica propia de las tragedias humanas y los desastres naturales (Schilling, 2011), presente hasta en los discursos que analizan la adversidad en la economía (García, 2006).

Entonces, la adversidad al relacionarse con las situaciones de la vida cotidiana, con las situaciones de emergencia y contingencia que develan la fragilidad y vulnerabilidad del ser humano, desde una ética de florecimiento humano, la adversidad reseña la emergencia de contingencias en el mundo de la vida que generan sufrimiento humano como constatación por excelencia no sólo de la fragilidad humana, sino también como promotor del florecimiento humano en el desarrollo de una vida humana con dignidad. Por ello, las situaciones de adversidad hacen referencia a la experiencia que se deriva de la presencia de eventos que exponen a los seres humanos ante acontecimientos dolorosos, difíciles de manejar o afrontar generando vivencias cuya significación social está ligada al sufrimiento humano como experiencia vital (Mape, 2015).

OBJETIVOS

Objetivo General:

Comprender la experiencia de acogida de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas en la institución educativa los Gómez del municipio de Itagüí.

Objetivos Específicos:

- Indagar sobre las particularidades de la experiencia de acogida de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas.
- Interpretar sobre cómo la escuela ha respondido ante las situaciones emocionales adversas de los estudiantes participantes.

METODOLOGÍA

El presente proyecto se realizará bajo el enfoque cualitativo, según Martínez (2006) “*este enfoque no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que, más bien, desea ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios en una institución*” (p. 132). A su vez, la fenomenología hermenéutica como metodología, que según Ricoeur, citado por Moratalla (2001), tiene dos órdenes de fundamentación: a través de la vía corta, aquella ontología de la comprensión a la manera de Heidegger y la Vía larga (propia de Ricoeur) desde el análisis del lenguaje. En este sentido y como lo entiende Castañeda et al., (2006) este proyecto se centra en el significado de la experiencia humana (fenomenológica) de acogida en la escuela y en la comprensión de las acciones en el contexto escolar de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas mediadas por el lenguaje (hermenéutica) lo que lo ubica más del lado de la vía corta Heideggeriana.

Como técnica de recolección de la información se utilizará la entrevista a profundidad. Cuyos datos, siguiendo a Coffey & Atkinson (2003), “pueden prestarse especialmente bien para el análisis narrativo, en lo cual debe interesar no sólo lo que los participantes dicen sino cómo lo expresan, para examinar las formas y las funciones de las narrativas” (p28). En este sentido, se desarrollará un instructivo a tener en cuenta durante la entrevista a profundidad (ANEXO 3).

Participantes

Para el desarrollo de este estudio se ha seleccionado la Institución Educativa Los Gómez, ubicada en el sector rural (vereda los Gómez) del Municipio de Itagüí, la cual es de carácter oficial y alberga a 1350 estudiantes; la población estudiantil se caracteriza en su gran mayoría por pertenecer a estratos 0 y 1 del sisben, así mismo reconocidos por su rectora como colaboradores y

serviciales con la comunidad educativa a pesar de las diversas situaciones de adversidad que puedan vivenciar. Se firmará el consentimiento informado con la rectora (ANEXO 2) para autorizar a los investigadores el contacto con los participantes y sus acudientes, así como para el ingreso a sus instalaciones y uso de las mismas en la recolección de la información.

A su vez, este estudio requiere la selección de 4 estudiantes (2 niños y 2 niñas) de grados 6° y 7° de la Institución Educativa Los Gómez, del Municipio de Itagüí. Los cuales serán contactados inicialmente por el servicio de orientación escolar de la misma institución, cuyo criterio de selección es haber sido remitidos a dicho servicio y tener reconocido un motivo de consulta que se relacione con una situación emocional adversa. Una vez contactados los estudiantes y confirmada su participación de manera voluntaria, se hará contacto con sus respectivos acudientes con el fin de dar a conocer los elementos propios del consentimiento informado para acudientes y estudiantes (ANEXO 1).

Posteriormente, se citará a los participantes de manera individual con dos investigadores; un entrevistador que desarrolla la conversación y otro quien hará los registros y grabación de los datos resultantes de la conversación) en un espacio neutro de la institución educativa, posiblemente un salón comunal adjunto a la Institución Educativa. Las entrevistas grabadas serán transcritas una vez terminada la sesión con el fin de verificar la suficiencia de la información. Superadas estas actividades de recolección de la información, se dará inicio a la sistematización y análisis de la misma de acuerdo a las categorías de acogida, alteridad, reconocimiento, emociones y adversidad.

Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas relacionadas con este estudio, los investigadores asumirán una posición de escucha activa, respetuosa y confidencial con las personas participantes. Además, se informará a través del consentimiento informado tanto a los estudiantes, padres y directivos docentes sobre el tipo de estudio en el que se inscriben y su intencionalidad, solicitando con ello, su participación de manera voluntaria. Se tendrá en cuenta la ley 1090 de 2006 que regula el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia y la Resolución 008430 del 4 de octubre de 1993 en cuanto a la investigación con riesgo mínimo realizada con seres humanos emanada por el Ministerio de Salud.

RESULTADOS/PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS

CUADRO 1. Generación de nuevo conocimiento

Resultado esperado	Indicador	Beneficiario
Brindar aportes teóricos para la comprensión de resultados de la experiencia de acogida de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas.	Publicación del artículo de resultados en revista indexada.	La comunidad académica, educativa y Municipio de Itagüí.
Brindar aportes reflexivos en torno a los referentes contextuales y conceptuales en relación a la experiencia de acogida de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas.	Publicación de los cinco artículos en revistas indexadas.	La comunidad académica, educativa y Municipio de Itagüí.

CUADRO 2. Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado Esperado	Indicador	Beneficiario
Socialización en eventos académicos locales, regionales y nacionales, con diferentes instituciones Gubernamentales, No Gubernamentales y Universidades.	Participación en seminarios, simposios y eventos de socialización de investigaciones. Socialización de los resultados de la investigación con la Secretaría de Educación Municipal de Itagüí.	La comunidad educativa y el municipio de Itagüí.

CUADRO 3. Apropiación social del conocimiento

Resultado Esperado	Indicador	Beneficiario
Elaboración de la Propuesta Educativa dirigida a sensibilizar la comunidad educativa entorno a la Institución Educativa para mejorar las prácticas pedagógicas y favorecer los procesos académicos y comportamentales de los jóvenes que padecen situaciones emocionales adversas	El Propuesta educativa escrita.	La comunidad educativa y el municipio de Itagüí.

IMPACTOS ESPERADOS

CUADRO 4. Impactos esperados

Impacto Esperado	Plazo después de finalizado el proyecto	Indicador Verificable	Supuestos
Los artículos se convierten en material académico que permitirá que la información analizada durante la investigación sea aprovechada por la comunidad académica regional, nacional e internacional.	1-2 años	Cinco artículos científicos, los cuales serán publicados en - Revistas Indexadas (2015- 2016).	La aceptación y publicación de los artículos en Revistas Indexadas. La citación de los artículos en posteriores publicaciones e investigaciones.
Aportar al mejoramiento de los ambientes educativos y de la experiencia de acogida en las instituciones educativas.	3 años	En el artículo grupal, denominado: Experiencia de acogida en la escuela de los estudiantes que vivencia situaciones emocionales adversas.	Esta investigación aportará a la comprensión de la experiencia de acogida que la escuela de los jóvenes que vivencian situaciones adversas.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividades	Jul	Ago	Se	Oct	No	Ene	Feb	Ma	Ab
		s	pt		v	ro		r	r
Selección de población participante	X								
Reunión de padres de estudiantes sobre consentimiento informado.		X							
Entrevista a profundidad		X							
Transcripción de información		X							
Sistematización y categorización			X	X	X				
Análisis de resultados						X	X		

Conclusiones								X	
Propuesta educativa									
Finalizados artículos individuales					X	X			
Finalizados artículo grupal								X	
Entrega de total productos									X

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: Fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 301-319.
- Alberca, F. (2011). *Todos los niños pueden ser Einstein*. Editorial El toro mítico. ISBN 9788496947917.
- Arenas, F & Gallegos D. (2009) *El ciudadano democrático*, Madrid: Plaza y valdés editores.
- Bárcena, F & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, España.
- Eroles, C & Fiamberti, H (2009). *Los derechos de las personas con discapacidad*. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Programas de Extensión Universitaria. Universidad de Buenos Aires.
- Castañeda, M; Restrepo, A; Úsuga, B; Velosa Escobar, A. (2006). *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*. Tesis de maestría en educación y desarrollo humano. Convenio Cinde- Universidad de Manizales. Medellín.
- Castaño A, G; García, D; Quintero, G; Quintero, C (2011). *Los gestos y las palabras de la interculturalidad en la escuela. Un estudio con jóvenes del grado noveno de la institución educativa de Uruguay del Municipio de Medellín*. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales-Cinde. Sabaneta.
- Castro, R (2000). *La vida en la adversidad: el significado de la salud y la reproducción en la pobreza*. UNAM. Centro regional de investigaciones multidisciplinarias. Cuernavaca, Morelos. México.

- Caus, N; Santos, E; Blasco, J; Vega, L; Mengual, A; Yangüez, E (2012). Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física (PAIADEF). *Apunts. Educación Física y Deportes*. 2013, n.º 112, 2.º trimestre (abril-junio), pp. 37-45. ISSN-1577-4015
- Cerrillo, R; Izuzquiza, D; Egido, I (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (1), 2013, pp. 41-57 ISSN: 1697-5200. eISSN: 2172-3427. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Cortina, A (2008) Lo justo como núcleo de las ciencias morales y políticas una versión cordial de la ética del discurso.
- Coffey, A & Atkinson, P (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Editorial universidad de Antioquia.
- Damasceno, R (2013). Múltiples saberes de la diversidad en red: conexiones interculturales en la discusión de la inclusión digital en la perspectiva de los pueblos de la floresta. *Rbpg, Brasília*, v. 10, n. 21, p. 577 - 597, outubro 2013.
- Díaz, Orietta y Franco, F (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. Zona próxima. *Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte*. N° 2 enero-junio, 2010. ISSN 1657-2416.
- Dussel, Enrique (1980). *La pedagógica latinoamericana*, Bogotá: Editorial Nueva América. pag 47.
- Moratalla, T. (2001) La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur: mundo de la vida y la imaginación. P. 291-301 visto en:
http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen03/pdf/19_DOMINGO.pdf
- Escobar, J & Bonilla, F. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Revista cuadernos hispanoamericanos de psicología*. Vol 9. N°1. 51-67. Universidad el Bosque.
- Folco, M (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, 2(2), 2013, pp. 255-270, ISSN: 2254-3139. *Revista internacional de educación para la justicia social*. Volumen 2, número 2.
- Fraser, N (2006) *La justicia social en la era de la política de identidad:redistribución, reconocimiento y participación*.Madrid:Morata.

- García, Maricruz (2009). Mujeres, maestras y diversidad. Historias de vida. Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida. Huelva, España. Oaxaca, México 2009.
- García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
- García, M. C. & Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
- Garnique, F. & Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 577-593.
- Gluz, N. & Rodríguez, I. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. (Spanish). *Education Policy Analysis Archives*, 21(21), 1-24.
- Gómez, M. (2010). resiliencia individual y familiar. Trabajo tercer curso. Junio 2010. Visto en: <http://www.avntf-evntf.com/imagenes/biblioteca/G%C3%B3mez,%20B.%20Trab.%203%C2%BA%20BI%2009-0.pdf>
- Gómez, E & Kotliarenco, M. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. 19, N° 2, 2010. P.103-133.
- Gómez, Inmaculada (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. Universidad de Huelva, España. *Revista Perspectiva Educativa*, Vol 51, N° 2. Pp. 18-42.
- González, M (2008). Diversidad e inclusión educativa algunas reflexiones sobre el liderazgo. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2008. Vol 6. N° 2. Pp 82-99.
- González, Freddy & Rosales, D (2009). Alteridad como eje para la comprensión de los estudiantes de secundaria una perspectiva que abre el horizonte educativo. *Horizontes Educativos*, Vol. 14, Núm. 1, 2009, pp. 25-36 Universidad del Bío Bío, Chile.

- González, F & Rosales, D (2009). Alteridad como eje para la comprensión de los estudiantes de secundaria una perspectiva que abre el horizonte educativo. *Horizontes Educativos*, Vol. 14, Núm. 1, 2009, pp. 25-36 Universidad del Bío Bío, Chile.
- González, F (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Septiembre, 889-910.
- González, F (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Septiembre, 889-910.
- González, 2009: “la violencia surge del no reconocimiento del otro”.
- Granger, N; Debeurme, G; Kalubi, J (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. Université de Sherbrooke, Québec, Canada. *Magazine Éducation et Francophonie*. volume XLI: 2 – automne 2013. www.acelf.ca
- Guzmán, L; Jiménez, N; Patiño, D; Toro, M; Vargas, N; Velásquez, M. (2009). Las utopías son posibles. La resignificación de la discapacidad, un paso hacia la inclusión. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Gadamer, H (2005). *Verdad y método*. Editorial Sígueme. Salamanca.
- Heller, A (1996) *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Jaramillo, T & Torres, C (2009). *La práctica de la escuela: Una vivencia sin rostro. Un estudio etnográfico con las niñas etiquetadas de bajo rendimiento académico, de grado quinto de básica primaria, de la Institución educativa Diego Echavarría Misas del barrio Florencia de la ciudad de Medellín. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales-Cinde. Sabaneta, 2009.*
- Lago, A; Lago, C; Lago, D (2012). Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso institución educativa Antonia Santos, Cartagena de indias, Colombia. *Rev. hist.edu.latinoam* - Vol. 14 No. 18, enero – junio 2012 - ISSN: 0122-7238 - pp. 53 – 74.
- Lasso Toro, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. (Spanish). *Revista Científica Guillermo De Ockham*, 11(2), 35-51.
- Loaiza, C (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. Visto en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801050.pdf>

- Luza G, Antonia (2006). Aproximación a la superación de la adversidad. Estudio cualitativo. Relato de un Grupo de Adolescentes Participantes de un Centro Comunitario Infanto Juvenil en un Contexto de Pobreza. Universidad de Chile.
- Macías, D & González, I (2012). Inclusión social de personas con discapacidad física a través de la natación de alto rendimiento. CEIP San José de Calasanz (Peñarroya-Pueblonuevo, Córdoba - España). Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (España) Apunts. Educación Física y Deportes. 2012, n.º 110, 4.º trimestre (octubre-diciembre), pp. 26-35. ISSN-1577-4015
- Martínez, B (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1, (1), 2005. Universidad del País Vasco.
- Martínez, M (2011). «Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil» [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.º 1, págs. 43-54. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-martinez/v8n1-martinez> ISSN 1698-580X
- Martínez, M (2006). La investigación cualitativa. Síntesis conceptual. Revista de investigación en psicología. vol 9. N° 1. Facultad de Psicología. Universidad MSM.
- Morales A, Marleny A. (2011). Sentidos Sobre Participación: Un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social. CINDE – Universidad de Manizalez. Manizalez, 2011.
- Neira, A (2006) Paul Ricoeur: caminos del reconocimiento, Madrid. Areté revista de filosofía, Vol XVIII, N°2. Pp 351-360
- Pinto, R. Multiculturalidad en el currículo escolar para américa latina. Universidad de Valladolid (España). Revista Pensamiento Educativo. Vol.26 (julio 2000), pp. 201-219.
- Point, M & Desmarais M (2011). L'inclusion en service de garde au Québec: la situation d'une étape essentielle. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada. Magazine Éducation et Francophonie. volume XXXIX:2, automne 2011. Wwww.acelf.ca
- Quinche, Manuel & Rivera, J (2010). El control judicial de las políticas públicas como instrumento de inclusión de los derechos humanos. Revista Vniversitas, Bogotá (Colombia) N° 121: 113-138, julio-diciembre de 2010. ISSN: 0041-9060.

- Ramírez B & Sanínt , J (2013). Percepciones de los directivos docentes de las instituciones oficiales del municipio de armenia frente a la política de inclusión. Universidad de manizales. Facultad de humanidades, ciencias sociales y Instituto pedagógico. Maestría educación desde la diversidad. Manizales, 2013
- Rodríguez, R (2012). Martha Nussbaum: Emociones, Mente y Cuerpo. Universidad de Zaragoza. España
- Sánchez, O (2013). La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con fracaso escolar. Tesis Doctoral. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, España.
- Sañudo, L. (2007) De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa. Guadalajara: Conacyt. .Libro de distribución gratuita financiado por los Fondos Sectoriales Sep-Conacyt.
- Schilling, C (2011). La práctica pedagógica comunitaria: una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven en la adversidad. Universidad Santo Tomas. REXE: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”. UCSC. Vol. 10, No. 20, agosto - diciembre, 2011, pp. 75-89
- Soto, R (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC). Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Volumen 3, Número 1, Año 2003.
- Talou, C; Borzi, S; Sánchez, M; Gómez, M; Escobar, S; Hernández, V. (2010) Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. La Plata, Argentina. [En línea] Revista de Psicología (11), 125-145. Disponible en: <http://>
- Taylor, C (2001) El multiculturalismo y la política de reconocimiento. México: fondo de cultura económica
- Tenorio, M (2010). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? Revista de Estudios Sociales No. 40. rev.estud.soc. Agosto de 2011. Pp. 160. ISSN 0123-885X. Bogotá, pp. 57-71.

Unesco (2003). Sección de la primera infancia y educación integradora. División de Educación Básica. “Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación”. París, Francia. Visto en: <http://www.unesco.org/education/inclusive>

Unesco. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990.

Uribe, A, Castrillón, A, González, A & Oquendo, S (2008). Tejiendo redes entre la " inclusión educativa" y el " aprender a vivir juntos" en la EBN. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales-Cinde. Sabaneta, 2008.

Vega, L (2012). Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en centros educativos. Facultad de ciencias de la educación. Universidad de Sevilla.

Velásquez G; López, H López; N (2011). Tejido de significados en la adversidad: discapacidad, pobreza y vejez. Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 16, No.2, julio - diciembre 2011, págs. 121 – 131. ISSN 0121-7577



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

INFORME TECNICO DE LA INVESTIGACIÓN

EXPERIENCIA DE ACOGIDA EN LA ESCUELA DESDE ESTUDIANTES QUE VIVENCIAN SITUACIONES EMOCIONALES ADVERSAS

Mape Vanegas Wilson

Martínez Santacoloma Paola

Orozco Zapata Luz América

Ospina Osorio Jhon Jairo

Urrego Cifuentes Gerson Josué

Línea de Investigación: Socialización Política y Construcción de Subjetividades

ASESORA:

Maria Teresa Luna

Sabaneta

2015

TABLA DE CONTENIDO

- 1. Resumen técnico**
 - 1.1. Descripción del problema**
 - 1.2. Ruta conceptual**
 - 1.2.1. Experiencia de acogida en la escuela**
 - 1.2.2. Alteridad en la escuela**
 - 1.2.3. Reconocimiento en la escuela**
 - 1.2.4. Emociones humanas en la escuela**
 - 1.2.5. La Adversidad en la escuela**
 - 1.3. Presupuestos epistemológicos**
 - 1.4. Metodología**

- 1.5. Proceso de análisis de la información**
- 2. Hallazgos y conclusiones**
 - 2.1. La experiencia de acogida**
 - 2.1.1. La experiencia de acogida como reconocimiento**
 - 2.1.2. La experiencia de acogida como alteridad**
 - 2.2. Afrontamiento de la adversidad**
 - 2.2.1. Afrontamiento individual de la adversidad**
 - 2.2.2. Afrontamiento de la adversidad desde la escuela**
 - 2.2.3. Afrontamiento compartido en el mundo de los pares**
- 3. Productos generados**
 - 3.1. Publicaciones**
 - 3.2. Diseminación**
 - 3.3. Aplicación para el desarrollo: Propuesta educativa**

BIBLIOGRAFÍA

1. Resumen técnico

El presente informe presenta el proceso de la investigación sobre la experiencia de acogida en la escuela de estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas. Este estudio de corte cualitativo, se afianza en la fenomenología hermenéutica; la información se generó por medio de una guía conversacional con características propias de la entrevista a profundidad. Con ello, se busca comprender dicha experiencia, indagando las particularidades de la misma e interpretando las respuestas de la escuela frente a la adversidad. Los participantes son cuatro estudiantes, de grados 6° y 7°, de la institución educativa Los Gómez del Municipio de Itagüí, que asistieron previamente a orientación escolar reconociéndose en ellos situaciones de adversidad. Este informe registra los ajustes que se requirieron en el proceso, los movimientos tanto teóricos, como metodológicos y por supuesto, aquellos ajustes de perspectiva que permitieron afinar el alcance no

sólo de los objetivos sino también de la práctica investigativa en la formación propia como investigadores.

1.1. Descripción del problema

Pareciera ser, que no es un secreto, que la escuela procure la homogeneidad de sus educandos no sólo en los estándares de conocimiento, en las habilidades académicas, sino también en los ritmos de aprendizaje y sobre todo en el comportamiento; por lo que es posible que la escuela imponga, directa o sutilmente, algunas barreras que limitan la interacción, la participación y el aprendizaje de algunos estudiantes. Estas limitaciones pueden expresarse, no sólo en situaciones de discapacidad, sino también en lo académico, lo comportamental, y por supuesto, en situaciones emocionales de los estudiantes. Y es que a pesar de que algunos docentes manifiesten conocer que sus estudiantes pasan por múltiples situaciones adversas que los pueden llevar a comportarse “de forma inadecuada para la escuela” o tener bajo rendimiento escolar, el análisis está sobre las dificultades del estudiante y no sobre cómo la escuela les acompaña en estas vivencias propias de la cotidianidad humana.

Con respecto a estas situaciones, Alberca (2011) señala que un estudiante con problemas de aprendizaje o problemas de comportamiento lo que refleja, por lo general, es un problema afectivo; lo cual no le permite al estudiante alcanzar un adecuado y esperado desempeño escolar. Problema afectivo que puede ser ignorado o naturalizado en la escuela, tratado con apatía o con lástima, constituyéndose como situaciones que generan un clima inhóspito para los estudiantes que sienten no pertenecer a la institución educativa (González, 2008). Por otro lado, Acevedo & Restrepo (2012) señalan que los docentes pueden dar voz a sus estudiantes por medio de conversaciones reflexivas en las cuales discutan de sus experiencias, creencias, sentimientos y sobre sus realidades de vida de manera crítica promoviendo su participación activa.

Por ello, aunque la escuela puede presentar ambivalencias en su ser acogedora para su comunidad educativa, resultó importante reconocer la experiencia vivenciada por los estudiantes de la capacidad de acogida que les ha brindado la escuela, especialmente cuando han vivenciado algún tipo de situación emocional adversa. Por lo que comprender la experiencia de acogida de, y desde, la comunidad de estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas, se constituyó en el asunto central indagado en este proyecto de investigación, en la cual se logró visualizar y

reconocer en sus singularidades a los participantes contribuyendo a una escuela acogedora para todos.

Los estudios elegidos resultaron ser los más cercanos al eje de interés sobre las situaciones emocionales adversas, los cuales describen algunas situaciones que son consideradas por la población participante con connotaciones de adversidad, y a su vez, la respuesta de acogida de la escuela frente a dicha población permitió una aproximación con mayor certeza a dichas construcciones. Por otro lado, estos estudios de tipo cualitativo permitieron una revisión metodológica que se aproximaron a la interpretación de los significados intersubjetivos construidos por los participantes.

A Nivel Internacional, en primer lugar, el estudio “Aproximación a la superación de la adversidad” de tipo cualitativo; como relato de un grupo de adolescentes participantes de un centro comunitario infanto juvenil en un contexto de pobreza, realizado por Luza (2006) en la Universidad de Chile. Este tuvo como objetivo explorar y conocer, desde la perspectiva de los adolescentes, el significado asignado a “situaciones adversas”, haciendo especial referencia a aquellas que se suscitan en círculos íntimos como la familia y los amigos; la sociedad y en las actitudes dañinas de las personas, como “la pobreza”, “la población (de contexto)” y “la violencia”. En segundo lugar, Sánchez (2013), presenta una tesis doctoral, realizada en Sevilla (España), cuyo nombre es “La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con fracaso escolar” en la cual analiza las potencialidades pedagógicas de la metodología narrativa en la construcción de la identidad personal de cuatro niños que vivencian fracaso escolar relacionado con situaciones emocionales adversas, y a su vez, presenta la metodología narrativa como un instrumento válido y pertinente en la construcción de la identidad en los estudiantes en contexto educativo.

A nivel local, en primer lugar, Jaramillo, T & Torres, C (2009), presenta “La práctica de la escuela: Una vivencia sin rostro”, “Devela la vivencia de la escuela por parte de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, quienes en su sentir, pensar y actuar manifiestan sus inconformidades frente a cómo son tratadas y valoradas por la institución; dejando claro que la escuela las excluye, (no las acoge) no las reconoce, su voz no es escuchada, su subjetividad no es reconocida y su paso por el centro educativo se convierte más en un padecimiento que en

proceso que las haga felices en este curso de la vida”. (p. 181). En segundo lugar, Castaño A, G; García, D; Quintero, G; Quintero, C (2011) señalan en “Los gestos y las palabras de la interculturalidad en la escuela” experiencias de reconocimiento y empatía entre los jóvenes lo que estimula la autoconfianza, la autoestima y la autovaloración”.

Este estado del arte permitió concluir que la experiencia de acogida en la escuela relacionada con las situaciones emocionales adversas aún requiere de mayor profundidad en su indagación y construcción en los contextos educativos. Por lo que tomó mayor relevancia este estudio ampliando el tema de la experiencia de acogida en la escuela. A partir de la revisión de antecedentes, y la indagación teórica se construyó la siguiente pregunta de investigación:

¿CUÁL ES LA EXPERIENCIA DE ACOGIDA, DESDE ESTUDIANTES QUE VIVENCIAN SITUACIONES EMOCIONALES ADVERSAS, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS GÓMEZ DEL MUNICIPIO DE ITAGÜÍ?

Para llevar a cabo este estudio direccionado bajo la anterior pregunta, se definieron los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Comprender la experiencia de acogida de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas en la institución educativa los Gómez del municipio de Itagüí.

Objetivos Específicos:

- Indagar sobre las particularidades de la experiencia de acogida de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas.
- Interpretar sobre cómo la escuela ha respondido ante las situaciones emocionales adversas de los estudiantes participantes.

Inicialmente, se habían propuesto tres objetivos específicos, sin embargo, después de la revisión del anteproyecto, se encontró que el último objetivo específico que trataba sobre el “caracterizar las regularidades o divergencias en las experiencias de acogida de los estudiantes” se recogía en el objetivo específico primero que referencia las particularidades de la experiencia.

1.2. Ruta conceptual

Del proyecto de investigación surgieron cinco categorías conceptuales, las cuales fueron rastreadas por los miembros del equipo investigativo desde distintos autores que las abordan de manera específica orientando en el estudio la construcción de los artículos individuales y la interpretación de los hallazgos. Estas categorías fueron experiencia de acogida, alteridad, reconocimiento, emociones humanas y la adversidad, todas ellas en el contexto de la escuela. A continuación se presenta un resumen de cada una, desarrollada con mayor profundidad en cada uno de los artículos individuales elaborados como parte de los productos de conocimiento.

1.2.1. Experiencia de acogida en la escuela

El concepto “acogida” se encuentra en construcción en el imaginario de las personas involucradas en procesos educativos, según Guzmán (2009) hace referencia a la forma como “la escuela y los educadores pueden contemplar y dar respuesta a las particularidades individuales de los estudiantes que se encuentran en el aula” (p.40). Así, cuando Duch (citado por Guzmán 2009) habla de las estructuras de acogida que permiten la “construcción humana y cultural del hombre biológico y natural” (p.21), señala que constituyen la base de la transformación del ser humano a partir de la humanización de su entorno, es decir, a partir de las relaciones que establece con éste y sus elementos. Y en el sentido más filosófico, Lévinas (citado por Bárcena y Mélich, 2000) referencia la acogida bajo el concepto de hospitalidad: “la acogida de un recién llegado, de un extranjero” (p.126). por ello, el artículo: “La escuela acogedora” realizado por Urrego (2015), desarrolla el concepto de acogida Levinasiano, a partir del epígrafe “acojo al otro que se presenta en mi casa abriéndole mi casa” en un intento por construir tres componentes de la estructura de acogida: la casa como función hospitalaria, el rostro del otro como extranjero y acoger como acto político; remitiéndose a autores como Hannah Arendt, Paul Ricoeur, Emmanuel Lévinas, y por supuesto a Mélich, quien recoge sus voces en el contexto educativo a través de la propuesta de una pedagogía de la radical novedad, es decir, una educación como acontecimiento ético, como experiencia.

1.2.2. Alteridad en la escuela

Lévinas tiene una mirada del hombre en su relación ética con el Otro desde la responsabilidad, con una experiencia concreta de coexistencia con él. El otro sin ignorar su rostro dejando de lado

la mirada egoísta y egocéntrica para entablar un diálogo con otro, un encuentro. Por otra parte Dussel (1980.p 47) afirma que la escuela “se constituye en una de las tantas salidas de la totalidad hacia la alteridad” siendo la Totalidad un camino a la muerte. Estos aspectos, Ospina (2015) los desarrolla con mayor profundidad en su artículo individual “Alteridad y convivencia escolar”. Este autor aborda el concepto de alteridad y su relación con el escenario educativo donde los jóvenes, en situación de adversidad o fragilidad, pueden encontrar en la alteridad de sus docentes o pares un puntal de apoyo y opción de salida ante las experiencias de acogida negativa. Presenta el concepto de alteridad vista como una posición de comprensión y compasión de las situaciones que visibilizan la fragilidad del ser humano.

1.2.3. Reconocimiento en la escuela

El término reconocimiento ha sido abordado por Fraser (2008), que se equipara con la redistribución en términos de justicia social, donde se ponen en tela de juicio las clases sociales, el acceso al dinero y los roles de género. Para Taylor (2001) “el reconocimiento debido no es sólo una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital” (p.45); este autor plantea dos vertientes del reconocimiento: una íntima que presenta fuerte conexión con la identidad; y una esfera pública donde se dan las formas de reconocimiento igualitario, el cual es necesario para evitar discriminaciones y formas de maltrato sutiles; esta segunda forma de reconocimiento obedece al sistema de gobierno democrático, sin embargo presenta diversas dificultades y una de las que cita el autor es la imposibilidad de que dentro del sistema se logre ser reconocido lo que no está “universalmente presente”. A partir de este desarrollo conceptual, Orozco (2015) presenta su artículo individual “El otro en el reconocimiento propio como categórico vital”, cuyo énfasis radica en que el reconocimiento resulta como parte fundamental de la base identitaria humana y como tema central, que compete enteramente a cada persona desde el nacimiento hasta su muerte.

1.2.4. Emociones humanas en la escuela

Nussbaum (1992), señala que las emociones son parte fundamental de cada ser humano, con ellas se expresa todo aquello que se siente, piensa y se reflejan a través de cada una de las manifestaciones; las emociones ayudan a dar valor a las cosas, conjugadas con las capacidades y el acercamiento a un mundo que ofrece a diario mil cosas para admirar o rechazar. Estos aspectos los desarrolla con mayor amplitud Martínez (2015) en su artículo “Las emociones, los jóvenes y

la escuela” retomando a Nussbaum; en el trabajo se muestra como las emociones influyen en los jóvenes en los contextos en que estos se desenvuelven, acercando al lector a conocer un poco más sobre lo que piensan y sienten los jóvenes en la escuela, lo que significa este espacio para ellos y la relación que entretejen con su pares.

1.2.5. La Adversidad en la escuela

Las situaciones de adversidad hacen referencia a la experiencia vital de situaciones que comprometen el bienestar humano y que se derivan de la presencia de eventos que exponen a los seres humanos ante acontecimientos dolorosos, difíciles de manejar o afrontar, que les genera vivencias cuya significación social está ligada al sufrimiento humano (Mape, 2015). Así mismo, esta categoría es desarrollada en el artículo “La adversidad y Florecimiento humano. Situaciones de adversidad en la escuela” por este autor. El cual tiene como pretensión general brindar un acercamiento a la mirada de la adversidad en el contexto escolar y su relación con el florecimiento humano desde la ética aristotélica, desarrollada por Martha Nussbaum. En este sentido, en el contexto escolar, la esperanza florece en formas de docentes que van más allá del encuentro con el conocimiento o el mero reconocimiento de la adversidad; por ende, la compasión, como propuesta de Martha Nussbaum, recoge la postura ética de la escuela frente a la adversidad.

1.3. Presupuestos epistemológicos

El presente proyecto se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, según Martínez (2006) “este enfoque no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que, más bien, desea ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios en una institución” (p. 132). A su vez, la fenomenología hermenéutica como metodología, que Según Ricoeur, citado por Moratalla (2001), tiene órdenes de fundamentación: a través de la vía corta, aquella ontología de la comprensión a la manera de Heidegger y la Vía larga (propia de Ricoeur) desde el análisis del lenguaje. En este sentido y como lo entiende Castañeda et al., (2006) este proyecto se centró en el significado de la experiencia humana (fenomenológica) de acogida en la escuela y en la comprensión de las acciones en el contexto escolar de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas mediadas por el lenguaje (hermenéutica), lo que lo acerca más a la vía corta Heideggeriana.

Como técnica de recolección de la información se utilizó la entrevista a profundidad. Cuyos datos, siguiendo a Coffey & Atkinson (2003), “pueden prestarse especialmente bien para el

análisis narrativo, en lo cual debe interesar no sólo lo que los participantes dicen sino cómo lo expresan, para examinar las formas y las funciones de las narrativas” (p28). En este sentido, se desarrolló un instructivo a tener en cuenta durante la entrevista a profundidad (ANEXO 3).

1.4. Metodología

Para el desarrollo de este estudio se seleccionó la Institución Educativa Los Gómez, ubicada en el sector rural (vereda los Gómez) del Municipio de Itagüí, la cual es de carácter oficial y alberga a 1350 estudiantes; su población se caracteriza en su gran mayoría por pertenecer a estratos 0 y 1 del sisben, así mismo son reconocidos por la rectora como colaboradores y serviciales con la comunidad educativa a pesar de las diversas situaciones de adversidad que puedan vivenciar. En este estudio participaron finalmente 4 estudiantes (2 hombres y 2 mujeres) de grados 6° y 7° los cuales fueron contactados inicialmente por el servicio de orientación escolar de la misma institución; el criterio de escogencia fue haber sido remitidos a dicho servicio y tener reconocido un motivo de consulta que se relacionara con una situación emocional adversa.

Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas relacionadas con este estudio, los investigadores asumieron una postura de escucha activa, respetuosa y confidencial con las personas participantes, durante la entrevista a profundidad (ANEXO 4). Además, se informó a través del consentimiento informado tanto a los estudiantes, padres y directivos docentes sobre el tipo de estudio en el que se inscribieron y su intencionalidad, solicitando con ello, su participación de manera voluntaria. Se tuvo en cuenta la ley 1090 de 2006 que regula el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia y la Resolución 008430 del 4 de octubre de 1993 en cuanto a la investigación con riesgo mínimo realizado con seres humanos emanada por el Ministerio de Salud. A su vez, los nombres de los jóvenes participantes se mantuvieron en reserva y en su lugar se les adjudicaron a los relatos los nombres de José, Pablo, Luisa y Juana respectivamente.

Ruta del trabajo de campo

Para el desarrollo del trabajo se construyó un cronograma, cuyo cumplimiento se ajusta a continuación en los tiempos en que se llevó a cabo realmente en el periodo comprendido entre Agosto de 2014 a junio de 2015:

Actividades	Agost	Sept	oct	Nov	En-Feb	Mar-Abr	May-jun	Jul-sep
Contacto inicial con la población	x							
Definición de la población		x						
Elaboración guía de entrevista a profundidad		x						
Consentimiento Informado		x						
Entrevistas a profundidad		x						
Análisis de entrevistas y sistematización de datos		x	x	X				
Análisis de resultados					x			
Discusión y conclusiones							x	
Propuesta educativa						x	x	
Finalizados artículos individuales								x
Finalizados artículo grupal								x
Entrega productos								X

Etapa 1. Definición de la población (Fechas: 02/09/2014 al 12/09/2014): Inicialmente, la orientadora escolar procedió a revisar en la I.E las fichas de orientación escolar y presentó al equipo investigador un total poblacional de 10 casos posibles para el estudio. Una vez contactados por la orientadora y presentado el proyecto de investigación a los estudiantes y solicitando su participación voluntaria fueron seleccionados los 4 estudiantes en mención. Posteriormente, se hizo contacto con sus respectivos acudientes con el fin de dar a conocer los elementos propios del consentimiento informado para acudientes y estudiantes (ANEXO 1).

Etapa 2. Elaboración guía de entrevista a profundidad y establecimiento de las categorías de indagación (Fechas: del 09/09/2014 al 12/09/2014). Cada uno de los investigadores construyó de forma individual 10 preguntas para realizarles a los jóvenes de la investigación, estas se crearon teniendo en cuenta y apuntando a las categorías trabajadas en los respectivos artículos individuales, el problema y los objetivos de la investigación. Por medio de un documento construido en Google Drive, se delimitaron un total de 50 preguntas, las cuales posterior a este

ejercicio, se discutieron a nivel grupal y en compañía de la asesora del trabajo investigativo, de acuerdo al criterio de pertinencia de cada pregunta se desarrolló un solo documento que fue la guía de entrevista a profundidad.

Etapa 3. Consentimiento Informado (Fecha: 12/09/2014 al 13/09/2014. Se procedió a construir y revisar como grupo investigador los consentimientos informados de rectoría, padres de familia y estudiantes (ANEXO 1 y 2). Una vez diseñados y aprobados se realizó una reunión grupal con la rectora de la Institución Educativa Los Gómez donde se le dieron a conocer los objetivos del proyecto de investigación, los alcances y las consideraciones éticas de la misma, a su vez se procedió con la firma de aceptación del consentimiento informado. Superado este paso se contactaron de forma individual los estudiantes propuestos para la investigación y sus acudientes, con ellos se socializaron los objetivos del proyecto de investigación, los alcances y las consideraciones éticas de la misma por último se firmaron los consentimientos informados.

Etapa 4. Realización de entrevistas (Fecha: del 15/09/2014 al 18/09/2014). Se realizó el proceso de entrevista a profundidad. Para esto el equipo de investigadores se reunió en el salón comunal contiguo a la I.E, allí se leyeron algunas recomendaciones para iniciar este proceso sugeridas por la asesora (ANEXO 3) el cual consistió en tener los Investigadores en parejas (uno de ellos dirigió la entrevista y el otro tomó apuntes de comunicación no verbal y dirigió la grabación, estos roles fueron intercambiados en la siguiente entrevista) con uno de los jóvenes a entrevistar. Las entrevistas se realizaron durante una semana con una duración promedio de 3(tres) horas cada una; en total fueron cuatro entrevistas, cuyo registro fue por medio de grabación en audio. Éstas fueron transcritas por una persona externa a los investigadores. Dicha transcripción se realizó una vez terminada cada una de las sesiones con el fin de verificar la suficiencia de la información y corroborar si era necesario un nuevo encuentro de entrevista.

Etapa 5. Sistematización de datos y análisis de la información (Fecha: del 30/09/2014 al 15/11/2014). Se realizó una reunión con el equipo investigador para determinar el proceso de sistematización y análisis de la información, el cual se concluyó de la siguiente manera: Cada uno subrayaría en las entrevistas transcritas las oraciones o frases que aplicaran para la categoría de su responsabilidad y las que considerara aplicaban para las demás categorías. Una vez hecho esto, se revisaría para cada uno de forma individual la suficiencia de la información para aprobación o

nueva profundización en entrevistas. Se creó y compartió un documento en drive con cuadros por categorías para la sistematización de la información (ANEXO 5), el cual se completaría de manera individual con posterior lectura grupal de los investigadores. El desarrollo de esta etapa se amplía en el siguiente punto, ya que tanto el análisis de la información como la presentación de los hallazgos de la investigación tuvieron sus respectivas modificaciones al haber tenido cambio de asesor por parte de CINDE.

1.5. Proceso de análisis

El proceso de análisis se realizó a través de la lectura individual de cada una de las entrevistas resaltando aquellos relatos que se relacionaran con los objetivos del proyecto. Inicialmente se agruparon aquellos relatos que tenían relación con las categorías de acogida, alteridad, reconocimiento, emociones y adversidad. En un segundo momento, se realizó lectura grupal de las entrevistas, abriendo paso a identificar y clarificar aquellos relatos seleccionados que pudieran ser objeto de análisis. En un tercer momento se cruzaron los relatos definitivos con los objetivos en cuanto a la experiencia de acogida y sobre la respuesta de la escuela frente a la adversidad para ir apuntando hacia las categorías emergentes que surgieran del análisis. Dicho proceso se registró en un cuadro de Sistematización de la información (ANEXO 5), mediante el cual inicialmente se hizo un registro de transcripciones literales de lo dicho por los jóvenes participantes en cada una de las entrevistas. Posteriormente se avanzó en la columna de observación como descripciones que apuntaban a la interpretación de lo expresado por los jóvenes. Y en la siguiente columna, se realizaron las construcciones de teorización sobre los relatos expuestos. Al establecer relaciones de similitud, oposición, entre los relatos y su interpretación y teorización surgieron las categorías emergentes que se desarrollan en los hallazgos y que responden a los objetivos propuestos en este trabajo de investigación.

2. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

En los párrafos siguientes se presenta un resumen de los hallazgos encontrados en este estudio de manera específica en un hilo conversacional entre los relatos y las categorías emergentes; de manera amplia se desarrolla más adelante en el informe de resultados. Este resumen se presenta de acuerdo a las categorías emergentes siguientes: La experiencia de acogida como reconocimiento, la experiencia de acogida como alteridad y el afrontamiento de la adversidad en

la escuela; las cuales permitieron responder a los objetivos propuestos y por supuesto, a la pregunta de investigación.

2.1. La experiencia de acogida en situaciones de adversidad

Desde la perspectiva de los estudiantes participantes, la acogida la entienden como un acto de apertura que se expresa en el recibimiento, en la actitud de cordialidad durante los primeros contactos con las personas de la comunidad educativa. Esto les genera, a los estudiantes, emociones positivas que la relacionan con el estar en la escuela, donde mejor se puede afrontar la adversidad. En este sentido, al indagar con un estudiante sobre el por qué está en la escuela, *qué es lo que lo engancha*, por qué asiste y se queda en el colegio, éste responde con las divagaciones, que a veces son propias y esperadas, del contexto educativo: “Pues, por estudiar”. Sin embargo, poco a poco se van observando respuestas que ubican a la escuela como ese escenario al que acuden los estudiantes para múltiples encuentros, más allá que con el conocimiento;

"(Me gusta venir acá al colegio) (...) No sé, me siento bienvenido. Apenas llegué los coordinadores me recibieron. Y Anderson (un compañero) que fue el que ahí mismo me empezó a hablar y así". Jose
"No sé, pues como esa ansiedad de venir a ver a mis amiguitos" Luisa

Es decir, acuden en busca de reconocimiento, pero no cualquier reconocimiento, sino uno genuino que remite al respeto por su subjetividad sin miramientos ni juzgamientos. Así mismo, como una relación de alteridad que permite la aceptación, la empatía, la escucha, el cuidado y la compasión; haciendo que la escuela les sea como un punto y aparte en sus historias, que muchas veces van desde el marchitamiento hasta el reverdecer, bien sea por la apertura de alguien que se vuelve significativo en la escuela, docente o par. Lo cual, les permite experimentar la acogida cargada de distintas emociones que dinamizan la propia subjetividad, y que a su vez, resignifican la escuela como rostro que les otorga apertura y recibimiento.

2.1.1. La experiencia de acogida como reconocimiento

Los relatos de los estudiantes muestran que la acogida se inscribe dentro de la necesidad que tienen de ser mirados y nombrados. Para los estudiantes el ser nombrados por el otro hace parte fundamental de la visualización de su singularidad; imprime la primera aparición de la

subjetividad. La cual se pone en escena en el carácter dialógico de la vida humana (Taylor, 2001); rasgo que permite a los estudiantes interactuar en un mundo compartido con otros.

"Pues lo único que me dicen es "Holguín" " La profesora de tecnología se le olvida mi nombre, Y a veces me decía Juan o cuando me decía el apellido me decía Holguín, así".. José

Conviene distinguir que en dicha interacción, la experiencia de acogida como reconocimiento es entendida a través del agenciamiento que asumen para ser reconocidos; mediante aquellos esfuerzos que realizan para ser vistos. Es decir, en el modo de aparición frente a los otros hay un esfuerzo constante por validar la propia subjetividad.

- a) En convergencia. En primer lugar, para algunos estudiantes, este agenciamiento les permite formas de reconocimiento en el cual al poner en escena su autonomía y responsabilidad moral logran ante sus pares y docentes destacarse y ser reconocidos en la escuela con autorespeto y sobresaliendo entre los otros por ser observados como "buenos estudiantes":

"Pues me he destacado acá en el colegio por colaboradora, por buena estudiante, por respetuosa" Juana

- b) En divergencia. En segundo lugar y teniendo en cuenta que la mayor parte del tiempo la escuela se *empina* hacia el reconocimiento del Saber, los estudiantes participantes muestran elementos en los cuales se sitúa el sujeto singular desde las capacidades. Es decir, la puesta en escena de una habilidad ofrece una valoración social relacionada con la autoestima,

"Lo que hace que empezó todo lo del baile, la primera presentación que hice acá, desde ese momento yo me he sentido súper bien en este colegio, ya todo el mundo me ve, me saluda, no me discriminan, no me miran feo como me miraban antes, me... o sea, me miran como de una manera positiva, de una manera admirada, admirante" Pablo

"Pues yo lo tomo así, yo creo y siento que es que ya yo alguna vez si fui importante, por unas cosas que yo hice, entonces...Yo quedé campeona de lucha y de Judo" Luisa

- c) En Contraste. En tercer lugar, para algunos estudiantes que se niegan a ser invisibilizados o no reconocidos, su agenciamiento les permite recurrir a la disputa constante con la norma, cuya táctica les facilita el ser nombrados y ser vistos convirtiendo ello en la

estrategia social, cuya meta es el ser reconocido como sujeto autónomo, individual y de cierto modo libres:

“Yo no le conté a nadie, no porque, pues como me habían dado una oportunidad y yo pensaba que si se daban cuenta de que yo tenía algún problema de pronto me podían sacar del colegio, pues eso pensé yo en ese momento, por eso no le dije ni a la profesora ni nadie. (...) Y entonces como yo ya llevo como bastanticas anotaciones por el porte del uniforme (...) y porque saco la Tablet y me pongo a jugar”
Luisa

Desde otro punto de vista, la experiencia de acogida como reconocimiento en los estudiantes participantes toma especial soporte en las apreciaciones intersubjetivas que les brindan sus pares y algunos docentes. Los pares se enfocan mucho más en las capacidades y las habilidades, mientras que los docentes se enfocan en reconocer en los estudiantes su forma de interacción con la norma, con el cumplimiento de sus deberes. Es entonces cuando la necesidad de reconocimiento cobra relevancia en la escuela y se busca autoagenciar su alcance.

“me gustaría que se interesara más por mí.” Juana
“Pues, sería sentirme importante en el colegio, pero como soy una más en el colegio pues, está bien”
Luisa

Pareciera ser, sobretodo entre pares, que el agenciamiento toma matices más libres y menos tensionantes, es decir, no hay que hacer tantos esfuerzos para alcanzar el reconocimiento, ya que es libre y gratuito. Entonces, dicho reconocimiento es apreciado directamente desde las opiniones que se construyen en las interacciones, sobre quienes son ellos y el lugar que se asignan mutuamente dentro de la comunidad educativa.

“Cuando estoy, cuando hablo mucho con mis amigos y estoy con ellos, que no me excluyen”. José
“Por el momento lo que me han dado a entender es que les importo mucho” Pablo

2.1.2. La experiencia de acogida como alteridad.

La mayoría de las personas que hacen parte de una comunidad educativa, por ende los estudiantes, esperan una actitud acogedora por parte de la misma. Ahora bien, este asunto que no podría contenerse en el esfuerzo y cumplimiento de un mero deber, muchas veces no pasa de ser eso: *¡una simple cortesía!*; sobre todo en los momentos de ingreso. Por lo que, en la escuela, muchas veces la ética se ubica en el lugar del deber y no desde la responsabilidad con el rostro del otro (Ospina, 2015). No obstante, hay personas en la escuela, sobre todo docentes, que por su

posición ética personal y su emancipación política, diría Arendt, llegan a convertirse en verdaderos sujetos de alteridad; para ellos su relación con los estudiantes no se queda anclada meramente en el encuentro con el Saber y el conocimiento. Estos van más allá y establecen vínculos de respeto y responsabilidad por esos recién llegados con los que cotidianamente interactúan,

“Hablo de mis tristezas, cuando no están mis amigos, con una profesora. Porque es alguien a la que yo le tengo confianza. Pues la única que se preocupó en el colegio fue mi profesora. Pues, unos compañeros míos de acá, unos profesores, pues que se dieron cuenta, unos amiguitos de mi primo y más que todo la profesora. Pues, como, pues a mí cuando ellos se me acercaron yo sentí como que, que ya se me estaba quitando todo, o sea que ya me estaba como calmando un poquito de la tristeza que tenía, pero al saber que ya mi primito no estaba, a mí me volvía la tristeza. Pero se me calmaba un poquito.” Luisa

a) La experiencia de acogida como alteridad basada en la confianza

Esta relación de alteridad que es mutua y no tiene un tiempo definido para lograrse, puede requerir de la presencia de acontecimientos, en los cuales, la experiencia de acogida como alteridad refleja la posibilidad de relaciones desde posturas éticas frente al otro; como una responsabilidad salvadora para muchos estudiantes que encuentran poca confianza en el mundo para depositar sus angustias.

“Pues primero, no me gusta contar mucho la vida personal mía ¿Cierto? Y me ha tocado muy difícil entonces no tengo pues como mucha confianza acá en la institución. [...] Pues, muchas cosas y he hablado con el profesor X sobre acá en la institución, pero de la familia casi nadie”. Juana

Puede la escuela entonces resultar significativa frente a la aridez de la vida al hacer la diferencia con otros contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes. Muchas veces la escuela se convierte en el refugio de los estudiantes que carecen de nichos protectores seguros. Para otros estudiantes la escuela se configura en el lugar donde, más que aprender conocimientos, aprenden habilidades psicológicas y sociales que les permitirán afrontar con mejores recursos los reveses de la vida; en este caso a confiar en el otro. Aprendizaje que se da precisamente y especialmente, en el reconocimiento de la alteridad entre docentes y estudiantes; partiendo de la alteridad como una experiencia de responsabilidad hacia el otro.

b) La experiencia de acogida como alteridad basada en el apoyo

Parafraseando a Lévinas (2002), al reconocer el yo de un otro, su rostro, surge una ética de responsabilidad para con el rostro de ese otro, la cual exige su cuidado, su comprensión e identificación de su singularidad y diferencia. Este punto puede observarse a través del siguiente relato, en el cual una estudiante que al vivenciar la muerte de un familiar cercano hace alusión sobre la forma como en la escuela recibió preocupación genuina,

“Pues la única que se preocupó en el colegio fue mi profesora.” Luisa

“Que saben escuchar muy bien, saben aconsejar, que ellos buscan la mejor ayuda posible como para ayudarlo a uno” Pablo

Esta experiencia de acogida, de acuerdo con Urrego (2015), implica el cuidado de los estudiantes desde el respeto por su singularidad y no meramente desde una perspectiva de derechos y políticas que generalizan. Es decir, que la experiencia de acogida reporta el rostro acogedor de docentes que han asumido con responsabilidad el cuidado de sus estudiantes como el cuidado de la humanidad entera. Por ello, los estudiantes pueden percibirlo cuando se sienten respetados y defendidos, cuando creen que alguien les cuidaría y no permitiría que les hagan daño; para ellos el cuidado, la preocupación y el respeto por sus cosas y su bienestar posibilitan además de la confianza, sentirse apoyados, por ende tener experiencias acogedoras.

2.2. Afrontamiento de la adversidad

La escuela es el escenario en el que la diversidad se marchita y reverdece constantemente, Como lo expresa Mape (2015):

“con ella [la diversidad], la adversidad se cuela camufladamente en los morrales, en las hojas de cuaderno, en los mensajes de texto, en las fotos del “face”, en el rastro de la piel, en el dolor del cuerpo, en la fatiga del alma, en las imágenes y voces incansables acuñadas en la memoria y en el pensamiento de estudiantes diversos con adversidades diversas.”

En este sentido, una situación de adversidad se vincula a variadas emociones comprometiendo la subjetividad; es decir, el modo de aparición de una persona frente a los otros en el mundo de los pares. A su vez, estas características propias de la subjetividad dotan a la adversidad de un

componente emocional, no meramente de sufrimiento, sino que, le hace al ser humano el mejor de los regalos, dotarle de compasión, de dignidad y de florecimiento humano.

“Pues me han ayudado a no cometer lo mismo (risas), que debo estudiar para no tener trabajo, así como el de mi papá. Me han enseñado a pasarla bien aunque no, pues estable aunque no tenga casi nada, porque mi papá me dijo que lo único aburrido sería estar detrás de una reja”. Jose

Hasta este punto se puede interpretar entonces, hay eventos de adversidad, que por su intensidad emocional, malogran las germinaciones propias que ha de esperar un ser humano de sí mismo, con sombras que aún aparecen en formas de recuerdos que activan nuevamente el sufrimiento, y sobre todo, el miedo latente a estar a expensas de su presencia adversa. Pero también que potencian el empuje de la vulnerabilidad humana para no morir, es decir, la propulsión de diversas formas de florecimiento.

2.2.1 Afrontamiento individual de la adversidad

Teniendo en cuenta a García, M; González, I; Sandoval M (2014), el afrontamiento de la adversidad, depende del potencial de agenciamiento que posean las personas que vivencian cualquier forma de adversidad. Por lo que, según estos autores:

“podrán resolver las situaciones de manera favorable para sus intenciones de vida o por el contrario, desviar su camino hacia actos no deseados, con los que consecuentemente sesgarán cada vez más su poder de elección. Lo interesante es la forma en que enfrentarse a dichas tensiones lleva a una constante constitución de subjetividad, donde se pone en juego todo el acervo propio de cada sujeto.” (p, 55)

Ahora bien, los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas no meramente son pasivos frente a la adversidad, ni tienen una única forma de afrontarla. Dicha valoración que hacen de la adversidad y su relación con el sufrimiento, revela diversas formas de afrontamiento que sugieren una movilización de recursos tanto individuales como colectivos, que les permite tramitar y agenciar su devenir, algunas veces como líneas de fuga, acomodación y sobrevivencia y otras como denuncia y protesta.

“Pues ¿Qué aprendí?, que uno no debe... como le diría yo, que uno no debe voltear hacia atrás, o sea, no mirar para atrás, no dejarse llevar por, por lo que dice la gente, el pasado quedo atrás, ya no hay nada para... o sea, como se dice, pa'tras ni para coger impulso porque ya lo que pasó, pasó, y ya uno

debe mirar es hacia adelante, hacia donde va, sin pararle bolas a los demás, a los que le quieran hacer daño a uno.” Pablo

Podríamos decir que, en esta valoración igualmente, se suscitan diversas formas de resistencia que tienen que ver con las estrategias de supervivencia y organización de recursos individuales. En este sentido, los estudiantes al ver amenazada su dignidad, en algunas ocasiones su vida o salud, sus valores y sus intereses, lo que surge en ellos es la fuerza de su identidad. En lo cual desarrollan capacidades de enfrentarse a la adversidad, reforzando sus particularidades para garantizar más que su existencia y la sobrevivencia, reafirmar su subjetividad y su actuar; un actuar que les puede encaminarse como sujetos apropiados de sí mismos y de su historia.

Por otro lado, algunas descripciones como formas de resistencia, suelen parecer adaptación, acomodación o conformidad y en otras un simple deseo de querer olvidar; como si la evocación de los sucesos vivenciados destapara el dolor y se asumiera insoportable su recuerdo.

“Y a mí no me gustaría volver a vivir eso, porque yo diría que yo no sería capaz de soportar otra vez tantas burlas y yo digo que si yo vuelvo a vivir lo mismo, yo, pues yo digo que yo volvería a entrar a otra depresión y hasta quizás la muerte. [...] “No, no porque el solo recordar eso me llena de tristeza, me llena del pasado, la verdad no me gustaría recordar eso acá.” Pablo

Entonces, el esfuerzo por olvidar aparece para algunos como la manera de resolver, sobrellevar, alivianar y dejar atrás la situación adversa; o al menos su recuerdo que contrae dolor. Para otros, en cambio, dicho esfuerzo no es posible puesto que el acontecimiento ha echado raíces tan profundas que intentar removerlo aflora doloroso sufrimiento. No obstante, su recuerdo u olvido aparece como remembranza de la propia historia, de la experiencia que al reconstruirse se nombra como lo acontecido, sufrido, superado, olvidado o presente. El olvido parece una elección para unos, mientras que para otros no aparece tal alivio. El olvido aparece como un recurso protector para unos con el cual aprenden a salir adelante; mientras que para otros es su misma fuente de aprendizaje el no olvidar.

2.2.2. Afrontamiento de la adversidad desde la escuela

Desde la perspectiva de los estudiantes participantes, la escuela “toma cartas en el asunto” cuando algún estudiante vivencia situaciones que puedan afectar su subjetividad, es decir, que la

escuela se vuelca sobre sí misma para encarar con los recursos con que cuente, el acompañamiento de sus estudiantes, siempre en búsqueda de minimizar los efectos negativos que la adversidad pueda generar en el mismo,

“la rectora, le comentó y ya entonces ahí fue donde tomaron cartas en el asunto, me empezaron a hablar conmigo, me mandaron con la psicóloga y todo eso fue donde ya me prestaron la ayuda que yo necesitaba y ya ahí entonces por medio de mi mamá fue que, pues yo pude salir de todo eso y pudieron... y me pudieron, pues rescatar un poquito de lo que había perdido antes por miedo” Pablo

No obstante, ello implica que sólo algunos docentes deciden interesarse más que por el protocolo académico y asumen una postura de cercanía hacia los estudiantes, ganándose así su confianza. En las narraciones, los estudiantes hacen alusión a que cuando necesitan hablar con alguien de la escuela frente a una situación dolorosa, por lo general aparte de buscar a un docente que les genera confianza, lo que buscan es ser escuchados activamente,

“La profesora X me ha ayudado de una forma impresionante, porque ella me... ha estado conmigo mucho tiempo, ha estado conmigo en las buenas y en las malas, me ha apoyado, me ha sabido escuchar, me ha sabido aconsejar”. Pablo

Por otro lado, el afrontamiento de la adversidad desde la escuela puede igualmente interpretarse relacionado con los esfuerzos que los estudiantes agencian frente a experiencias que les resultan contrarias a la empatía, como formas de menosprecio, en las cuales perciben y desarrollan respuestas de alejamiento, de pérdida de interés e incluso del vínculo,

“Sino que como hemos tenido problemas entonces ella, yo vengo donde ella, entonces ella piensa que yo soy una carga para ella, entonces que yo le fastidio y lo que yo siento es por eso. Sí, porque es que, pues no carga, sino que le fastidio, como le choco, cuando me ve, entonces eso” Juana

2.2.3. Afrontamiento compartido en el mundo de los pares

En la escuela confluyen un sin número de historias de vida que delimitan *los esfuerzos* y *el aliento* para continuar adelante a pesar del dolor y la tristeza y construir relaciones con sus pares evitando el margen de la soledad, la exclusión o el desamparo; en ello, cada uno busca la manera de expresar y manifestar lo que aflige o regocija su alma. Incluso, el tomar distancia en las relaciones con pares, el tener relaciones aparentemente superflúas, el mantener conversaciones

ligeramente vagas y poco profundas, el sostener amistades con poca intimidad o ser de pocos amigos, parecieran esfuerzos por tratar de mantener en el orden de lo privado información personal que podría “*ser usada en su contra*”, o hasta resguardarse de la posibilidad de repetir experiencias dolorosas,

“Y ahí fue donde empezó el problema por un primo mío, él se puso a divulgar muchas cosas de mí y entonces todos los compañeros se dieron de cuenta de una tragedia que a mí me había pasado en mi pasado y... pues se pusieron ahí, él se puso, divulgó todo eso con mis compañeros y fue ahí donde todos los demás compañeros empezaron a tratarme mal, a hacerme bullying y todo esto”. Pablo

En las experiencias narradas, las emociones convocan a los estudiantes. Por un lado, logran vinculación e identificación a través de sus propias experiencias, ya sean similares o compartidas; en las cuales al relacionarse y poder *desahogar* sus angustias, penas y rabias, pero también las alegrías, facilitan la identificación de sentimientos afirmativos o negativos favoreciendo así el proceso de construcción de la identidad y la subjetividad en el diario vivir en la escuela.

“Pues que acá tengo muy buenos amigos a pesar de unos cuantos que no... o sea que no, como que no les caigo bien porque ellos dicen, pues, por mis preferencias sexuales no les caigo muy bien o de pronto pues, me quieran molestar o no sé porque lo harán, pero aparte de eso porque tengo muy buena amistad, tengo compañeros que me quieren, me motivan, me dicen que nos les pare bolas a los que me insultan, me agreden” Pablo.

Es ese mundo compartido entre pares el que facilita no sólo el reconocimiento, la alteridad, el afrontamiento individual y el colectivo, sino múltiples formas de agenciamiento, para algunos estudiantes como superación y esfuerzo de sí mismos, para otros como soporte y escape, pero en general, para el ser humano como salvación en busca de libertad; una libertad sin más limitaciones que las que le impone sus derechos y el derecho de los demás.

2.3. Discusión

La escuela es un escenario privilegiado para la convergencia de la vida humana en toda su expresión (Luna, 2014)². A ella se aproximan los seres humanos que la habitan para vestirla de colores, sabores y olores propios y ajenos, formando algarabías de incansables expresiones de alegría, reconocimiento y bienestar. A ella, igualmente, los seres humanos suelen desvestirla de su preponderancia, rigidez y erudición para aterrizarla poco a poco en los lodazales que la rodean, la tocan y la conmueven. En la escuela converge igualmente, la fortuna y la dureza del mundo. En este sentido, la escuela es privilegiada al encontrarse rostro a rostro con el resto de la humanidad, sea como se presente; ya sea desde las etiquetas de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, como en el rostro del portero, el aseo, el bibliotecario o un vecino del sector.

No obstante, como la escuela entienda la vida humana, sus expresiones y el rostro de la humanidad, cobrará distintos sentidos en ella misma la vivencia de situaciones de adversidad en sus integrantes. En algunos casos la escuela entiende la adversidad como aquellos obstáculos para los propósitos y fines de la educación lo cual puede llevarla en direcciones distintas de acuerdo al mismo entendimiento de este asunto. En las mejores perspectivas la escuela se afianza en el reto que la adversidad le propone de transformación social; convierte a la adversidad en un motivador que mide el alcance de sus metas promocionando la creatividad de lo humano, su pluralidad y divergencia. Desde esta perspectiva se asume el protagonismo de la escuela, como eje social, frente a la aridez del mundo, entendiendo que la adversidad hace parte de su escenario, la viven los suyos y le compete, comprendiendo que cualquiera de sus miembros es susceptible de vivenciar cualquier forma de adversidad. Desde otras perspectivas, la adversidad resulta un enigma en la caja de pandora que es mejor no tocar; es una realidad que *encarta* a quienes intenten intervenir o acompañar. Así, esta perspectiva, por cierto muy común, entiende las situaciones de adversidad como del orden de lo privado y lo individual, que aunque pueda afectar o influir en la dinámica escolar, debe seguir en dicho orden, ya que se le entiende a la adversidad como fuera del alcance de la escuela o de su interés. Conceptualmente se ha definido la adversidad como como la experiencia vital de situaciones que comprometen el bienestar de los seres humanos arrojándoles a acontecimientos que les genera vivencias de sufrimiento humano (Mape, 2015). En este sentido,

² Taller de línea de línea de investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Mayo 30 de 2014.

una situación de adversidad es emocional cuando compromete la subjetividad, el modo de aparición frente a los otros en el mundo de los pares, vinculando emociones variadas de dolor, tristeza, rabia, etc, con lo adverso. Entonces las emociones tienen sentido en la adversidad que se vivencia, así como tiene sentido la compasión frente a la dureza del mundo.

Por otro lado, la acogida es un concepto no expresado en los planes de estudio, puede ser una palabra que no figura y mucho menos se configura en los currículos de la mayoría de instituciones educativas. La acogida es como la sazón de una receta, y ¿qué sería de un succulento manjar sin esa pizca que condimenta y le dé un mejor sabor? Por eso, la educación está pidiendo a gritos manifestaciones de acogida. El sistema educativo requiere de fuertes dosis de este condimento, lo que haría que los jóvenes se vinculen desde emociones de agrado, de pertenencia y de disfrute con la escuela; generaría una apropiación de la escuela como suya, que les guste y permite la significación de esta experiencia como placentera. Sin embargo, la acogida puede ser un gesto que algunos docentes han introyectado en su humanidad y que se expresa en su quehacer diario. El docente puede y debe hacer la diferencia ante un estudiante con adversidades, desde la ética de la responsabilidad y no sólo como deber, para esto es necesario establecer una relación de escucha activa no sólo de sus palabras sino también de sus actos de fuga, rescatando así el sentido humanista de la educación. Este es el pedido de los estudiantes, experiencias escolares dotadas de manifestaciones de acogida que les reconozca y respete sus diferencias. En estos hallazgos, puede evidenciarse que los estudiantes necesitan quién los escuche y agradecen cualquier gesto que les hagan sentirse vistos no sólo observados y evaluados; ellos no quieren ser uno más, les gusta ser nombrados y no simplemente señalados, esperan que alguien les pregunte por algo diferente a un asunto meramente académico, que les reconozcan sus logros y les acompañen en sus tristezas, que el maestro se salga de un molde asignado por su quehacer laboral y logre romper esquemas que erigen una frontera con el estudiante.

A manera de cierre, los participantes de este estudio experimentan la acogida a través de formas de reconocimiento; es decir, la acogida está profundamente relacionada con el reconocimiento que perciben en su comunidad educativa, entendida esta desde los pares y profesores. Este asunto relacional es asumido desde diversos frentes y no puede generalizarse como una práctica común en la escuela. Ya que solo quienes deciden desde una postura ética vincularse con los estudiantes

son quienes se muestran acogedores, y a su vez reconocidos como tales. Este proceso implica una correspondencia emocional enfocada en la escucha, la atención y la mirada del rostro que emerge. Estas formas de reconocimiento se manifiestan especialmente desde los pares, pues con ellos comparten y comentan todo aquello que les aflige. Para estos jóvenes la escuela no tiene el significado como el lugar en el cual se aprende, sino como el lugar donde se convive, se desahoga y se vive de forma distinta y en concordancia con lo que se siente a pesar del dolor que en ciertos momentos se pueda experimentar.

En cuanto al reconocimiento del adulto, en este caso el maestro juega un papel protagónico; observado en aquellos maestros que efectivamente muestran un reconocimiento positivo que no se parece en ninguna manera al menosprecio. Es decir, cuando el estudiante se siente escuchado y visibilizado por él, marca su vida y su historia. Por ello, de manera recíproca le recuerda con cariño y aprecio, como una posibilidad no sólo de ser recibido en la escuela, sino de realmente ser acogido. Y allí aparece la acogida como experiencia posible en la escuela, ya que, lo que muchas veces se cree, desde una mirada rasera, es que la escuela no fuera tan acogedora como se espera; aunque por múltiples factores (y estudios) se ha reconocido que la escuela resulta como “*refugio*” para muchos estudiantes. Y es posible la acogida porque precisamente la escuela no se queda ajena a la adversidad que la permea y la conmueve. La escuela como los seres humanos hace lo que puede con lo que tiene a su alcance. Y muchas veces lo que puede hacer, como dice Mélich, es estar ahí; accesible en el corto calendario escolar con conciencia.

3. Productos generados:

3.1 Publicaciones

Resultado esperado	Indicador	Beneficiario
Aportes teóricos para la comprensión de resultados de la experiencia de acogida de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas.	Publicación del artículo Grupal de resultados en revista indexada.	La comunidad académica, educativa y Municipio de Itagüí.

Aportes reflexivos en torno a los referentes contextuales y conceptuales en relación a la experiencia de acogida de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas.	Publicación de los cinco artículos en revistas indexadas.	La comunidad académica, educativa y Municipio de Itagüí
CUADRO 1. Generación de nuevo conocimiento		

Impacto Esperado	Plazo después de finalizado el proyecto	Indicador Verificable	Supuestos
Los artículos se convierten en material académico que ha permitido que la información analizada durante la investigación sea aprovechada por la comunidad académica regional, nacional e internacional.	1-2 años	Cinco artículos científicos, los cuales serán publicados en - Revistas Indexadas (2015- 2016).	La aceptación y publicación de los artículos en Revistas Indexadas. La citación de los artículos en posteriores publicaciones e investigaciones.
Aportar al mejoramiento de los ambientes educativos y de la experiencia de acogida en las instituciones educativas.	3 años	En el artículo grupal, denominado: Acoger en la adversidad. Una experiencia posible en la escuela	Esta investigación aportó a la comprensión de la experiencia de acogida que la escuela de los jóvenes que vivencian situaciones emocionales adversas.
CUADRO 4. Impactos esperados			

3.2 Diseminación

Resultado Esperado	Indicador	Beneficiario
Socialización en eventos académicos locales, regionales y nacionales, con	Participación en seminarios, simposios y eventos de	La comunidad educativa y el municipio de Itagüí.

diferentes instituciones Gubernamentales, No Gubernamentales y Universidades.	socialización de investigaciones. Socialización de los resultados de la investigación con la Secretaría de Educación Municipal de Itagüí.	
CUADRO 2. Fortalecimiento de la comunidad científica		

3.3. Aplicaciones para el desarrollo: Propuesta Educativa

Resultado Esperado	Indicador	Beneficiario
Socialización de la Propuesta Educativa dirigida a sensibilizar la comunidad educativa entorno a la construcción de estrategias acogedoras por parte de los estudiantes.	Propuesta educativa escrita.	La comunidad educativa y el municipio de Itagüí.
CUADRO 3. Apropiación social del conocimiento		

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, V. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: Fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 301-319.
- Alberca, F. (2011). *Todos los niños pueden ser Einstein*. Editorial El toro mítico. ISBN 9788496947917.
- Bárcena, F & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, España.
Buenos Aires: fondo de cultura económica de Argentina, S.A
- Castañeda, M; Restrepo, A; Úsuga, B; Velosa Escobar, A. (2006). *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*. Tesis de maestría en educación y desarrollo humano. Convenio Cinde- Universidad de Manizales. Medellín.

- Castaño A, G; García, D; Quintero, G; Quintero, C (2011). Los gestos y las palabras de la interculturalidad en la escuela. Un estudio con jóvenes del grado noveno de la institución educativa de Uruguay del Municipio de Medellín. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales-Cinde. Sabaneta.
- Coffey, A & Atkinson, P (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Editorial universidad de Antioquia.
- Cortina, A (2008) Lo justo como núcleo de las ciencias morales y políticas una versión cordial de la ética del discurso.
- Dussel, Enrique (1980). La pedagógica latinoamericana, Bogotá: Editorial Nueva América. pag 47.
- Fraser, N (2006) La justicia social en la era de la política de identidad:redistribución, reconocimiento y participación.Madrid: Morata.
- García, M; González, I; Sandoval M. Entre-tensiones de los estudiantes: agenciamientos en situaciones límite. ISSN 2145-0366. Revista Aletheia. Vol. 6 N° 1. Enero-Junio 2014. pp. 48-67
- González Silva, Freddy; Rosales Saavedra, Denisse. (2009) Alteridad como eje para la comprensión de los estudiantes de secundaria.Una perspectiva de abre el horizonte educativo. Horizontes Educativos, Vol. 14, Núm. 1, pp. 25-36. Universidad del Bío Bío. Chile.
- González, F (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Julio-Septiembre, 889-910.
- González, M (2008). Diversidad e inclusión educativa algunas reflexiones sobre el liderazgo. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2008. Vol 6. N° 2. Pp 82-99.
- Guzmán, L; Jiménez, N; Patiño, D; Toro, M; Vargas, N; Velásquez, M. (2009). Las utopías son posibles. La resignificación de la discapacidad, un paso hacia la inclusión. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Jaramillo, T & Torres, C (2009). La práctica de la escuela: Una vivencia sin rostro. Un estudio etnográfico con las niñas etiquetadas de bajo rendimiento académico, de grado quinto de básica primaria, de la Institución educativa Diego Echavarría Misas del barrio Florencia de la ciudad de Medellín. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales-Cinde. Sabaneta, 2009.

- Lévinas, Emmanuel (1977). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. 2ª Edición, Ediciones Sígueme; Salamanca, 2012. ISBN: 978-84-301-1820-5.
- Lévinas, Emmanuel, Ética e infinito Gráficas Rógar, S. A Madrid #España ,Segunda Edición, 2000
- Lévinas, Emmanuel. (1982). Ética e infinito. Madrid, España: Fuenlabrada.
- Luza G, Antonia (2006). Aproximación a la superación de la adversidad. Estudio cualitativo. Relato de un Grupo de Adolescentes Participantes de un Centro Comunitario Infanto Juvenil en un Contexto de Pobreza. Universidad de Chile.
- Martínez, B (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1, (1), 2005. Universidad del País Vasco.
- Martínez, M (2006). La investigación cualitativa. Síntesis conceptual. Revista de investigación en psicología. vol 9. N° 1. Facultad de Psicología. Universidad MSM.
- Mélich, J. C. (1994). Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana. Barcelona, España: Editorial anthropos.
- Moratalla, T. La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur: mundo de la vida y la imaginación. P. 291-301 visto en: http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen03/pdf/19_DOMINGO.pdf
- Nussbaum, Martha C. (2001). Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Editorial Paidós Ibérica S.A., Barcelona España.
- Sánchez, O (2013). La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con fracaso escolar. Tesis Doctoral. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, España.
- Taylor, C (2001) El multiculturalismo y la política de reconocimiento. México: fondo de cultura económica
- Taylor, Charles (2001) El multiculturalismo y “la política de reconocimiento” Ensayo de Charles Taylor. México: fondo de cultura económica



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO**



CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO DE RESULTADOS

“Acoger en la adversidad. Una experiencia posible en la escuela”

INVESTIGACIÓN

**EXPERIENCIA DE ACOGIDA EN LA ESCUELA DESDE ESTUDIANTES QUE
VIVENCIAN SITUACIONES EMOCIONALES ADVERSAS**

Mape Vanegas Wilson

Martínez Santacoloma Paola

Orozco Zapata Luz América

Ospina Osorio Jhon Jairo

Urrego Cifuentes Gerson Josué

Línea de Investigación: Socialización Política y Construcción de Subjetividades

ASESORA: María Teresa Luna

Sabaneta

2015

ACOGER EN LA ADVERSIDAD. UNA EXPERIENCIA POSIBLE EN LA ESCUELA

Línea de Investigación: Socialización Política y Construcción de Subjetividades

Mape Vanegas Wilson³; Martínez Santacoloma Paola⁴; Orozco Zapata Luz América⁵; Ospina Osorio Jhon Jairo⁶; Urrego Cifuentes Gerson Josué⁷

RESUMEN: El presente artículo aborda la experiencia de acogida en la escuela desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas. Este estudio se arraiga en un enfoque cualitativo, cuyas germinaciones metodológicas se afianzan en la fenomenología hermenéutica, para lo cual, la entrevista a profundidad se sirve de excusa para generar conversaciones y narraciones que permiten la comprensión de dicha experiencia, indagando las particularidades de la misma e interpretando las respuestas de la escuela frente a la adversidad. Los participantes son cuatro estudiantes, de grados 6° y 7°, de la institución educativa Los Gómez del Municipio de Itagüí, que asistieron previamente a orientación escolar reconociéndose en ellos vivencias de situaciones adversas. **Hallazgos:** los participantes resaltan la experiencia de acogida especialmente como reconocimiento; un reconocimiento que permite formas de respeto por la subjetividad. Igualmente, como relación de alteridad que permite la aceptación, la empatía, la escucha, el cuidado y la compasión en situaciones de adversidad. Por lo cual, esto ubica a la escuela como el escenario al que los estudiantes acuden para múltiples encuentros, más allá que con el conocimiento. Por lo tanto, la respuesta de la escuela frente a la adversidad se enmarca en la emergencia de formas de afrontamiento que van desde lo individual, la escuela adulta y el mundo de los pares permitiéndoles a los estudiantes encaminarse como sujetos apropiados de sí mismos y de su historia.

PALABRAS CLAVES: Experiencia, Acogida, adversidad, Escuela, Alteridad, Reconocimiento, Afrontamiento.

“HOST IN ADVERSITY. POSSIBLE EXPERIENCE AT SCHOOL”

³ Psicólogo de la Universidad Surcolombiana. Docente Orientador Secretaría de Educación de Itagüí. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. Contacto: dorientador@gmail.com

⁴ Licenciada en educación Preescolar. Universidad de San Buenaventura. Docente Secretaría de Educación de Itagüí. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. Email: coordinacionpaola@gmail.com

⁵ Psicóloga. Universidad de San Buenaventura Medellín. Especialista en psicología organizacional. Docente Orientadora Secretaría de Educación de Itagüí. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. Email: luzameroz@hotmail.com

⁶ Psicólogo. Universidad de Antioquia. Especialista en Psicología Organizacional. Docente Orientador Secretaría de Educación de Itagüí. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. Email: jjoggb@hotmail.com

⁷ Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia. Docente Secretaría de Educación de Itagüí. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. Contacto: gersonurrego@yahoo.com

ABSTRACT: This article discusses the experience of host school from students who experience adverse emotional situations. This study is rooted from a qualitative approach, whose methodological seedlings are secured in hermeneutic phenomenology, for which, in-depth interviews are an excuse to generate conversations and stories that allow the understanding of that experience, investigating the particularities of the same and interpreting the responses of school face of adversity. The participants are four students, grades 6th and 7th, of Los Gómez school's the Itagui municipality, previously attended school guidance recognized in them situations of adversity. **Findings:** Participants highlighted the host experience as especially recognition; a recognition that allows forms of respect for the uniqueness and subjectivity. Also, as a relationship of otherness that allows acceptance, empathy, listening, caring and compassion in times of adversity. Which places the school as the stage at which students attend multiple meetings, beyond the knowledge. In turn, the school is the setting in which diversity constantly wilt and greens. Therefore, the response of school face of adversity is part of the emergence of coping strategies ranging from the individual, the adult school and the pairs world allowing students routed as appropriate subjects about themselves and their history.

KEYWORDS: Experience, Home, adversity, School, Otherness, Recognition, Coping.

INTRODUCCIÓN

Experiencia es la huella de vivir. Es como el rostro, única e incomparable, por lo que igualmente toda experiencia es única. Así, la experiencia es la constatación de la vivencia que se encarna en la subjetividad, ya que registra los modos como se tramita lo vivido en la propia historia, conectando al pasado frente al devenir, formulando un tiempo siempre presente fenomenológico. Es decir, que agencia los afectos y las emociones configurando resignificaciones sobre sí mismo y sobre lo otro encaminando-se hacia nuevas comprensiones. La experiencia remite precisamente a la comprensión, a la apropiación de lo que se vivencia como cercano e íntimo, como particularmente interiorizado. A su vez, como la experiencia se encarna en la subjetividad, las personas al apropiarse del mundo y saberse en el mismo, configuran sus propias formas de sentir, pensar y simbolizar el mundo propio en el mundo intersubjetivo que es la escuela.

En este mundo intersubjetivo, la acogida como experiencia puede tomar matices que van en la misma vía del pensamiento Levinasiano, el de la ética de hospitalidad. En la mayoría de las veces la escuela abre sus puertas al llamado hospitalario del otro, pero otras tantas, la puerta se cierra frente a la petición de sus estudiantes de un lugar de reconocimiento e interlocución. Por ello, Urrego (2015) retoma la ponencia de Puerta (2014) al señalar que:

“el desafío de la escuela sigue siendo el ser un espacio de acogida y hospitalidad, donde la fragilidad del ser humano que está buscando que el otro lo acoja, lo arroje, hace presencia todos los días a la puerta y llama responsablemente a la escuela; aunque, la respuesta de la escuela es a veces fría, esquiva y recibe al otro con condiciones, especialmente con la expectativa que éste se adapte al sistema educativo”.

En este sentido, cuando la adversidad toca la vida de los estudiantes, las formas que toma dicho desafío de la escuela configuran experiencias en los mismos que fueron objeto de comprensión en este estudio. Por lo cual, acoger en la adversidad es una experiencia posible en la escuela. Es una realidad que vivencian muchos estudiantes en el contexto educativo, sobre todo algunos que tienen la suerte de encontrarse con el rostro de personas, especialmente de docentes y pares, que conciben su lugar en el mundo compartido como una responsabilidad ética con el otro y su dignidad humana.

Así, en el presente informe se comprende la experiencia de acogida en la escuela de estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas en la institución educativa Los Gómez del Municipio de Itagüí. En el estado del arte se encuentran algunos antecedentes que dieron forma a la indagación investigativa y a su vez en la memoria metodológica los aspectos que delimitaron los alcances de la misma. En cuanto a los hallazgos, se presenta en primer lugar la experiencia de acogida como reconocimiento que permite formas de respeto por la subjetividad y como relación de alteridad que permite la aceptación, la empatía, la escucha, el cuidado y la compasión en situaciones de adversidad. En segundo lugar, la respuesta de la escuela frente a la adversidad que vivencian los estudiantes se aborda en cuanto a las formas de afrontamiento que se suscitan en el contexto educativo; desde lo individual como el empuje de la vulnerabilidad humana para no morir; desde la escuela adulta especialmente la respuesta que los docentes y directivos le otorgan a los estudiantes con adversidad; y por supuesto, desde el mundo de los pares que especialmente se configura en el afloramiento de emociones y valoraciones que permiten la construcción de identidad e intersubjetividad.

1. ESTADO DEL ARTE

En cuanto a la comprensión de experiencias de acogida en contexto escolar se resaltan dos antecedentes locales: en primer lugar, Jaramillo, T & Torres, C (2009), presenta “La práctica de la escuela: Una vivencia sin rostro”, en la cual, la vivencia en la escuela por parte de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, manifiestan inconformidades en su sentir, pensar y actuar frente a cómo son tratadas y valoradas por la institución; en ésta vivencia se reconoce que la escuela las excluye, [*no las acoge*] “no las reconoce, su voz no es escuchada, su subjetividad no es reconocida y su paso por el centro educativo se convierte más en un padecimiento que en proceso que las haga felices en este curso de la vida”. (p. 181). En segundo lugar, Castaño A, G;

García, D; Quintero, G; Quintero, C (2011) señalan en “Los gestos y las palabras de la interculturalidad en la escuela” cuyas experiencias de reconocimiento y empatía entre los jóvenes estimulan la autoconfianza, la autoestima y la autovaloración.

Así mismo, en lo concerniente a las situaciones de adversidad, se tomaron dos estudios internacionales: el primero llamado “Aproximación a la superación de la adversidad” de tipo cualitativo; realizado por Luza (2006) en la Universidad de Chile. Cuyo objetivo fue explorar y conocer, desde la perspectiva de adolescentes en contexto de pobreza, el significado asignado a “situaciones adversas”, haciendo especial referencia a aquellas que se suscitan en círculos íntimos como la familia y los amigos y que causan daño a las personas, como “la pobreza” y “la violencia”. El segundo estudio doctoral, realizado por Sánchez (2013) en Sevilla (España), cuyo nombre es “La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con fracaso escolar”. En éste se analizan las potencialidades pedagógicas de la metodología narrativa en la construcción de la identidad personal de cuatro niños que vivencian fracaso escolar relacionado con situaciones emocionales adversas, y a su vez, presenta la metodología narrativa como un instrumento válido y pertinente en la construcción de la identidad en los estudiantes en contexto educativo.

Este estado del arte permitió concluir que la experiencia de acogida en la escuela relacionada con las situaciones emocionales adversas aún requiere de mayor profundidad en su indagación y construcción en los contextos educativos. Por lo que tomó mayor relevancia este estudio ampliando el tema de la experiencia de acogida en la escuela.

2. MEMORIA METODOLÓGICA

El presente estudio fue desarrollado bajo el enfoque cualitativo, que al no tener pretensiones de alta generalización en sus conclusiones, ofrece resultados y sugerencias para instaurar cambios en una institución (Martínez, 2006). A su vez, se tomó de la fenomenología hermenéutica como metodología, que Según Ricoeur, citado por Moratalla (2001), tiene dos maneras de fundamentarla: a través de la vía corta, aquella ontología de la comprensión a la manera de Heidegger y la Vía larga (propia de Ricoeur) desde el análisis del lenguaje. En este sentido y como lo entiende Castañeda et al., (2006) este proyecto se centró en el significado de la experiencia

humana (fenomenológica) de acogida en la escuela y en la comprensión de las acciones en el contexto escolar de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas mediadas por el lenguaje (hermenéutica), lo que lo sitúa en mayor cercanía con la vía corta Heideggeriana.

Para el desarrollo de este estudio se seleccionó la Institución Educativa Los Gómez, ubicada en el sector rural (vereda los Gómez) del Municipio de Itagüí, la cual es de carácter oficial y alberga a 1350 estudiantes; su población se caracteriza en su gran mayoría por pertenecer a estratos 0 y 1 del Sisben, así mismo son reconocidos como colaboradores y serviciales con la comunidad educativa a pesar de las diversas situaciones de adversidad que puedan vivenciar. En este estudio participaron de manera voluntaria 4 estudiantes (2 hombres y 2 mujeres) de grados 6° y 7° los cuales fueron contactados inicialmente por el servicio de orientación escolar de la misma institución; el criterio de escogencia fue haber sido remitidos a dicho servicio y tener reconocido un motivo de consulta que se relacionara con una situación emocional adversa. A su vez, los nombres de los estudiantes participantes se mantuvieron en reserva y en su lugar se les adjudicaron a los relatos los nombres de José, Pablo, Luisa y Juana respectivamente.

Como técnica de recolección de la información se utilizó la entrevista a profundidad, cuyos datos, siguiendo a Coffey & Atkinson (2003), “pueden prestarse especialmente bien para el análisis narrativo, en lo cual debe interesar no sólo lo que los participantes dicen sino cómo lo expresan, para examinar las formas y las funciones de las narrativas” (p28). Para ello, el equipo de investigadores se reunió en el salón comunal contiguo a la I.E, en parejas (uno de ellos dirigió la entrevista y el otro tomó apuntes de comunicación no verbal y dirigió la grabación, estos roles fueron intercambiados en la siguiente entrevista) con uno de los jóvenes a entrevistar. Las entrevistas se realizaron durante una semana con una duración promedio de 3(tres) horas cada una; en total fueron cuatro entrevistas, cuyo registro fue por medio de grabación en audio. Éstas fueron transcritas por una persona externa a los investigadores. Dicha transcripción se realizó una vez terminada cada una de las sesiones con el fin de verificar la suficiencia de la información y corroborar si era necesario un nuevo encuentro de entrevista.

En cuanto a la sistematización de datos y análisis de la información, se realizó manualmente mediante registro impreso resaltando aquellos relatos que se relacionaran con los objetivos del proyecto. Inicialmente se agruparon aquellos relatos que tenían relación con las categorías de

acogida, alteridad, reconocimiento, emociones y adversidad. En un segundo momento, se realizó lectura grupal de las entrevistas, abriendo paso a identificar y clarificar aquellos relatos seleccionados que pudieran ser objeto de análisis. En un tercer momento se cruzaron los relatos definitivos con los objetivos en cuanto a la experiencia de acogida y sobre la respuesta de la escuela frente a la adversidad para ir apuntando hacia las categorías emergentes que surgieran del análisis. Dicho proceso se registró en una matriz analítica de doble entrada, mediante el cual inicialmente se hizo un registro de transcripciones literales de lo dicho por los jóvenes participantes en cada una de las entrevistas. Posteriormente se avanzó en la columna de observación como descripciones que apuntaban a la interpretación de lo expresado por los jóvenes. Y en la siguiente columna, se realizaron las construcciones de teorización sobre los relatos expuestos. Al establecer relaciones de similitud, oposición, contrastación y causalidad entre los relatos y su interpretación y teorización surgieron las categorías emergentes que se desarrollan en los hallazgos y que responden a los objetivos propuestos en este trabajo de investigación.

3. HALLAZGOS

3.1. La experiencia de acogida

Los estudiantes participantes entienden la acogida como un acto de apertura que se expresa en el recibimiento, en la actitud de cordialidad durante los primeros contactos con las personas de la comunidad educativa, especialmente por parte de docentes y directivos, así como de sus compañeros de clase. Esto les genera, a los estudiantes, emociones positivas que la relacionan con el estar en la escuela, aunque dicha actitud no se extienda a otros momentos de la misma ni a otras personas más allá del asunto que les convoca que es la relación con el conocimiento. Urrego (2015) señala que, *“en ese momento se involucran, viven el entorno; lo interpretan, lo reconfigura, lo sienten como suyo”*. Por ello, al indagar con un estudiante sobre el por qué está en la escuela, *qué es lo que lo engancha*, por qué asiste y se queda en el colegio, éste responde con las divagaciones, que a veces son propias y esperadas, del contexto educativo: “Pues, por estudiar”. Sin embargo, poco a poco se van observando respuestas que ubican a la escuela como ese escenario al que acuden los estudiantes para múltiples encuentros, más allá que con el conocimiento; es decir,

acuden en busca de reconocimiento, aceptación, escucha, cuidado y compasión como manifestaciones propias de una experiencia acogedora. Esto les permite experimentar la acogida cargada de distintas emociones que dinamizan la propia subjetividad, y que a su vez, resignifican a la escuela como rostro que les otorga apertura y recibimiento,

"(Me gusta venir acá al colegio) (...) No sé, me siento bienvenido. Apenas llegué los coordinadores me recibieron. Y Anderson (un compañero) que fue el que ahí mismo me empezó a hablar y así". Jose
"No sé, pues como esa ansiedad de venir a ver a mis amiguitos" Luisa

Al indagar sobre las particularidades de la experiencia de acogida desde los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas que participaron en este estudio, ellos manifiestan sentirse acogidos en primer lugar, a través del reconocimiento, pero no cualquier reconocimiento, sino uno genuino que remite al respeto por su subjetividad sin miramientos ni juzgamientos. En segundo lugar, como una relación de alteridad que permite la aceptación, la empatía, la escucha, el cuidado y la compasión; haciendo que la escuela les sea como un punto y aparte en sus historias, que van desde el marchitamiento hasta el reverdecer, por la apertura de alguien que se vuelve significativo en la escuela, sea docente o par. Estos dos componentes de la experiencia se desarrollarán en los siguientes puntos.

3.1.1. La experiencia de acogida como reconocimiento

Los relatos de los estudiantes muestran que la acogida se inscribe dentro de la necesidad que tienen de ser vistos y nombrados; como lo cita Charles Taylor (2001) se convierte en una necesidad humana vital. Para los jóvenes el ser nombrados por el otro hace parte fundamental de la visualización de su singularidad, por lo cual, le otorgan un valor significativo a este acto de reconocimiento, es decir, como acto en un mundo con otros (Taylor, 2001)

"Pues lo único que me dicen es "Holguín" " La profesora de tecnología se le olvida mi nombre, Y a veces me decía Juan o cuando me decía el apellido me decía Holguín, así".. Jose

De lo anterior se desprende que la génesis del reconocimiento en la escuela es el ser nombrado como punto de partida para cualquier encuentro. Por ello, el derecho a tener un nombre es más que

constitucional, es un fundamental y universal, cuyo ejercicio imprime la primera aparición de la subjetividad. Subjetividad que se pone en escena en el carácter dialógico de la vida humana (Taylor, 2001); rasgo que permite a los estudiantes interactuar en un mundo compartido con otros.

En este sentido, la interacción continua que se da dentro de la escuela entre estudiantes y pares, así como entre estudiantes y docentes, permite una diferenciación significativa no meramente desde características de grupos etarios. En términos de reconocimiento, los estudiantes encuentran que hay interacciones que reconocen al otro, y otras interacciones que lo niegan, lo excluyen, es decir, no lo reconocen o que si meramente lo hace, no otorga apertura suficiente de acogida. Por lo cual, el reconocimiento puede tomar a veces formas que pueden llegar al menosprecio,

"pues yo llegué a tener muchos problemas con muchos compañeros y todo eso" Pablo
"entonces ella (docente) piensa que yo soy una carga para ella, entonces que yo le fastidio y lo que yo siento es por eso" Juanita

Así mismo, cada uno de estos grupos etarios según los estudiantes destaca un aspecto específico de interacción: los pares se enfocan mucho más en las capacidades y las habilidades, mientras que los docentes se enfocan en reconocer en los estudiantes su forma de interacción con la norma, con el cumplimiento de sus deberes. Es entonces cuando la necesidad de reconocimiento cobra relevancia en la escuela y se busca autoagenciar su alcance. Especialmente en el sentido que permite que los estudiantes sean visibilizados y que su subjetividad sea puesta en el escenario escolar mediante comportamientos que van desde lo aprobado por lo institucional, los pares y los docentes hasta lo socialmente rechazado en el contexto escolar, con la premisa esperanzadora de alguna forma de reconocimiento.

"me gustaría que se interesara más por mí." Juana

Conviene distinguir que en dicha interacción, la experiencia de acogida como reconocimiento para los estudiantes es entendida a través del agenciamiento que asumen para ser reconocidos; mediante aquellos esfuerzos que realizan para ser mirados, es decir, en el modo de aparición frente a los otros hay un esfuerzo constante por validar la propia subjetividad. En primer lugar, para

algunos estudiantes, este agenciamiento les permite formas de reconocimiento en el cual al poner en escena su autonomía y responsabilidad moral alcanzan ante sus pares y docentes el respeto desde la esfera del derecho de Honneth (1997). Por ello, se puede afirmar que el reconocimiento para algunos de los estudiantes es valorado en cuanto a la actuación que asumen acorde con la reglamentación institucional y los aspectos cognitivos-formales del comportamiento, con lo cual logran destacarse y ser reconocidos en la escuela con autorespeto, sobresaliendo entre los otros por ser observados como “buenos estudiantes”:

“Pues me he destacado acá en el colegio por colaboradora, por buena estudiante, por respetuosa” Juana

En segundo lugar y teniendo en cuenta que la mayor parte del tiempo la escuela se *empina* hacia el reconocimiento del Saber, los estudiantes participantes muestran elementos en los cuales se sitúa el sujeto singular desde las capacidades. Es decir, la puesta en escena de una habilidad en el contexto escolar les permite agenciar formas de reconocimiento. En éstas, la exposición de capacidades ofrece una valoración social relacionada con la autoestima; esto es lo que Honneth (2009) resalta como esfera de la solidaridad. Sin embargo, y aunque estas habilidades que se agencian en la escuela pueden ser particularmente valoradas en cuanto a lo académico o lo comportamental, son otras habilidades en los estudiantes las que les reafirma su mundo intersubjetivo, especialmente desde lo artístico y lo deportivo,

“Lo que hace que empezó todo lo del baile, la primera presentación que hice acá, desde ese momento yo me he sentido súper bien en este colegio, ya todo el mundo me ve, me saluda, no me discriminan, no me miran feo como me miraban antes, me... o sea, me miran como de una manera positiva, de una manera admirada, admirante” Pablo

“Pues yo lo tomo así, yo creo y siento que es que ya yo alguna vez si fui importante, por unas cosas que yo hice, entonces...Yo quedé campeona de lucha y de Judo” Luisa

En tercer lugar, para algunos estudiantes que se niegan a ser invisibilizados o no reconocidos, su agenciamiento les permite recurrir a la disputa constante con la norma, cuya táctica les facilita el ser nombrados y ser vistos convirtiendo ello en la estrategia social que alcanza alguna forma de reconocimiento. Honneth (2009) dice que esta tensión normativa lleva a conflictos morales entre los sujetos que dependen socialmente uno del otro. Y si este reconocimiento en busca de autoconfianza no se enmarca en la esfera del amor, puede vislumbrarse entonces en una esfera del

menosprecio. Siendo así, una actuación que podría identificarse desde el punto de vista moral, cuya meta es el ser reconocido como sujeto autónomo, individual y de cierto modo libres:

“Y entonces como yo ya llevo como bastanticas anotaciones por el porte del uniforme”

Luisa

Desde otro punto de vista, la experiencia de acogida como reconocimiento en los estudiantes participantes toma especial soporte en las apreciaciones intersubjetivas que les brindan sus pares y algunos docentes. Pareciera ser, que en este punto, el agenciamiento toma matices más libres y menos tensionantes, es decir, no hay que hacer tantos esfuerzos para alcanzar el reconocimiento, sobre todo de sus pares, ya que es libre y gratuito. En este sentido, Urrego (2015) sugiere que “es posible ver en los descansos de la jornada escolar muchas formas de reconocimiento, respeto y hospitalidad entre los mismos estudiantes, y por supuesto, con algunos docentes.” En cuyas observaciones “pareciera ser que el hacer amigos es una forma en la que la escuela no controla dicho acontecer aunque lo intente. En este nivel de relaciones son los estudiantes quienes se encuentran rostro a rostro con la humanidad que les habita con la posibilidad de actuar desde distintas responsabilidades en este escenario público.” Además, este autor resalta que, “en la escuela es posible el entre nos que permite el reconocimiento de alteridades y el ejercicio de derechos humanos.” Entonces, dicho reconocimiento es apreciado directamente por los estudiantes desde las opiniones que se construyen en las interacciones, sobre quienes son ellos y el lugar que se asignan mutuamente dentro de la comunidad educativa. En los siguientes relatos se puede observar este asunto de la siguiente manera:

“Cuando estoy, cuando hablo mucho con mis amigos y estoy con ellos, que no me excluyen”. José

“Los profesores, ellos me preguntan que cómo me fue el fin de semana, entonces yo les cuento y ellos también me cuentan, me cuentan historias y yo también. Ya con los compañeros hablamos de cualquier cosa”. Juana

Así mismo, podría interpretarse que, en los vínculos que los estudiantes establecen con sus docentes, la búsqueda de reconocimiento va más allá que la camaradería con sus pares. En este aspecto, el reconocimiento del otro juega un papel importante manifestado por los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas, quienes resaltan que sus puntales para soportar la adversidad están en las relaciones que establecen con los docentes. En esta misma línea, la experiencia de acogida como reconocimiento se relaciona en los estudiantes con la experiencia de sentirse importante para su comunidad educativa o al menos valiosos para alguien,

"Pues, sería sentirme importante en el colegio, pero como soy una más en el colegio pues, está bien"

Luisa

"Por el momento lo que me han dado a entender es que les importo mucho" Pablo

Esto lo relacionan, más que con un lugar de reconocimiento, con el cuidado y la atención, con la defensa de sus derechos y la protección frente a la vulnerabilidad en situaciones de adversidad.

3.1.2. La experiencia de acogida como alteridad.

La mayoría de las personas que hacen parte de una comunidad educativa, por ende los estudiantes, esperan una actitud acogedora por parte de la misma. Ahora bien, este asunto que no podría contenerse en el esfuerzo y cumplimiento de un mero deber, muchas veces no pasa de ser eso: *¡una simple cortesía!*; sobre todo en los momentos de ingreso o en la formalidad de los modelos de inducción escolar, como suele pasar en el sector empresarial. Por lo que, en la escuela, muchas veces la ética se ubica en el lugar del deber y no desde la responsabilidad con el rostro del otro (Ospina, 2015). No obstante, hay personas en la escuela, sobre todo docentes, que por su posición ética personal y su emancipación política, diría Arendt, llegan a convertirse en verdaderos sujetos de alteridad; para ellos su relación con los estudiantes no se queda anclada meramente en el encuentro con el Saber y el conocimiento. Estos van más allá y establecen vínculos de respeto y responsabilidad por esos recién llegados con los que cotidianamente interactúan,

"Hablo de mis tristezas, cuando no están mis amigos, con una profesora. Porque es alguien a la que yo le tengo confianza. Pues la única que se preocupó en el colegio fue mi profesora. Pues, unos compañeros míos de acá, unos profesores, pues que se dieron cuenta, unos amiguitos de mi primo y más que todo la profesora. Pues, como, pues a mí cuando ellos se me acercaron yo sentí como que, que ya se me estaba quitando todo, o sea que ya me estaba como calmando un poquito de la tristeza que tenía, pero al saber que ya mi primito no estaba, a mí me volvía la tristeza. Pero se me calmaba un poquito." Luisa

Al respecto Ortega (2004) expresa que,

"el modo más adecuado de definir la educación es como un acontecimiento ético, es decir, como un suceso imprevisible que irrumpe de repente y llega sin previo aviso, que nos pone delante del otro a quien no podemos dejar de mirar y responder".

En este sentido, los docentes pueden encontrarse con situaciones que les exijan una relación de alteridad sin previo aviso; "a algunos docentes las adversidades de sus estudiantes los cogen 'con los calzones abajo' (Mape, 2015). Esto puede generarles altos niveles de estrés, temor e

inseguridad que puede llevar a la posibilidad de asumir o no tal relación. No obstante, esta posibilidad de relación de alteridad como expresión de acogida que se manifiesta en prácticas de aceptación, depende de la apreciación ética del ser humano que se encuentra con el recién llegado y de la capacidad compasiva que les lleva a que sus estudiantes se asistan de su humanidad y en su sombra germinen con especial floración.

Por ende, desprendiéndose del relato anterior se desarrollará este apartado en cuanto a la experiencia de acogida como alteridad postulando algunos soportes encontrados en este y otros relatos de los estudiantes participantes, en los cuales puede observarse formas de relación de alteridad, es decir de responsabilidad con el otro, basadas en la confianza y basadas en el apoyo. Es en este sentido que, la experiencia de acogida como alteridad en la escuela hace referencia a aquellas vivencias en las cuales los estudiantes relatan formas que van más allá del reconocimiento y se encarnan en declaraciones que reafirman el respeto genuino por el otro, a través de prácticas que permiten la aceptación, la empatía, la escucha, el cuidado y la compasión en situaciones de adversidad.

c) La experiencia de acogida como alteridad basada en la confianza

Ortega (2004) afirma que,

“El proceso educativo se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de maestro y alumno, en la voluntad de responder al otro por parte del profesor, en la acogida gratuita y desinteresada que presta al alumno de modo que éste perciba que es alguien para el profesor y que es reconocido en su singularidad personal”.

Esta aceptación, que es mutua y no tiene un tiempo definido para lograrse, puede requerir de la presencia de acontecimientos, en el sentido de Ricoeur, en unos u otros para que esta muestra de acogida responsable se presente. En estos acontecimientos, la experiencia de acogida como alteridad refleja la posibilidad de relaciones de alteridad desde posturas éticas frente al otro, como una responsabilidad salvadora para muchos estudiantes que encuentran poca confianza en el mundo para depositar sus angustias.

“Pues primero, no me gusta contar mucho la vida personal mía ¿Cierto? Y me ha tocado muy difícil entonces no tengo pues como mucha confianza acá en la institución. [...] Pues, muchas cosas y he hablado con el profesor X sobre acá en la institución, pero de la familia casi nadie”. Juana

Puede la escuela entonces resultar significativa frente a la aridez de la vida al hacer la diferencia con otros contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes. Muchas veces la escuela se convierte en el refugio de los estudiantes que carecen de nichos protectores seguros. Para otros estudiantes la escuela se configura en el lugar donde, más que aprender conocimientos, aprenden habilidades psicológicas y sociales que les permitirán afrontar con mejores recursos los reveses de la vida; en este caso a confiar en el otro. Aprendizaje que se da precisamente y especialmente, en el reconocimiento de la alteridad entre docentes y estudiantes; partiendo de la alteridad como una experiencia de responsabilidad hacia el otro.

“Gracias a un profesor, porque un profesor me aconsejó mucho, me dijo que, pues que buscara amigos, interactuara con otras personas, que conociera amigos, que un amigo era una parte muy importante de uno. Pablo

El docente cuando comprende al estudiante puede después de escucharlo, inclusive en sus actos de fuga, acompañar su adversidad y llegar a ser tolerante, compasivo e indulgente, como la actitud adecuada ante la fragilidad y la debilidad general del juicio humano (Nussbaum, 2001). Esto reafirma la posición ética del respeto por la dignidad humana del estudiante y la esperanza frente al sufrimiento de éste como experiencia de alteridad, desde la responsabilidad, desde la comprensión, la compasión, la bondad y el ejemplo.

“Es que ella es muy seria y entonces, pues, nos cogimos confianza y pues, yo le cuento todas, todas mis cosas a ella. Pues ella a todos los alumnos de acá del colegio nos respeta mucho” Luisa

A su vez, los estudiantes entienden que posterior al recibimiento, en el ejercicio de la alteridad surge la necesidad de ser escuchados no solo desde lo académico. Por lo que, para ellos en su historia y su presente quien les escuche es llamado acogedor, es reconocido como alguien cercano y de confianza, alguien con un vínculo más allá del formalismo, alguien familiar o con familiaridad; reconocen al cómplice del que habla Melich (1994), aquel docente que ha convertido ese extraño en el rostro a rostro por puro asunto de responsabilidad, sin intereses ni convenciones, radicalmente gratuito y sin contrato. Los estudiantes atribuyen a estos docentes que les escuchan un profundo y absoluto respeto y trascendencia a su dignidad, así como encuentran en estos docentes el cómplice convertido en esperanza y utopía de la educación (Urrego, 2015).

Hagamos énfasis en este punto en que una experiencia de acogida como alteridad que se basa en la confianza, básicamente se presenta desde lo potencial oral del ser humano, es decir, desde su capacidad lingüística. Esta es la promesa que hace la vida al recién llegado, sostener su cuidado básico y contraponer a todo costo cualquier atributo de posible desconfianza que pueda aparecer en el camino. Promesa que en muchos casos se mantiene, en otros se rompe o debilita y en algunos cuantos se logra reparar y restaurar. Por lo que la palabra es un acto de fe, es decir, un creer en el otro como depósito de verdad que se anuda con la esperanza; un fiarse que no espera fraude alguno. Y la cual, en este momento se encuentra en crisis vital, pues resulta muy común encontrar experiencias de decepción y desconfianza. Pero, aún es posible desarrollar relaciones de alteridad que tienen como base la confianza construida intersubjetivamente. Porque todo acto de fe requiere de acciones para que no muera, es decir, *exponerse* en el mundo de la vida; cuyo relieve constata el amor mundi en prácticas de apoyo; amor mundi que muchos docentes no se han percatado de sí mismos, pero que sus estudiantes han logrado contar aquí acerca de ellos. Como lo presenta este estudiante sobre sus profesores:

“(a mí en el colegio los que más me aceptan son....) los profesores. [...]Pues que no me echaba mala suerte, sino que me apoyaba antes y me ayudaba”. José

Es entonces, la confianza una construcción intersubjetiva que se desarrolla con el tiempo y se sostiene en la palabra de verdad que se reafirma una y otra vez. No significa esto que carezca del riesgo de defraudación, ya que es un asunto de lo humano, pero lo encara constantemente en lo consecuente de su esencia, la verdad del Logos.

d) La experiencia de acogida como alteridad basada en el apoyo

Parafraseando a Lévinas (2002), al reconocer el yo de un otro, su rostro, surge una ética de responsabilidad para con el rostro de ese otro, la cual exige su cuidado, su comprensión e identificación de su singularidad y diferencia. Este punto puede observarse a través del siguiente relato, en el cual una estudiante que al vivenciar la muerte de un familiar cercano hace alusión sobre la forma como en la escuela recibió preocupación genuina,

“Pues la única que se preocupó en el colegio fue mi profesora.” Luisa

Esto confirma lo expresado por Peralta (2013, p 6): *“la relación educativa es o debe ser radicalmente ética y antropológica entre ambos, más que profesional-técnica”*. Por lo que, algunos docentes y pares ofrecen esta posibilidad de relación de alteridad, de comprensión del otro, en las que los estudiantes logran adquirir lugares significativos en la vida escolar y sobre todo en la humanidad de otros rostros semejantes. En los relatos de los estudiantes se observan frases que corroboran que una posición de acogida que comprende, por parte de un docente o un par, resulta vital para afrontar la adversidad; igualmente, esto puede hacer la diferencia en las formas de relación que se encuentran en la escuela,

“tengo compañeros que me quieren, me motivan, me dicen que nos les pare bolas a los que me insultan, me agreden... a todos los que me hacen mucho bullying, y tengo mucho apoyo acá en cuanto a los profesores, rectora, la psicóloga, todos” Pablo

“Que saben escuchar muy bien, saben aconsejar, que ellos buscan la mejor ayuda posible como para ayudarlo a uno” Pablo

Esta experiencia de acogida, de acuerdo con Urrego (2015), implica el cuidado de los estudiantes desde el respeto por su singularidad y no meramente desde una perspectiva de derechos y políticas que generalizan. Es decir, que la experiencia de acogida reporta el rostro acogedor de docentes que han asumido con responsabilidad el cuidado de sus estudiantes como el cuidado de la humanidad entera. Por ello, los estudiantes pueden percibirlo cuando se sienten respetados y defendidos, cuando creen que alguien les cuidaría y no permitiría que les hagan daño; para ellos el cuidado, la preocupación y el respeto por sus cosas y su bienestar posibilitan además de la confianza, sentirse apoyados, por ende tener experiencias acogedoras:

“tengo mucho apoyo acá. [...] me defendieron, ya ahora pues, puedo decir que el pasado quedo atrás y ya estoy haciendo una nueva vida. Me han ayudado de una forma impresionante, porque han estado conmigo mucho tiempo, ha estado conmigo en las buenas y en las malas, me ha apoyado, me ha sabido escuchar, me ha sabido aconsejar.” Pablo

“Entonces, pues, a mí se me estaba infectando la herida esa y [una profesora] nos llevó al hospital, [...] Sí, pues **esa profesora era muy buena con nosotros**. [...] iba a la casa, la profesora **se hizo muy amiga mía**, [...] ella cuando no me veía en el colegio, [...] entonces iba a la casa y me preguntaba que por qué, **que si yo estaba enferma ella me llevaba al hospital.**” Luisa

Sobre esto Ortega (2004) precisa: *“El profesor, no sólo por las estrategias que utiliza se hace presente y actúa en los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino, además, por el crédito o la autoridad moral que ejerce ante ellos”*. Y en esta línea, el estudiante al tener frente suyo a un

docente que toma una posición ética con él, puede sentirse comprendido y llegar a replicar esta posición con sus pares, expresando valores gracias a la experiencia que tuvo anteriormente; como diría Levinas (2000) “así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro” (p,78). Esto se refleja al preguntar a un estudiante cuál sería su actuación frente a un compañero que pueda estar pasando por situaciones de adversidad, él responde:

“Como le dije anteriormente, pues si le aconsejaría, también, porque tengo la experiencia lo aconsejaría. [...] Hablaría con el compañero, pues para ver si estaría de acuerdo en que se dejara ayudar de ellas, de la rectora y que juntos buscáramos una ayuda para el compañero”. Pablo

La experiencia de acogida como alteridad basada en el apoyo evidencia la presencia de docentes que cuidan, desde donde pueden y con lo que pueden, a estudiantes que revelan su rostro. Rostro que no les permite seguir adelante con sus clases como cumplidores del deber, sino que se imponen a lo inevitable, y algunas veces logran rescatar alguna que otra *estrella de mar*. Pero igualmente, refleja que son posibles y resultan significativas las pequeñas diferencias, los pequeños actos a veces inconsultos y silenciosos que logran detener la hecatombe en la vida de un ser humano facilitando *respiros* en la existencia. Cuyo compartir la pena se convierte en el apoyo real de semejantes comprometidos con la vida. Compromiso que se extiende, desde una ética de la dignidad humana eudaimonista, como valoración del ser humano promoviendo lo posible para su bienestar y aceptando que a veces lo valioso de la vida no está siempre a salvo, que a veces resultan lastimadas por la acción de la fortuna, pero que siempre es posible hacer algo al respecto.

3.2. Afrontamiento de la adversidad

La escuela es el escenario en el que la diversidad se marchita y reverdece constantemente, se siente bienvenida y reconocida, así como limitada y coartada en sus múltiples expresiones. Distintas realidades de la diversidad humana expresada en sujetos singulares que en su ingreso a la escuela avanzan con distintas formas de adversidad como realidad subjetiva que no necesita promulgación alguna. Como lo expresa Mape (2015):

“con ella [la diversidad], la adversidad se cuela camufladamente en los morrales, en las hojas de cuaderno, en los mensajes de texto, en las fotos del “face”, en el rastro de la piel, en el dolor del

cuerpo, en la fatiga del alma, en las imágenes y voces incansables acuñadas en la memoria y en el pensamiento de estudiantes diversos con adversidades diversas.”

Así pues, la adversidad hace referencia, según este mismo autor a *“la experiencia vital que se deriva de la presencia de eventos que exponen a los seres humanos ante acontecimientos dolorosos, difíciles de manejar o afrontar generando vivencias cuya significación social está ligada al sufrimiento humano”* (Mape, 2015). En este sentido, una situación de adversidad se vincula a variadas emociones comprometiendo la subjetividad; es decir, el modo de aparición de una persona frente a los otros en el mundo de los pares. A su vez, estas características propias de la subjetividad dotan a la adversidad de un componente emocional, en el cual, hace al ser humano el mejor de los regalos, dotarle de compasión, de dignidad y de florecimiento humano; es decir, reconocerse como vulnerable frente a las vicisitudes de la vida, desmonta la omnipotencia que les aleja de la compasión frente al ser humano, como emoción, que permite valorarlo merecedor de dignidad y florecimiento (Mape, 2015).

Entonces, para revisar el afrontamiento de la adversidad y comprender las experiencias narradas por los estudiantes participantes, se hace necesario acercarse al concepto de emoción y sentimiento abordado desde Nussbaum y Heller. En primer plano, Martha Nussbaum (1992) considera las emociones como: *“El resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que se escapan a su complejo control, relevando sus limitaciones pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en un mundo de conflictos y azar “* (p.23). Por otro lado, Heller (1980), define los sentimientos como: *“El estar implicado en algo, donde la esencia humana transforma los impulsos en acciones”* (p.15-25). En los siguientes relatos, de dos estudiantes que ha vivenciado situaciones emocionales de adversidad distintas, puede observarse cómo el sufrimiento toma forma y configura lo emocional en la experiencia vivenciada:

“Cómo, cómo aceptar los parientes así muertos, a mí me duelen mucho. Por ejemplo, insultan a mi tío o algo así. Y como la mayoría de mis tíos se murieron, me daba mucha rabia.” Jose

“En este momento ya no estoy sufriendo más de bullying acá... Pues, por lo de que, a mí me pasó algo que no quiero reportar en este momento y estoy tratando... estoy haciendo lo posible por olvidar, pero pues, por esa parte sí, porque yo sufrí mucho bullying cuando llegue,” Pablo

Esta configuración se reconoce en cómo los estudiantes participantes entienden la adversidad; como acontecimientos que se enmarcan en el sufrimiento. Sufrimiento que se muestra a través de emociones como el dolor, la tristeza y la rabia frente a sucesos cotidianos o ya pertenecientes a su historia de vida. Podría afirmarse entonces, que las experiencias adversas exponen al sufrimiento, que en concordancia con Heller (1999), es un sentimiento que viene de afuera y que sólo puede padecerse. Así, el sufrimiento es reconocido como una de las constantes que aparece en los relatos de los estudiantes participantes, quienes lo nombran de distintas formas, entre ellas como “sufrir mucho” o “tener una vida muy difícil”. A su vez, relacionan estas expresiones con el experimentar dolor, ser escarnecido, recibir malos tratos y ser discriminados, entre otras, que muestran una valoración de dichas situaciones adversas como amenazantes para sí mismos. Es decir, sucesos actuales o pasados que hacen parte de la vivencia y que pueden ser evocados como eventos difíciles de narrar por lo doloroso que representa aún su huella en la historia, como en el relato anterior.

Pero igualmente, en otros casos, el sufrimiento al ser un sentimiento que vincula la experiencia adversa puede tornar su puesta en escena como la búsqueda misma de la promoción de dignidad. Incluso, puede demarcar la expresión de su contenido con la “simpleza” de lo ya superado, lo ya resignificado y trascendido. Para ello, se destaca el siguiente relato que muestra cierta elaboración y aprendizaje frente la adversidad vivenciada. En este caso del encarcelamiento de su padre y lo que su ausencia significó para él y, que a su vez, posibilita actualmente distintas rutas de configuración en la autonomía y su proyecto de vida como formas de agenciamiento de la adversidad desde la subjetividad:

“Pues me han ayudado a no cometer lo mismo (risas), que debo estudiar para no tener trabajo, así como el de mi papá. Me han enseñado a pasarla bien aunque no, pues estable aunque no tenga casi nada, porque mi papá me dijo que lo único aburrido sería estar detrás de una reja”. Jose

Hasta este punto se puede interpretar entonces, que dicha valoración de las situaciones de adversidad como amenazantes a la propia dignidad de quien la vivencia, a su vez, ubica la adversidad en dos ejes de tensión histórica. Un eje entre aquellos eventos de adversidad, que por su intensidad emocional, malogran las germinaciones propias que ha de esperar un ser humano de sí mismo, con sombras que aún aparecen en formas de recuerdos que activan nuevamente el

sufrimiento, y sobre todo, el miedo latente a estar a expensas de su presencia adversa. Y otro eje entre aquellos eventos que ocurrieron y se convirtieron en acontecimientos cuya configuración de su significado, en conexión con las experiencias vividas, potencian el empuje de la vulnerabilidad humana para no morir, es decir, la propulsión de diversas formas de florecimiento.

3.2.1 Afrontamiento individual de la adversidad

Teniendo en cuenta a García, M; González, I; Sandoval M (2014), el empuje de la vulnerabilidad humana para no morir, es decir, el afrontamiento de la adversidad lo que ellos llaman la resolución de las situaciones límite, depende del potencial de agenciamiento que posean las personas que vivencian cualquier forma de adversidad. Por lo que, según estos autores:

“podrán resolver las situaciones de manera favorable para sus intenciones de vida o por el contrario, desviar su camino hacia actos no deseados, con los que consecuentemente sesgarán cada vez más su poder de elección. Lo interesante es la forma en que enfrentarse a dichas tensiones lleva a una constante constitución de subjetividad, donde se pone en juego todo el acervo propio de cada sujeto.” (p, 55)

Ahora bien, los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas no meramente son pasivos frente a la adversidad, ni tienen una única forma de afrontarla. Dicha valoración que hacen de la adversidad y su relación con el sufrimiento, revela diversas formas de afrontamiento que sugieren una movilización de recursos tanto individuales como colectivos, desde la propia distribución de poder que les atañe, que les permite tramitar y agenciar su devenir, algunas veces como líneas de fuga, acomodación y sobrevivencia y otras como denuncia y protesta.

“Pues ¿Qué aprendí?, que uno no debe... como le diría yo, que uno no debe voltear hacia atrás, o sea, no mirar para atrás, no dejarse llevar por, por lo que dice la gente, el pasado quedo atrás, ya no hay nada para... o sea, como se dice, pa'tras ni para coger impulso porque ya lo que pasó, pasó, y ya uno debe mirar es hacia adelante, hacia donde va, sin pararle bolas a los demás, a los que le quieran hacer daño a uno.” Pablo

Podríamos decir que, en esta valoración igualmente, se suscitan diversas formas de resistencia que tienen que ver con las estrategias de supervivencia y organización de recursos individuales. Así mismo, se evidencia la manera como se relacionan los procesos de resignificación de la identidad, la subjetividad y la valoración misma de las situaciones emocionales adversas a resistir.

Por ello, su actuar revela el agenciamiento que hace referencia a aquellas formas de resistencia fenomenológica, que desde Ricoeur también es política, en la que los estudiantes participantes tramitan, mediatizan y responden a la conexión entre sus propias experiencias y el contexto escolar y social que a veces les resulta igualmente adverso. En este sentido, los estudiantes al ver amenazada su dignidad, en algunas ocasiones su vida o salud, sus valores y sus intereses, lo que surge en ellos es la fuerza de su identidad. En lo cual desarrollan capacidades de enfrentarse a la adversidad, reforzando sus particularidades para garantizar más que su existencia y la sobrevivencia, reafirmar su subjetividad y su actuar; un actuar que les puede encaminarse como sujetos apropiados de sí mismos y de su historia.

En estas formas de afrontamiento, vale la pena resaltar algunas descripciones que hacen los estudiantes como formas de resistencia que suelen parecer adaptación o acomodación y que a veces toma tintes de conformidad y en otras se envuelve en un deseo de simplemente querer olvidar. Estas formas pueden reflejar, como se expuso anteriormente, el miedo latente a estar a expensas nuevamente a la adversidad, por lo que los recursos que se observan se relacionan con la evitación,

“Y a mí no me gustaría volver a vivir eso, porque yo diría que yo no sería capaz de soportar otra vez tantas burlas y yo digo que si yo vuelvo a vivir lo mismo, yo, pues yo digo que yo volvería a entrar a otra depresión y hasta quizás la muerte.” Pablo

La evitación es tenida en cuenta como forma de afrontamiento pasiva o no dirigida a la acción, y comúnmente relacionada con mecanismos patológicos o de malestar psicológico (Kirchner, 2003; Felipe & León, 2010). Por lo que en buena medida, se observa este tipo de mecanismos que hace que en los estudiantes emerjan recursos individuales y sociales para no estar expuestos a situaciones que les genere algún tipo de sufrimiento o adversidad recurrente. No obstante, Giroux (1983) señala que es la acomodación y el conformismo lo opuesto a la resistencia. Respuesta igualmente muy común entre los estudiantes que sienten perder cualquier forma de esperanza por simple impotencia.

Mezclado en este tipo de respuestas aparece el deseo de no recordar lo vivido, como si la evocación de los sucesos vivenciados destapara el dolor y se asumiera insoportable su recuerdo.

“No, no porque el solo recordar eso me llena de tristeza, me llena del pasado, la verdad no me gustaría recordar eso acá.” Pablo

Entonces, el olvido parece para algunos la manera de resolver, sobrellevar, alivianar y dejar atrás la situación adversa; o al menos su recuerdo que contrae dolor. Para otros, en cambio, el olvido no es posible puesto que el acontecimiento ha echado raíces tan profundas que intentar removerlo aflora doloroso sufrimiento. No obstante, su recuerdo u olvido aparece como remembranza de la propia historia, de la experiencia que al reconstruirse se nombra como lo acontecido, sufrido, superado, olvidado o presente. El olvido parece una elección para unos, mientras que para otros no aparece tal alivio. El olvido parece un recurso protector para otros con el cual aprenden a salir adelante; mientras que para otros es su misma fuente de aprendizaje el no olvidar.

3.2.2. Afrontamiento de la adversidad desde la escuela

Desde la perspectiva de los estudiantes participantes, la escuela “toma cartas en el asunto” cuando algún estudiante vivencia situaciones que puedan afectar su subjetividad, es decir, que la escuela se vuelca sobre sí misma para encarar con los recursos con que cuente, el acompañamiento de sus estudiantes, siempre en búsqueda de minimizar los efectos negativos que la adversidad pueda generar en el mismo,

“la rectora, le comentó y ya entonces ahí fue donde tomaron cartas en el asunto, me empezaron a hablar conmigo, me mandaron con la psicóloga y todo eso fue donde ya me prestaron la ayuda que yo necesitaba y ya ahí entonces por medio de mi mamá fue que, pues yo pude salir de todo eso y pudieron... y me pudieron, pues rescatar un poquito de lo que había perdido antes por miedo” Pablo

Las situaciones de adversidad que vivencian los estudiantes de la I.E los Gómez son valoradas en la escuela por algunos de los docentes y directivos, es decir que no es una actitud común a todos; por ello los estudiantes hacen mención de algunos docentes con nombre propio que se han acercado a preguntarles por sus “cosas de la casa”, que ya sea para escucharles o para darles algún tipo de consejos, y en algunos casos hasta para participar en eventos especiales de los estudiantes. Ello implica que sólo algunos docentes deciden interesarse más que por el protocolo académico y asumen una postura de cercanía hacia los estudiantes, ganándose así su confianza. En las narraciones, los estudiantes hacen alusión a que cuando necesitan hablar con alguien de la I.E

frente a una situación dolorosa, por lo general aparte de buscar a un docente que les genera confianza, lo que buscan es ser escuchados activamente,

***“La profesora X me ha ayudado de una forma impresionante, porque ella me... ha estado conmigo mucho tiempo, ha estado conmigo en las buenas y en las malas, me ha apoyado, me ha sabido escuchar, me ha sabido aconsejar”.* Pablo**

El afrontamiento de la adversidad desde la escuela puede igualmente interpretarse relacionado con la experiencia que los estudiantes reportan en términos de reconocimiento y aceptación. Por lo que la relación vincular empática docente- estudiante es la que permite los primeros acercamientos de ambos, la cual puede darse por iniciativa del estudiante o por parte del docente. Pero a su vez, puede encontrarse formas contrarias a la empatía, como formas de menosprecio, obteniendo respuestas de alejamiento, pérdida de interés, e incluso del vínculo,

***“Sino que como hemos tenido problemas entonces ella, yo vengo donde ella, entonces ella piensa que yo soy una carga para ella, entonces que yo le fastidio y lo que yo siento es por eso. Sí, porque es que, pues no carga, sino que le fastidio, como le choco, cuando me ve, entonces eso”* Juana**

3.2.3. Afrontamiento compartido en el mundo de los pares

Es la escuela ese mundo compartido donde las emociones y sentimientos llevan a los estudiantes a buscar y exponer formas de agenciamiento, no sólo para afrontar la adversidad, sino también para ganar reconocimiento y aceptación de manera general; como un esfuerzo por mantener la propia subjetividad y la alteridad bien definidas, aunque sin alejarse del sentimiento de grupo y colectividad. No obstante, para el caso de estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas, el agenciamiento que aparece se vincula de manera significativa con sus pares especialmente en la búsqueda y mantenimiento de la confianza y el apoyo que se requiere para afrontar los infortunios de la vida.

Así que, en la escuela confluyen un sin número de historias de vida que delimitan *los esfuerzos y el aliento* para continuar adelante a pesar del dolor y la tristeza y construir relaciones con sus pares evitando el margen de la soledad, la exclusión o el desamparo; en ello, cada uno busca la manera de expresar y manifestar lo que aflige o regocija su alma. Incluso, el tomar distancia en las relaciones con pares, el tener relaciones aparentemente superflúas, el mantener conversaciones ligeramente vagas y poco profundas, el sostener amistades con poca intimidad o ser de pocos

amigos, parecieran esfuerzos por tratar de mantener en el orden de lo privado información personal que podría “*ser usada en su contra*”, o hasta resguardarse de la posibilidad de repetir experiencias dolorosas,

“Y ahí fue donde empezó el problema por un primo mío, él se puso a divulgar muchas cosas de mí y entonces todos los compañeros se dieron de cuenta de una tragedia que a mí me había pasado en mi pasado y... pues se pusieron ahí, él se puso, divulgó todo eso con mis compañeros y fue ahí donde todos los demás compañeros empezaron a tratarme mal, a hacerme bullying y todo esto”. Pablo

En las experiencias narradas, las emociones no sólo transversalizan la experiencia de acogida en la escuela, sino también la valoración que atribuyen a la respuesta que sus compañeros les han dado frente a sus vivencias las emociones de adversidad. Son las emociones la sustancia de las formas expresivas que asumen en el marco de la vida escolar; ellas guían las formas de afrontamiento, y van tomando forma en la manera como experimentan las diversas situaciones que consideran determinantes en su vida.

Según Nussbaum (2008), las emociones son juicios, experiencias de cosas importantes, nos ayudan a reconocer nuestra naturaleza, nos ayudan a establecer condiciones en nuestra personalidad, favorecen los vínculos significativos que definen la propia vida. Por lo anterior, en las experiencias narradas se interpretan que las emociones convocan a los estudiantes. Por un lado, logran vinculación e identificación a través de sus propias experiencias, ya sean similares o compartidas; en las cuales al relacionarse y poder *desahogar* sus angustias, penas y rabias, pero también las alegrías, facilitan la identificación de sentimientos afirmativos o negativos, como los llama Heller, favoreciendo así el proceso de construcción de la identidad y la subjetividad en el diario vivir en la escuela.

“Pues que acá tengo muy buenos amigos a pesar de unos cuantos que no... o sea que no, como que no les caigo bien porque ellos dicen, pues, por mis preferencias sexuales no les caigo muy bien o de pronto pues, me quieran molestar o no sé porque lo harán, pero aparte de eso porque tengo muy buena amistad, tengo compañeros que me quieren, me motivan, me dicen que nos les pare bolas a los que me insultan, me agreden” Pablo.

En este sentido, el afrontamiento de la adversidad desde los pares está enmarcado en un aspecto positivo donde se crean vínculos afectivos que fortalecen los procesos de socialización. En lo cual,

las emociones, como plantea Nussbaum (2008), juegan un papel importante en el florecimiento humano, lo que permite que el sujeto desde su experiencia tramite su subjetividad,

“yo todo el tiempo me la pasaba en recreos, en clase, en todas partes yo me la pasaba solo en un rincón, a mí me gustaba estar excluido de la gente”. Pablo

“Vea yo primero era muy, pues, no me reía porque a mí me daba pena, pero ya lo último cuando cogimos confianza mis compañeros y yo, pues ya yo me fui como riendo o así, hablando con ellos, ya charlábamos, jugábamos” Luisa

Recapitulando, cada historia de vida y experiencia narrada denotan que las valoraciones en términos de emociones facilitan la interacción entre pares, ayudan a la identificación, el reconocimiento de alteridad y por ende, la socialización. Resultando especialmente claro que son el reconocimiento de las emociones una forma de compartir con el otro, de entenderlo; y a su vez, de agenciar la propia existencia y la de los otros en un escenario común. Es la escuela el lugar donde el mundo compartido de los estudiantes se pone en escena y toma distintos sentidos, pero especialmente une y reafirma relaciones. Es la escuela donde la humanidad que allí se cultiva da paso al sentir, fortaleciéndose en la interacción cotidiana con los conocidos y reconocidos.

Es ese mundo compartido entre pares el que facilita no sólo el reconocimiento, la alteridad, el afrontamiento individual y el colectivo, sino múltiples formas de agenciamiento, para algunos estudiantes como superación y esfuerzo de sí mismos, para otros como soporte y escape, pero en general, para el ser humano como salvación en busca de libertad; una libertad sin más limitaciones que las que le impone sus derechos y el derecho de los demás.

3.3. Discusión

La escuela es un escenario privilegiado para la convergencia de la vida humana en toda su expresión (Luna, 2014: Taller de línea de investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Mayo 30 de 2014). A ella se aproximan los seres humanos que la habitan para vestirla de colores, sabores y olores propios y ajenos; formando algarabías de incansables expresiones de alegría, reconocimiento y bienestar. A ella, igualmente, los seres humanos suelen desvestirla de su preponderancia, rigidez y erudición para aterrizarla poco a poco en los *lodazales* que la rodean, la tocan y la conmueven. En la escuela converge igualmente, la

fortuna y la dureza del mundo. En este sentido, la escuela es privilegiada al encontrarse rostro a rostro con el resto de la humanidad, sea como se presente; ya sea desde las etiquetas de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, como en el rostro del portero, el aseo, el bibliotecario o un vecino del sector. En este sentido, Orozco (2015) postula que “el otro como acompañante significativo de la propia vida, es quien ocupa un lugar privilegiado en esta. (...) y que afectan directamente el reconocimiento.

No obstante, como la escuela entienda la vida humana, sus expresiones y el rostro de la humanidad, cobrará distintos sentidos en ella misma la vivencia de situaciones de adversidad en sus integrantes. En algunos casos la escuela entiende la adversidad como aquellos obstáculos para los propósitos y fines de la educación lo cual puede llevarla en direcciones distintas de acuerdo al mismo entendimiento de este asunto. En las mejores perspectivas la escuela se afianza en el reto que la adversidad le propone de transformación social; convierte a la adversidad en un motivador que mide el alcance de sus metas promocionando la creatividad de lo humano, su pluralidad y divergencia. Desde esta perspectiva se asume el protagonismo de la escuela, como eje social, frente a la aridez del mundo, entendiendo que la adversidad hace parte de su escenario, la viven los suyos y le compete, comprendiendo que cualquiera de sus miembros es susceptible de vivenciar cualquier forma de adversidad. Desde otras perspectivas, la adversidad resulta un enigma en la caja de pandora que es mejor no tocar; es una realidad que *encarta* a quienes intenten intervenir o acompañar. Así, esta perspectiva, por cierto muy común, entiende las situaciones de adversidad como del orden de lo privado y lo individual, que aunque pueda afectar o influir en la dinámica escolar, debe seguir en dicho orden, ya que se le entiende a la adversidad como fuera del alcance de la escuela o de su interés.

Conceptualmente se ha definido la adversidad como la experiencia vital de situaciones que comprometen el bienestar de los seres humanos arrojándoles a acontecimientos que les genera vivencias de sufrimiento humano (Mape, 2015). En este sentido, una situación de adversidad es emocional cuando compromete la subjetividad, el modo de aparición frente a los otros en el mundo de los pares, vinculando emociones variadas de dolor, tristeza, rabia, etc, con lo adverso. Entonces las emociones tienen sentido en la adversidad que se vivencia, así como tiene sentido la compasión frente a la dureza del mundo.

Por otro lado, la acogida es un concepto no expresado en los planes de estudio, puede ser una palabra que no figura y mucho menos se configura en los currículos de la mayoría de instituciones educativas. La acogida es como la sazón de una receta, y ¿qué sería de un succulento manjar sin esa pizca que condimenta y le dé un mejor sabor? Por eso, la educación está pidiendo a gritos manifestaciones de acogida. El sistema educativo requiere de fuertes dosis de este condimento, lo que haría que los jóvenes se vinculen desde emociones de agrado, de pertenencia y de disfrute con la escuela; generaría una apropiación de la escuela como suya, que les guste y permite la significación de esta experiencia como placentera. No obstante, Urrego (2015) describe que en el sistema educativo no todos los actores del mismo están en disposición de acoger a sus estudiantes, “simplemente manifiestan una cierta forma de cortesía existencial, desde una determinada postura ética de bienvenida y no un verdadero acto de acogida, y por supuesto, con el paso del tiempo la tensión está puesta en la adaptación de ese “bienllegado” al sistema educativo que le “recibe”. Y además, incisa de manera puntual este fenómeno como evidencia de la crisis en la hospitalidad de la escuela, acuñando su expresión en las palabras de Mélich (1984) que “Cuando esta ética de la hospitalidad y de la acogida se perturba, o simplemente se destruye, entonces asistimos a una profunda crisis del acogimiento. La crisis se convierte en una crisis de la misma estructura de acogida.” (Mélich, 1994, P 84).

A pesar de ello, la acogida puede ser un gesto que algunos docentes han introyectado en su humanidad y que se expresa en su quehacer diario. El docente puede y debe hacer la diferencia ante un estudiante con adversidades, desde la ética de la responsabilidad y no sólo como deber, para esto es necesario establecer una relación de escucha activa no sólo de sus palabras sino también de sus actos de fuga. Rescatando el sentido humanista de la educación. Este es el pedido de los estudiantes, experiencias escolares dotadas de manifestaciones de acogida que les reconozca y respete sus diferencias. Por lo que, “La ética de la compasión no permite pasar de largo frente al infortunio del rostro del otro; considera que el sufrimiento, la injusticia y la exclusión son factores que afectan el florecimiento humano” (Urrego, 2015).

Los estudiantes necesitan quien los escuche, agradecen cualquier gesto que les hagan sentirse vistos no sólo observados y evaluados; ellos no quieren ser uno más, les gusta ser nombrados y no simplemente señalados, esperan que alguien les pregunte por algo diferente a un asunto meramente

académico, que les reconozcan sus logros y les acompañen en sus tristezas, que el maestro se salga de un molde asignado por su quehacer laboral y logre romper esquemas que erigen una frontera con el estudiante. Ya que, “El reconocimiento como necesidad humana enraíza en cada sujeto el deseo de poder llegar a alcanzarlo” (Orozco, 2015). Y en esta vía, Urrego (2015) infiere que, “lo que acontece es que el otro lo único que quiere es que se le mire con el respeto y la dignidad que le implica como ser humano. (...) Ese otro [lo que] quiere [es] un encuentro entre seres humanos.

Por lo tanto, acoger en la adversidad es una experiencia posible en la escuela, Mape (2015) lo describe en la forma de docentes que están ahí para un encuentro con el otro. *“Maestros que conciben, como propio un rol que va más allá del impartir conocimiento, que se encamina por senderos de infortunios inmerecidos y de injusticia social, pero abanderados con la frente en alto construyendo pasos de dignidad y florecimiento humano; abanderados de una educación que se desmonta de la onnipotencia del conocimiento y se asume desde una ética de la dignidad humana que pone su énfasis en un juicio eudaimonista, que valora al ser humano y a las criaturas como fines en sí mismos y objetos de su interés profundo, para comprender su significado humano y promover su bienestar.”*

A su vez, la acogida en la escuela es una experiencia posible, ya que, “la acogida se encuentra en el rostro de docentes emancipados, pero igualmente, en el rostro de estudiantes que auxilian a sus pares, que reconocen rostro a rostro el cultivo de la humanidad” (Urrego, 2015). Estudiantes que construyen historia y tejido humano; a través de conversaciones que les permite más que socialización, fortalecimiento y formación de vínculos con otros, que eran extraños y que “de una forma u otra se convierten en confidentes, amigos y cómplices, con quienes se interpretan mutuamente todas aquellas expresiones de alegría, tristeza, frustración, fuerza, e incluso silencios; en los cuales, los estudiantes envían y reciben mensajes de múltiples vías para ser escuchados, reconocidos, comprendidos y acogidos (Martínez, 2015).

CONCLUSIONES

A manera de cierre, los participantes de este estudio experimentan la acogida a través de formas de reconocimiento; es decir, la acogida está profundamente relacionada con el reconocimiento que perciben en su comunidad educativa, entendida esta desde los pares y profesores. Este asunto relacional es asumido desde diversos frentes y no puede generalizarse como una práctica común

en la escuela. Ya que solo quienes deciden desde una postura ética vincularse con los estudiantes son quienes se muestran acogedores, y a su vez reconocidos como tal. Este proceso implica una correspondencia emocional enfocada en la escucha, la atención y la mirada del rostro que emerge. Estas formas de reconocimiento se manifiestan especialmente desde los pares, pues con ellos comparten y comentan todo aquello que les aflige. Para estos jóvenes la escuela no tiene el significado como el lugar en el cual se aprende, sino como el lugar donde se convive, se desahoga y se vive de forma distinta y en concordancia con lo que se siente a pesar del dolor que en ciertos momentos se pueda experimentar.

En cuanto al reconocimiento del adulto, en este caso el maestro juega un papel protagónico; observado en aquellos maestros que efectivamente muestran un reconocimiento positivo que no se parece en ninguna manera al menosprecio. Es decir, cuando el estudiante se siente escuchado y visibilizado por él, marca su vida y su historia. Por ello, de manera recíproca le recuerda con cariño y aprecio, como una posibilidad no sólo de ser recibido en la escuela, sino de realmente ser acogido. Y allí aparece la acogida como experiencia posible en la escuela, ya que, lo que muchas veces se cree, desde una mirada rasera, es que la escuela no fuera tan acogedora como se espera; aunque por múltiples factores (y estudios) se ha reconocido que la escuela resulta como “*refugio*” para muchos estudiantes. Y es posible la acogida porque precisamente la escuela no se queda ajena a la adversidad que la permea y la conmueve. La escuela como los seres humanos hace lo que puede con lo que tiene a su alcance. Y muchas veces lo que puede hacer, como dice Melich, es estar ahí; accesible en el corto calendario escolar con conciencia.

5. BIBLIOGRAFIA

- Castañeda, M; Restrepo, A; Úsuga, B; Velosa Escobar, A. (2006). Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación. Tesis de maestría en educación y desarrollo humano. Convenio Cinde-Universidad de Manizales. Medellín.
- Castaño A, G; García, D; Quintero, G; Quintero, C (2011). Los gestos y las palabras de la interculturalidad en la escuela. Un estudio con jóvenes del grado noveno de la institución educativa de Uruguay del Municipio de Medellín. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales-Cinde. Sabaneta.

- Coffey, A & Atkinson, P (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Editorial universidad de Antioquia.
- Felipe, Elena; León, Benito (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. Universidad de Extremadura, España. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2010, 10, 2, pp. 245-257
- García, M; González, I; Sandoval M. Entre-tensiones de los estudiantes: agenciamientos en situaciones límite. ISSN 2145-0366. *Revista Aletheia*. Vol. 6 N° 1. Enero-Junio 2014. pp. 48-67
- Giroux, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Publicado originalmente en *Harvard Education Review* No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Visto en:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf
- Heller, Agnes. Teoría de los sentimientos. Traducción Francisco Cusó. Ediciones Coyoacán. México, 1980.
- Honneth, Axel (1997) La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Critica Grijalbo Mondadori
- Honneth, Axel (2007) Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz editores
- Honneth, Axel (2009) Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea.
- Honneth, Axel (2009) Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica Buenos Aires: Katz editores
- Honneth, Axel (2009) Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz editores
- Jaramillo, T & Torres, C (2009). La práctica de la escuela: Una vivencia sin rostro. Un estudio etnográfico con las niñas etiquetadas de bajo rendimiento académico, de grado quinto de básica primaria, de la Institución educativa Diego Echavarría Misas del barrio Florencia de la ciudad de Medellín. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales-Cinde. Sabaneta, 2009.
- Kirchner, teresa (2003). Estrategias de afrontamiento y nivel de psicopatología en jóvenes presidiarios. Relación con el tiempo de reclusión y situación penitenciaria. Universidad de Barcelona. *Acción psicológica*, 2003, vol. 2, n.º 3, 199-211
- Levinas, Emmanuel (1977). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. 2ª Edición, Ediciones Sígueme; Salamanca, 2002. ISBN: 978-84-301-1820-5.

- Lévinas, Emmanuel, *Ética e infinito* Gráficas Rógar, S. A Madrid #España ,Segunda Edición, 2000
- Levinas, Emmanuel. (1982). *Ética e infinito*. Madrid, España: Fuenlabrada.
- Luza G, Antonia (2006). *Aproximación a la superación de la adversidad. Estudio cualitativo. Relato de un Grupo de Adolescentes Participantes de un Centro Comunitario Infanto Juvenil en un Contexto de Pobreza*. Universidad de Chile.
- Mape V, Wilson (2015). *La adversidad y Florecimiento humano. Situaciones de adversidad en la escuela. Artículo individual. Realizado en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-*.
- Martínez S, Paola (2015). *Las emociones, los jóvenes y la escuela. Artículo individual. Realizado en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-*.
- Martínez, B (2005). *Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1, (1), 2005. Universidad del País Vasco.*
- Martínez, M (2006). *La investigación cualitativa. Síntesis conceptual. Revista de investigación en psicología. vol 9. N° 1. Facultad de Psicología. Universidad MSM.*
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Editorial anthropos.
- Moratalla, T. *La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur: mundo de la vida y la imaginación. P. 291-301 visto en: http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen03/pdf/19_DOMINGO.pdf*
- Nussbaum, Martha C. (1992). *PAOLA*
- Nussbaum, Martha C. (2001). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Editorial Paidós Ibérica S.A., Barcelona España.
- Orozco Z, Luz A (2015). *El otro en el reconocimiento propio como categórico vital. Artículo individual. Realizado en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-*.
- Ortega Ruiz, Pedro.(2004) *La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad*.Universidad de Murcia.Revista Española de pedagogía. N°227. enero-abril. En: <http://revistadepedagogia.org/2007060299/vol.-lxii-2004/n%C2%BA-227-enero-abril-2004/la-educacion-moral-como-pedagogia-de-la-alteridad.html>

Ospina O, Jhon J (2015). Alteridad y convivencia escolar. Artículo individual. Realizado en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-.

Peralta Aguilar, Alma Rosa. Escuela y Alteridad. Ponencia Primer congreso Internacional de transformación educativa, México, 2003.p6. Recuperado de:
<http://www.transformacioneducativa.com/congreso/ponencias/080-escuela-alteridad.html> Escuela Normal de Ecatepec

Sánchez, O (2013). La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con fracaso escolar. Tesis Doctoral. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, España.

Taylor, C (2001) El multiculturalismo y la política de reconocimiento. México: fondo de cultura económica

Taylor, Charles (2001) El multiculturalismo y “la política de reconocimiento” Ensayo de Charles Taylor. México: fondo de cultura económica

Urrego C, Gerson J (2015). La escuela acogedora. Artículo individual. Realizado en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y
CINDE**



ARTÍCULO INDIVIDUAL

“LA ADVERSIDAD y EL FLORECIMIENTO HUMANO”

SITUACIONES DE ADVERSIDAD EN LA ESCUELA

MAPE VANEGAS WILSON

UMZ22

ASESORA:

María Teresa Luna

Sabaneta

Agosto de 2015



**“LA ADVERSIDAD y EL FLORECIMIENTO
HUMANO”
SITUACIONES DE ADVERSIDAD EN LA
ESCUELA⁸**



Por: **Wilson Mape Vanegas⁹**

⁸ El presente artículo surge de la investigación “*Experiencia de acogida en la escuela desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas*”, realizada en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-.

⁹ Psicólogo de la Universidad Surcolombiana. Docente Orientador Secretaría de Educación de Itagüí. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. Contacto: dorientador@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo al hacer parte del estudio “Experiencia de acogida en la escuela desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas” (Mape & otros, 2015), tiene como pretensión general brindar un acercamiento a la mirada de la adversidad en el contexto escolar y su relación con el florecimiento humano desde la ética aristotélica, desarrollada por Martha Nussbaum. La adversidad hace referencia a la emergencia de contingencias como situaciones propias del mundo de la vida que generan sufrimiento humano, revelando tanto la fragilidad de los seres humanos, como su potencial para el florecimiento en el desarrollo de una vida humana con dignidad. En este sentido, en el contexto escolar, la esperanza florece en formas de docentes que van más allá del encuentro con el conocimiento o el mero reconocimiento de la adversidad; por ende, la compasión, como propuesta de Martha Nussbaum, recoge la postura ética de la escuela frente a la adversidad.

PALABRAS CLAVES: Adversidad, Florecimiento, Nussbaum, Compasión, Sufrimiento, Escuela.

“THE ADVERSITY AND THE HUMAN BLOOMING” (flourishing). Situations of adversity at school.

ABSTRACT: This article to be part of the study “experience host in school students who live through adverse emotional situations” (Mape & otros, 2015), its a general aim providing an approach to look adversity in the school context and this relation with the human blooming from Aristotelian ethics, developed by Martha Nussbaum. Adversity refers to the contingency and emergency situations within the world of life that generate human suffering, thus revealing the fragility of humans, as its potential to flourish in the development of a human life with dignity. In this sense, in the school context, hope flourishes in ways that go beyond teaching the meeting with knowledge or mere recognition of Adversity; therefore, compassion, as Martha Nussbaum proposal reflects the ethical position of school face of adversity.

KEY WORDS: Adversity, blooming, Nussbaum, Compassion, Suffering, School.

“ADVERSIDADE E FLORESCIMENTO HUMANO”. Situações de adversidade na escola.

INTRODUCCIÓN

“No hay un solo modo de superar el estrés o la adversidad; enfrentar el sufrimiento es un camino que se construye en el día a día. (García & Domínguez, 2013, p, 75)

El ser humano es presentado en muchos escenarios, especialmente en la modernidad como capaz de superar cualquier obstáculo de la vida; representación que formula la puesta en escena de capacidades, habilidades y competencias, algunas innatas y otras adquiridas, pero todas desarrollables por cualquier ser humano y en cualquier nivel de acuerdo a sus posibilidades de contexto; esto echando mano de su capacidad de resistencia y los retos que hacen que su desafío alcance la infinitud de los sueños. Por otro lado, hay una presentación del ser humano como vulnerable, frágil y contingente; representación mucho más antigua que pone de relieve el

remanente sentido de lo humano en cualquier encuentro con el mundo de la vida, como finito y temporal (Mélích, 2002). Pero ambos con la idea permanente del desarrollo humano y su florecimiento. Así, el presente artículo al hacer parte del estudio “Experiencia de acogida en la escuela de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas” (Mape & otros, 2015), tiene como pretensión general brindar un acercamiento a la mirada de la adversidad en el contexto escolar y su relación con el florecimiento humano.

Teniendo en cuenta que, la adversidad ha sido documentada especialmente desde estudios sobre la resiliencia, sin desarrollo alguno de su concepto, se le ha limitado al referente de afrontamiento con respecto a la capacidad de resiliencia del ser humano (Gómez, 2010; Gómez & Kotliarenco, 2010; Mallart & Mallart, 2012; García & Domínguez, 2013;). Parto, en primer lugar, del supuesto que la adversidad hace referencia a la emergencia de contingencias como situaciones propias del mundo de la vida que generan sufrimiento humano. En segundo lugar, a su vez, de acuerdo con la ética aristotélica del florecimiento humano desarrollada por Martha Nussbaum, la adversidad revela por un lado la fragilidad de los seres humanos, y por el otro, promueve su florecimiento en el desarrollo de una vida humana con dignidad.

En tercer lugar, la adversidad como propia de la vida humana, se hace manifiesta en los diversos escenarios en los que ésta transcurre; la escuela se convierte en uno de los escenarios privilegiados para su reconocimiento o su ocultamiento, para su acompañamiento o para su negación; en el cual, la esperanza florece en formas de docentes que van más allá del encuentro con el conocimiento.

Finalmente, en cuarto lugar, teniendo en cuenta que las situaciones de adversidad son propias del mundo de la vida, que generan sufrimiento y, a la vez, promueven el florecimiento humano, se presenta a la compasión como propuesta de Martha Nussbaum y su posible aplicación en el contexto escolar frente a las situaciones de adversidad que vivencian la comunidad de estudiantes como postura ética de la escuela.

La adversidad, como situaciones propias del mundo de la vida

Los cambios más importantes en mi vida, se han producido en los momentos en los que yo pensaba que todo estaba perdido. (Máximo Pradera)

La adversidad por lo general llega sin aviso previo, toma por sorpresa a quienes la vivencian, suele aparecéseles cuando menos se la esperan y les abraza intensamente. Abrazo que agota y desgasta las fuerzas del alma, pero también del cuerpo; desborona las esperanzas y sacude los cimientos de la autoestima, los proyectos y la vida misma. La adversidad no mira sujeto a quién aproximarse, suele caer como una bomba de hidrógeno en una ciudad tranquila, borrando en su estruendo a los que logre alcanzar, dejando su huella por mucho tiempo en formas de soledad, tristeza, abandono, frustración y muerte.

En otras ocasiones se le ve venir lentamente, por lo que pareciera manejable, otorgando una penumbra que a veces permite respirar y a veces asfixia lánguidamente. Esta muerte lenta de las fuerzas en el alma y en el cuerpo parece una montaña rusa de ilusiones y frustraciones, aquietamiento y desespero, esperanzas y acabose. Incluso, la negación aparece como mecanismo de autoengaño para salvaguardar un poco de esperanza y los discursos de resiliencia parecen dignos de apropiación; pero a veces, por más lejos que se vislumbra, de un momento a otro la adversidad corre descontroladamente y avasalla al más fuerte de los resistentes.

En este orden de ideas, la adversidad se reconoce como relevante en cuanto amenaza el florecimiento de la persona que la vivencia. Por ello, es la adversidad un enigma que puede encubrirse y a la vez manifestarse en múltiples fenómenos y escenarios desde el orden individual y social hasta la mera ausencia de buenas perspectivas. Ya Aristóteles las había enumerado y contemporáneamente otros autores las describen como tramas trágicas y adversas: la pobreza (García, & Domínguez, 2013) y la guerra; la enfermedad percibida como una adversidad producida por la sociedad (Castro, 2000); la discapacidad, la pobreza y la vejez como promotoras de la adversidad (Velásquez & Otros, 2011) cuyos significados refieren a situaciones límite de la vida, situaciones de crisis y de estrés. Y por supuesto, la muerte sea de alguien cercano o su latente presencia que ronda a los vivos, se incorpora como el ícono por excelencia de la adversidad para cualquier mortal. Igualmente, la adversidad aparece en el escenario como cualquier forma de vulnerabilidad humana ya sea por la segregación o la exclusión (Morales, 2011); incluso, es la adversidad una protagonista antagónica propia de las tragedias humanas y los desastres naturales (Schilling, 2011), presente hasta en los discursos que analizan la adversidad en la economía (García, 2006).

El concepto de adversidad ha sido ampliamente utilizado, aunque restringidamente desarrollado, para hacer referencia a dichas condiciones que se esperan superar desde la resiliencia. Adversidad que de manera paradójica visibiliza y revela los recursos de cada ser humano (García, & Domínguez, 2013) y le posibilitan la adaptación, superación y afrontamiento a través del fortalecimiento, desarrollo de habilidades y capacidades, así como la búsqueda del logro de bienestar en cualquiera de sus formas. Granada & Alvarado (2010), redefinen el concepto de adversidad como las situaciones vividas cuya significación social estuviera ligada al sufrimiento humano como experiencia vital desde el marco de la vulnerabilidad.

No obstante, antes de aproximarnos a una posible reconstrucción del concepto de adversidad en el contexto escolar, en primer lugar siento necesario describir algunas consideraciones que hacen referencia a la adversidad en el mundo de la vida como situaciones de contingencia. Es decir, como sucesos o acontecimientos no previstos o no planificados que cambian condiciones, crean problemáticas o circunstancias de calamidad dadas por las peripecias de la vida y que exigen alguna clase de respuesta de quienes las vivencian. Por lo que son dichas situaciones, las que ubican a la adversidad en la vida cotidiana; a través de los entornos estresantes o de riesgo, y de otras circunstancias de emergencia y contingencia que develan la fragilidad y vulnerabilidad del ser humano. Estos acontecimientos pueden darse mediante el cúmulo de dificultades, los reveses o las carencias que se insertan en los azares de la misma existencia humana. Acaecimientos que se relacionan con factores biopsicosociales inherentes a la vida y en cualquier momento de la misma (Werner, E. (2012), con diversas problemáticas psicológicas, familiares, sociales y/o económicas que generan condiciones de exclusión social, marginalidad o simple desventaja frente a la vida, los derechos humanos, la dignidad humana y su bienestar.

En segundo lugar, requiero abordar el asunto del sufrimiento humano como condición resultante de dichas situaciones de adversidad. Desde una perspectiva postmarxista, Heller (1980) hace referencia al sufrimiento humano partiendo de la necesidad de diferenciar entre dolor y sufrimiento. Esta autora señala que el dolor es un sentimiento negativo, que emana del sujeto y no está fuera del mismo, por lo que éste lo introduce en su propio mundo y en el de los demás. Es el dolor “un aspecto inevitable de la vida humana” (p.311) para gestionar el sentimiento y la capacidad de sentir, para ayudarse y ayudar a otro. Mientras que el sufrimiento es un tipo de dolor

que viene de fuera, para el cual no hay ayuda, solo puede sufrirse, soportarse. Resalta Heller que la mayoría de la humanidad sufre, y que, aunque como seres sociales no estamos sometidos al sufrimiento, sin embargo, lo estamos. La respuesta desde esta perspectiva a este dilema es convertirse en individuos ricos en sentimientos polifacéticos y cualitativos, transformando el sufrimiento en la capacidad de sentir dolor, es decir en la capacidad de implicarse en algo. (p.312).

Es pues entonces, el sufrimiento humano una condición de <<ser humano>>, pero condición por imposición al percibirse que viene de afuera, lo cual lo hace no elegido ni elegible y por ende sólo puede padecerse, aunque también narrarse, explicarse, ponerse afuera. En este sentido, es el sufrimiento “potencialmente una realidad del sujeto humano” (Ospina (Ed), 2012. P. 648) que puede emerger en el contexto social a través de diversas manifestaciones o permanecer en lo más reservado del mismo, ya sea para producir dolor y placer, fortaleza y fragilidad, permitiéndole a los sujetos tramitar en ambos casos no sólo decisiones, sino también pensamientos, emociones, sentimientos y experiencias a través de la narración. En este sentido, Quintin (2011), desde una perspectiva aristotélica, señala que el asunto no es intentar eliminar el sufrimiento, sino hacer tolerable lo intolerable soportado sobre el lenguaje, “que nos aflige, que nos hace sufrir”, “pero que nos hace también vivir del deseo permanente de unir bien que mal la idea de nuestra humanidad” (p. 124).

Ahora bien, la relación existente entre las situaciones de adversidad y el sufrimiento puede entreverse como simple causa y efecto. No obstante, no toda situación de adversidad genera en las personas las mismas respuestas ni tampoco, la respuesta de sufrimiento vital puede estar asociada a determinadas situaciones de adversidad. Consideremos el caso de un niño cuyos padres acaban de decidir separarse, por lo que puede esperarse que esta situación de adversidad emocional familiar le genere un mínimo de sentimientos de tristeza, soledad o abandono; sin embargo, puede que sus respuestas se relacionen con sentimientos de indiferencia, tranquilidad o alegría. Por lo que, aunque se intente caracterizar las posibles situaciones de adversidad no es posible predecir si hay o no respuesta de sufrimiento vital para cada situación dependiendo de los sujetos que las vivencian. Así que, la condición no es en sí algo que por sí misma genere sufrimiento humano, ya que dichas características puede suscitar para algunos un reto y para otros una catástrofe.

A manera de primera conclusión y como intento de definir el término adversidad podría señalar que la adversidad no es ni la circunstancia ni la situación, pero tampoco el sufrimiento o el dolor. ¿Entonces que es la adversidad? Desde una ética de florecimiento humano, la adversidad reseña la emergencia de contingencias en el mundo de la vida que generan sufrimiento humano como constatación por excelencia no sólo de la fragilidad humana, sino también como promotor del florecimiento humano en el desarrollo de una vida humana con dignidad. Por ello, las situaciones de adversidad hacen referencia a la experiencia vital de situaciones que comprometen el bienestar humano y que se derivan de la presencia de eventos que exponen a los seres humanos ante acontecimientos dolorosos, difíciles de manejar o afrontar que les genera vivencias cuya significación social está ligada al sufrimiento humano.

Hasta aquí he abordado brevemente dos aspectos importantes, el primero en cuanto a las situaciones que generan adversidad y el segundo sobre el sufrimiento humano, para aproximarnos a una delimitación filosófica del término adversidad desde la ética aristotélica del florecimiento. Por ello, a continuación ampliaré dicha relación existente entre la adversidad y el florecimiento humano.

Adversidad, como promotora del florecimiento humano

“Los robles centenarios han crecido partiendo de unas bellotas absurdamente diminutas...”

(Zygmunt Bauman, 2013)

En la condición de vulnerabilidad ligada a la fragilidad y la finitud, el ser humano se admite como humano y puede ésta empujarle a nuevos escenarios de lo humano, hacia su florecimiento. Por ello, quiero dar inicio a este punto sobre la relación entre la adversidad y el florecimiento humano a través de una analogía sencilla como lo es el proceso de germinación de la semilla:

La mayoría de las semillas pueden permanecer secas, en periodo de latencia o “dormidas” produciéndose series de cambios químicos en su interior, para su conservación y maduración, así como en espera que las condiciones ambientales y especialmente del suelo reblandezcan la micropila de la semilla para que la radícula sea capaz de romper la testa y pueda asomar al exterior para convertirse en la raíz primaria ramificándose lateralmente en formación de raíces secundarias. Mientras tanto, va apareciendo el asa germinativa, en el cual, el tegumento de la semilla se rasga permitiendo que asomen los cotiledones. La semilla sabe que va a morir, que

debe hacerlo para germinar la siguiente generación, y ésta sale del esfuerzo de la vida por no morir, puesto que, frente a que se va a morir empuja la vida, empuja para reproducirse y ganar en su producto.

La semilla ha dado su fruto, ha germinado la esperanza en la nueva generación; su fragilidad ha quedado expuesta y ha salido fortalecida en el crecimiento evidente de una especie digna de reconocimiento. Sus ramas se extienden y en su follaje se resguarda la espera de la primavera, posterior al caluroso verano y el álgido invierno. Sus capullos resguardan en su espera el asombro de la naturaleza misma con un nuevo record de colores y aromas. Botones que tímidamente y con la paciencia propia de la madre tierra se asoman vulnerables a los insectos que toman su polen para habitar otros continentes. Así mismo, otras flores se convierten en frutos recargados de la esencia y el potencial de nuevos cultivos.

A su vez, la misma naturaleza requiere de periodos de avivamiento y necrosis, de ocultamiento y aparición, de agitamiento y decantación, de quietud y de tormenta, de florecimiento y marchitamiento; que por su movimiento permanente renueva más que el paisaje, muda las particularidades de la naturaleza misma y le pone rostro a la transformación continua de sí. En esta transformación, la naturaleza se encuentra con fuerzas de sí misma que parecen oponérsele, que parecen destruirla, que la revuelcan en su contracción, pero que en esta vía, gestionan las mejores formas de resistencia y fortaleza, emergiendo procesos y ciclos de cambio y transformación, de retorno y devenir, en lo cual el individuo se remonta sobre lo adverso de la vida. (Escrito propio del autor del artículo)

El concepto de florecimiento humano es desarrollado por Martha Nussbaum desde la ética aristotélica cuya propuesta es la del enfoque de las capacidades. Este enfoque parte de la noción de dignidad humana y de que el ser humano es merecedor de dicha dignidad, ya que posee capacidades y necesidades profundas a desarrollar y florecer a través de amplias y ricas actividades vitales (como una especificación del enfoque de los derechos humanos). Es decir, desde esta concepción aristotélica-marxista el ser humano como un ser social y político, necesita de una pluralidad de actividades vitales, que se realizan a través de las relaciones con otros seres humanos, cuyo propósito social “debería consistir en vivir dignamente y juntos en un mundo en el que múltiples especies tratan de florecer” (Nussbaum, 2006, p.346).

Esta autora señala que los seres humanos poseemos una dignidad natural basada en las necesidades humanas; y resalta que la dignidad no es el resultado ni el fin de la productividad, sino de la vida social. Por lo que, continúa señalando que la principal meta de la vida social “debería

ser garantizar que todos tengamos la oportunidad de vivir de acuerdo con la dignidad humana” (ibid, p.60). Sin embargo, “la idea principal no es, pues, la dignidad misma, como si fuera separable de las capacidades para vivir la vida, sino más bien la idea de una vida acorde a la dignidad humana, en la medida en que esta vida está constituida, al menos en parte, por las capacidades humanas básicas” (Op cit, p.169).

En este sentido, la tesis central de una vida floreciente es una vida dotada de dignidad, para los seres humanos una vida dotada de dignidad humana. Ya que una vida floreciente permite posibilidades de elección y excelencia, de libertad humana, desde la cual, “ser autónomo forma parte de lo que significa poder vivir una vida plenamente humana” (Op cit, p.258). Es por ello, que Nussbaum está convencida de que este enfoque “desea ver florecer cada cosa como la clase de cosa que es” (Op cit, p.344). Desde el cual, “Toda forma de florecimiento es juzgada de merecedora de respeto y admiración”, ya que, en dichas oportunidades de florecimiento reside el bien.

A su vez, una vida desprovista del desarrollo de las capacidades humanas básicas no sería una vida acorde con la dignidad humana, ya que, “una vida que carezca de toda posibilidad de ejercitar alguna de ellas, en cualquier nivel, no es una vida plenamente humana, una vida acorde con la dignidad humana” (Op cit, p186). “Toda situación física que sea demasiado limitadora es adversa al florecimiento, como también lo es cualquier rutina que no deje lugar para el juego y la interacción social no coartada” (Op cit, p. 372). Así que al realizarse esta valoración como imprescindible para una vida con dignidad humana, se tendría un imperativo moral y social tan fuerte que promueva su florecimiento y elimine los obstáculos a su desarrollo siempre que sea posible sin importar el costo. Por lo cual, y debido al juicio ético, ninguna criatura debería bloquear el florecimiento de otra ni hacer daño a otra, y en cambio, encontrar como dañina la frustración o el malogramiento de dichas capacidades (Op cit, p.343 -358).

Luthar (citado por García & Domínguez, 2013, p.66), señala que la adversidad aparece como amenaza al desarrollo de lo humano. No obstante, como se ha señalado anteriormente, las situaciones de adversidad son propias del mundo de la vida y aunque pueden constituirse en una afrenta a la dignidad humana, sin embargo, la adversidad permite aflorar la esencia humana, con todo lo que le atañe. Por ello, retomo el pensamiento aristotélico del florecimiento humano bajo

el concepto de la eudaimonia, cuya virtud no es un don dado sino su conquista. En esta vía, como lo expresa Luna¹⁰ (2014), Martha Nussbaum trabaja el tema de la fragilidad humana en un principio de realidad desde el cual la adversidad es una constatación de la fragilidad humana, la cual para esta autora es condición de excelencia. Y ya que, el florecimiento de lo humano en mucho tiene que ver con la adversidad, Nussbaum (2006) propone que “el concepto de florecimiento es absolutamente evaluativo y ético; desde él no solo se sostiene que la frustración de ciertas tendencias es compatible con el propio florecimiento, sino que es incluso necesaria para que este se produzca” (p. 361). Desde esta perspectiva las situaciones de adversidad son valoraciones dadas por las emociones, las cuales les revisten de suma importancia para el florecimiento humano; es decir, debido a los juicios de valor, las emociones eudaimonistas según Nussbaum (2001), las personas realizamos atribuciones a los eventos y a las situaciones que están fuera de nuestro control, reconocemos nuestras necesidades y nuestra falta de autosuficiencia, obligándonos a tomar decisiones, a pensar o dejarnos llevar.

Continuando con la analogía que retoma la fragilidad y la fortaleza de los elementos de la naturaleza, lo anterior puede ilustrarse en la tarea del jardinero que frente al marchitamiento de las rosas, en el tiempo esperado poda dichas plantas, cortando sus ramas y tallos que ya no tienen botones florales para que ésta crezca mejor y se desarrolle con mayor fuerza. Al desconocer la sabiduría del jardinero, puede verse como destrucción de la planta, pero su recompensa suele recogerse, con el tiempo, más que en jarrones y obsequios especiales.

Así mismo, los seres humanos valoramos las situaciones que vivimos desde las creencias que tenemos acerca de ellas, sean estas creencias influenciadas por los contextos culturales y sociales a los que pertenezcamos como por las experiencias tenidas sobre las situaciones mismas. Por lo cual, la infinitud de situaciones que denotan múltiples niveles de adversidad, de las cuales el ser humano resulta un blanco importante en el mundo de la vida, ya sea directa o indirectamente, hacen que los seres humanos puedan luchar contra toda suerte de obstáculos, frente a los cuales muchas veces no salen bien favorecidos, hasta incluso eliminado todo rastro de alguna memoria de existencia humana; y otras veces tienen el éxito esperado de salir avante frente a los infortunios

¹⁰ Taller de línea de línea de investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Mayo 30 de 2014

y las desgracias. Esto lo abordaremos tan sólo un poco en el siguiente título ya entrando en el contexto de la escuela.

Adversidad, su lugar en la vida humana y en la escuela

“Mientras estemos vivos, todos corremos riesgos; en la vida pasan cosas y luego las superamos” “Magnolias de acero (2012)”

La escuela como escenario social converge en un sentido educativo y formativo, y en este último ha intentado conocer un poco sobre la vida de sus estudiantes, sus familias, sus intereses, sus necesidades y posibilidades. En este propósito cada vez se intenta con mayor presión administrativa que el proceso educativo sea más formativo que académico, aunque todo el tiempo las metas están puestas en los resultados estandarizados y poco se tiene en cuenta las valoraciones del ser humano más allá de la transversalización de competencias ciudadanas y la convivencia escolar. Aunque he de aclarar que igualmente hay buenas prácticas reconocidas y otras no publicadas que muestran un sentido de la educación y una comprensión del derecho a la educación que va más allá del acceso y la participación, y que por ende, contribuye a diversas formas de florecimiento humano.

Según Krawchik & Otros (2006), “la escuela cumple un rol muy importante, ya que es donde el niño pasa largas horas de su día y pone en juego sus habilidades y rendimientos” (p. 281). Sin embargo, para Luna (2014), *“En la escuela converge toda la vida misma; la vida humana en toda su expresión”*. Y diría en sus palabras, *allí los jóvenes, más que su desempeño, ponen en juego sus modos de aparición ante los demás, es decir, ponen en juego su subjetividad*. Aseveraciones que le otorgan a la escuela un lugar privilegiado para el ser humano. Por ende, las peculiaridades de la adversidad tonalizan tanto la vida como los encuentros que se dan en la escuela y tematizan las maneras de estar en el mundo. Maneras que se cifran a través de largas horas que pueden parecer eternas, ya que la adversidad sólo es concebida como tal para quien la vivencia; y por lo general, la escuela no tiene tiempo para detenerse a acompañar el peregrinaje de la vida, sino para asegurar la llegada a la meca del conocimiento.

Y sin embargo, la diversidad hace presencia en la escuela todo el tiempo, se acepte o se niegue, la diversidad entra por la puerta grande de la escuela y con ella la adversidad se cuela camufladamente en los morrales, en las hojas de cuaderno, en los mensajes de texto, en las fotos

del “face”, en el rastro de la piel, en el dolor del cuerpo, en la fatiga del alma, en las imágenes y voces incansables acuñadas en la memoria y en el pensamiento de estudiantes diversos con adversidades diversas.

Muchos estudiantes pasan desapercibidos, es cierto, aunque mejor diríamos: la adversidad suele pasar desapercibida en la escuela. Los estudiantes pasan su tiempo ahí en la escuela; algunos deseando adquirir conocimientos, que les permita reconocerse detrás de máscaras como “buenos o malos” estudiantes, incluso estudiantes promedio; otros estudiantes quieren pasar rápido los años, crecer y lograr independencia o simplemente finalizar una etapa que les parecer harta y obligatoria; Unos estudiantes buscan compañía, de los amigos de toda la vida y de los recién conocidos, algunos para sentirse aceptados y reconocidos, varios para apaciguar la soledad y unos cuantos buscan pasar desapercibidos. Quizás todos logren un poco de lo que quieren y sólo algunas veces la escuela coincida en su interés con el de los estudiantes.

Por otro lado, a algunos docentes las adversidades de sus estudiantes los cogen “*con los calzones abajo*”, no pueden creer que determinado estudiante esté pasando por tal situación, “¡con razón no se concentra!”, “¿quién lo haría en su lugar?” dicen luego comentándose unos a otros en la sala de profesores. Pero no todo en la escuela es desolador, en la adversidad suele florecer alguna esperanza. Retoños que se asoman en la forma de docentes que con vocación o no, aún con o sin formación pedagógica, con manejo de grupo o sin ello, están no sólo ahí como caídos en “escampadero”, están ahí para un encuentro con el otro, para ese acontecimiento que publica Ricœur. Son éstos maestros que no sólo conocen las circunstancias por las que pasan sus estudiantes y hablan de ello con propiedad novelística, sino que hacen algo más; escuchan a sus estudiantes, se interesan por sus asuntos y sus vivencias, les acompañan en sus dificultades y en sus aciertos, les tienden la mano incluso antes de verles caer, o simplemente dejan la puerta abierta para que cuenten con ellos cuando el estudiante crea necesario acudir a ellos. Para estos docentes puede que algunos estudiantes se les pase desapercibidos, pero otros se asisten de su humanidad y en su sombra germinan con especial floración.

Así cada vez son más los docentes que algo de sí les surge con respecto a sus estudiantes y que encuentran afinidad con la vulnerabilidad en la noción de humanidad compartida; docentes a los cuales les resulta importante conocer las penurias de sus estudiantes y que les resultan relevantes,

como algo que afecta el florecimiento humano de aquellos y posiblemente el de sí mismos y sus otros cercanos. Cada vez son más los docentes que intentan, o al menos conciben, como propio un rol que va más allá del impartir conocimiento, que se encamina por senderos de infortunios innecesarios y de injusticia social, pero abanderados con la frente en alto construyendo pasos de dignidad y florecimiento humano; abanderados de una educación que se desmonta de la omnipotencia del conocimiento y se asume desde una ética de la dignidad humana que pone su énfasis en un juicio eudaimonista, que valora al ser humano y a las criaturas como fines en sí mismos y objetos de su interés profundo, para comprender su significado humano y promover su bienestar, aceptando “cierta representación del mundo, según la cual las cosas valiosas no siempre están a salvo y bajo control, sino que a veces pueden resultar dañadas por la acción de la fortuna” (Nussbaum, 2001, p.354).

Adversidad, como promotora de la Compasión

“La indulgencia puede ser la actitud adecuada ante la fragilidad y la debilidad general del juicio humano”. (Nussbaum, 2001)

Son dichas valoraciones las que Nussbaum (2001) propone y desarrolla bajo el concepto de la compasión como “emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio innecesario de otra persona” (p, 339). Según esta autora, la compasión tiene tres elementos cognitivos: el primero obedece al juicio sobre la magnitud de la situación; por el cual calificamos de grave y malo los infortunios o sufrimientos de otra persona y no como meramente triviales. El segundo, el juicio de lo innecesario o injusto que resulta dicha situación; desde el cual creemos que dicha persona no merece ese sufrimiento ni lo ha provocado, que está más allá de su control o resulta un fallo desproporcionado. Y tercero, un juicio eudaimonista que considera que el sufrimiento y las penurias de una persona, la cual es importante para mí, afectan al propio florecimiento humano cuyo bien debe ser promovido, haciéndome vulnerable en la persona del otro, ya que le he convertido en objeto de mi interés profundo. (p, 345-362).

Desde esta perspectiva, la adversidad puede ser promotora de la compasión. Así como de otras emociones como el rechazo, la vergüenza, la envidia y el resentimiento; aunque no nos detendremos en estos otros aspectos y sólo haré mención que, según Nussbaum (2001), las últimas emociones se convierten en obstáculos para el desarrollo de la función ética de la compasión.

Entonces, la adversidad al poner en relieve la vulnerabilidad humana no sólo en el sufrimiento de la persona afligida sino también en el espectador, permite aflorar igualmente la compasión. Por ello, la aflicción de la compasión promueve la decisión de tratar a los demás con justicia y humanidad (p, 344). En este sentido, Nussbaum (2011) retoma de Rousseau y Aristóteles la tesis que para que exista compasión “las personas debemos reconocer que nuestras posibilidades y vulnerabilidades son parecidas a las de quien sufre” y que podríamos encontrarnos en tal adversidad, por lo cual, valoramos su significado pensando en lo que significaría padecerlo, viéndonos a nosotros mismos como alguien a quien efectivamente este tipo de cosas pueden pasarle (p.355).

No obstante, ¿Cómo puede la escuela reconocer la adversidad como situaciones que acompañan la vivencia de su comunidad educativa?, y ¿Cuál sería el alcance real de la escuela frente a las situaciones de adversidad de su comunidad educativa? Es posible que la escuela al tener una perspectiva de la vulnerabilidad del ser humano pueda dar cuenta de la formación de ciudadanos compasivos, pero, ¿Podría a la vez responder a las exigencias de los lineamientos y estándares de las competencias que se erigen desde una perspectiva del ser humano muy distinta? Y por otro lado, es claro que le interesan a la escuela los trances trágicos de su comunidad y por su prevención, o al menos su acompañamiento, pero mostrar interés por ello, ¿Les haría instituciones compasivas?

En la escuela, las humanidades, la literatura, la historia y el arte son los recursos para gestionar la compasión frente a la adversidad sin necesidad de vivirlo en carne propia. Esto lo expone Nussbaum (2001), como estrategias recogidas en el teatro y la novela, desde la antiquísima Grecia, hasta en las historias contemporáneas plasmadas en el cine; que pueden dar cuenta de la vida de sus protagonistas, de sus dichas y sus desdichas. Narraciones, en distintos formatos, que permiten al espectador identificarse con la humanidad del personaje; haciendo suyas las emociones que surgen y facilitan la emergencia de la compasión o su menosprecio. Pero, sobre todo la compasión.

¿Será entonces posible que la escuela se enfoque en esta vía, al menos en su intento de minimizar la violencia escolar y promover competencias ciudadanas?, ¿Están enfocadas dichas competencias ciudadanas en el bien y en el florecimiento humano? o ¿lo están en el marco de la minimización de la violencia escolar y en el consenso institucional para el bienestar institucional y no de las personas que habitan la escuela? En este sentido, ¿Sigue la escuela educando a personas

que vivan obedeciendo reglas en lugar de inculcar en ellas una mezcla de reglas con amor e imaginación? Ahora bien, para que surja la compasión es esencial vencer la omnipotencia de creernos ajenos a nuestra propia vulnerabilidad; es decir, que aunque la escuela continúe luchando por mantener un estatus de conocimiento, son los seres humanos, que ejercen el rol de docentes, quienes al emanciparse de sí mismos confluyen en una educación de la compasión, y no cualquier compasión, sino en una que contiene un genuino interés por los demás.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión la adversidad y el florecimiento humano nos permiten cuestionar desde la escuela varios aspectos a tener en cuenta desde la propuesta que realiza Martha Nussbaum. Si los docentes compasivos construyen instituciones que promueven lo que imaginan ¿Cuál puede ser su alcance y limitaciones? ¿Depende de los roles que desempeñan? ¿Qué tanto pueden escapar del entretenimiento y activismo que caracteriza la cotidianidad escolar? ¿En qué medida logran dicha influencia a nivel de pares, estudiantes y comunidad en general? Por otro lado, ¿La escuela experimenta la sensación de compasión trágica cuando ve que una desgracia golpea a un agente humano? ¿Cuál es la comprensión que tiene la escuela sobre el malogramiento de la humanidad y qué postura ética asume? A su vez, si la compasión adecuada es un ingrediente de la buena ciudadanía, ¿Cuál es el tipo de ciudadanía que puede estar propendiendo una escuela que carece de compasión adecuada? Y en últimas, frente a la ética del florecimiento humano, ¿Cuáles serían las condiciones necesarias para que la escuela vuelque su objeto en una educación del florecimiento humano? ¿Puede la escuela retomar la propuesta eudaimonista promoviendo el bienestar de su comunidad educativa y no sólo el cumplimiento de estándares de competencias y sistemas de gestión de la calidad?

Parafraseando a Foré & Grané (2008), andamos por la vida con una moneda de dos caras, en la cual el ser humano puede ser guionista y protagonista de su propio futuro, como algo que se puede conquistar. Así que por el momento, quiero dejarles con la moneda de dos caras que nos acompaña en la vida, para que al ser lanzada en el aire la vivamos intensamente. En uno de sus lados la adversidad te hace vivir en angustia constante, en desacierto e incertidumbre al esperar un despertar en algún momento de la pesadilla y tan sólo te pellizca el brazo para recordarte que no existe realidad alterna más que en tu imaginación.

Esto es sentir la adversidad con todas las reacciones que le atañen en un ser humano que se reconoce vulnerable; desde la frustración que te quema los brazos y las piernas, hasta la impotencia por no poder cambiar a voluntad ni el momento ni la prueba. En angustia al sentir que se carece del coraje de enfrentarla con algún tipo de fuerza y cordura o inteligencia emocional. En desacierto al sentir la adversidad en los intentos de quienes te rodean creyendo que pueden darte animo con sus palabras, como si sus palabras sirvieran de algo, cuando ni siquiera tus propias palabras tienen alguna eficacia esperada de catarsis desgastada en las lágrimas y en la rabia que se niega a irse, haciéndote sucumbir una y otra vez en el remolino que te engulle. En incertidumbre al sentir la adversidad y tenerla presente aunque tratas de distraerte, de pensar bonito y de reunir fortalezas escondidas para hacer frente a temporadas como esta.

De otro lado, igualmente la adversidad nos hace el mejor de los regalos, dotarnos de compasión, de dignidad y de florecimiento humano. La adversidad nos hace reconocernos como vulnerables para vivir con compasión; es decir reconocernos como vulnerables frente a las vicisitudes de la vida, desmontándonos de la omnipotencia que nos aleja de la compasión frente al ser humano como emoción que permite valorarlo como merecedor de dignidad y florecimiento.

La adversidad nos permite reconocernos con dignidad para convivir en el mundo compartido y acoger al otro; es decir como ciudadanos políticos que acogen como suyas las amenazas al florecimiento de la humanidad como motivación para asegurar que todo el mundo tenga el apoyo básico que sostiene y protege la dignidad humana. La adversidad nos permite propender por el florecimiento de la humanidad; es decir, que reconocemos que no es posible que se malogre un ser humano, ya que, al respetar la dignidad humana y la capacidad de actuar, debemos contribuir y generar oportunidades de desarrollo y de florecimiento humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro. Roberto (2000). La vida en la adversidad: el significado de la salud y la reproducción en la pobreza. Unam. Centro regional de investigaciones multidisciplinarias. Cuernavaca, Morelos. México.
- GARCÍA, Domingo (2006). Discurso oficial y adversidad. Implantación de la modalidad emprendedora en México. Revista TRAYECTORIAS AÑO VIII, NÚM. 20-21 ENERO-AGOSTO 2006

- García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
- Gómez Moreno, Beatríz. (2010). resiliencia individual y familiar. Trabajo tercer curso. Junio 2010. Visto en: <http://www.avntf-evntf.com/imagenes/biblioteca/G%C3%B3mez,%20B.%20Trab.%203%C2%BA%20BI%2009-10.pdf>
- Gómez, Esteban & Kotliarenco, María Angélica. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. 19, N° 2, 2010. P.103-133.
- Granada Echeverry, Patricia & Alvarado, Sara Victoria (2010). Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* 8(1): 311-327, 2010
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Heller, Agnes. Teoría de los sentimientos. Traducción Francisco Cusó. Ediciones Coyoacán. México, 1980.
- Krawchik, Raquel; Mías, Daniel; Querejeta, Andrea. Depresión, suicidio y conductas destructivas en niños y adolescentes. El discurso de la violencia. Universidad nacional de córdoba- argentina. *Revista infancia, adolescencia y familia*. Volumen 1, no.2. Issn 1900-8201 / Vol. 1, No. 2, 2006. Pp. 275-286.
- Mallart Solaz, Albert & Mallart Navar, Joan (2012). La educación humanista frente a la adversidad. IV Forum Internacional de Innovación y creatividad: Adversidad y Escuelas creativas. Barcelona, 27-28 de Junio de 2012. *Ámbito 2 Adversidad y crisis. Análisis de la realidad actual. Actitud y formación*.
- Mape & otros (2015). Experiencia de acogida en la escuela de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas”. Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE
- Mélich, Joan-Carles (2002). Filosofía de la finitud. Editorial Herder. Barcelona, España.
- Morales A, Marleny A. (2011). Sentidos Sobre Participación: Un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social. CINDE – Universidad de Manizalez. Manizalez, 2011.
- Nussbaum, Martha C. (2001). Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Editorial Paidós Ibérica S.A., Barcelona España.
- Nussbaum, Martha C. (2006). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Editorial Paidós Ibérica S.A., Barcelona España.
- Ospina S, Héctor Fabio (Ed). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 10 No. 1, Enero - Junio de 2012. “Declaración de lyon cuando la mundialización nos vuelve locos. Hacia una ecología del vínculo social”. p. 648

- Quintin, Jacques. La souffrance à l'école : un malaise éthique. Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques. Les Collectifs du Cirp, 2011. Volume 2, pp. 117 à 126. Université de Sherbrooke, Canada. 2011
- Schilling Lara, Caroll Alejandra (2011). La práctica pedagógica comunitaria: una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven en la adversidad. Universidad Santo Tomas. REXE: "Revista de Estudios y Experiencias en Educación". UCSC. Vol. 10, No. 20, agosto - diciembre, 2011, pp. 75-89
- Velásquez G, Vilma F; López, Lucero; López, Heddy; Cataño, Nhora (2011). Tejido de significados en la adversidad: discapacidad, pobreza y vejez. Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 16, No.2, julio - diciembre 2011, págs. 121 – 131. ISSN 0121-7577
- Werner, Emmy (2012). Risk, Resilience, and Recovery. Interviewed by Larry Brendtro. Spring 2012 volume 21, number 1. P 18-23. Reclaiming children and youth www.reclaimingjournal.com
- Zygmunt Bauman (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Paidós. Editorial Grupo Planeta Spain.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y

CINDE



ARTICULO INDIVIDUAL

LAS EMOCIONES, LOS JÓVENES Y LA ESCUELA

PAOLA MARTÍNEZ SANTACOLOMA

Línea de Investigación: Socialización Política y Construcción de Subjetividades

ASESORA:

María Teresa Luna

Sabaneta

Agosto 04 de 2015



“LAS EMOCIONES, LOS JÓVENES Y LA ESCUELA”¹¹

Por: Paola Martínez Santacoloma¹²



Resumen

El artículo que se desarrolla a continuación hace parte de la investigación: “Experiencia de acogida en la escuela desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas” (Mape y otros, 2015), desarrollada en la Institución Educativa Los Gómez del municipio de Itagüí (Antioquia). El presente, tiene como pretensión acercar al lector a una comprensión de las emociones desde Martha Nussbaum, y las emociones en relación con los jóvenes en el contexto escolar. A su vez, acercar y comprender, desde algunas narraciones de los jóvenes, la mirada que tienen de la escuela y su búsqueda cotidiana en ella.

Palabras clave: Emoción, Jóvenes, Escuela

¹¹ El presente artículo surge de la investigación “*Experiencia de acogida en la escuela desde los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas*”, realizada en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-.

¹² Licenciada en Educación Preescolar Universidad de San Buenaventura. Docente Secretaría de Educación de Itagüí. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. Email: paolamartinezsantacoloma@gmail.com

Abstract

The following developed article is a part of the research about “Students school welcome experience who facing adverse emotional situations” (Mape & others, 2015), developed at Los Gómez School located in Itagüí-Antioquia. This article has as purpose to understand and knowing the adversity sight in the scholar context and its relationship with the human increase through the different emotions felt by young; allowing to know many feeling which contribute to stablish their relations with others.

Keywords: Emotion Youth, School

Introducción

Con este escrito se pretende acercar al lector al concepto de emoción, desde la teoría aristotélica, en concordancia con los planteamientos de las filósofas Martha Nussbaum y Agnes Heller; pero sobre todo conocer de cerca qué piensan y sienten los jóvenes alrededor de este tema, cómo lo enfrentan, y finalmente presentar algunos elementos para entender mejor sus comportamientos, en diversos ámbitos de sus vidas, a través de sus narraciones. Posiblemente con esta lectura, los adultos logren sensibilizarse y comprender un poco más el complejo mundo de la juventud, y abrir espacios para escucharles, darles voz, y así lograr que se visibilicen cada vez mejor.

Para dar inicio al tema, tomo los acercamientos sobre las emociones, realizadas por Martha Nussbaum (2001), quien considera que “las emociones son el paisaje de la vida mental y social” (p. 21). En este sentido, esta autora resalta que estas son características propias del ser humano, que hacen parte del raciocinio de una persona; son evaluaciones o juicios de valor que se atribuyen a las cosas y a las personas, y que en esta atribución se le suma notable importancia para el florecimiento humano de sí mismo, lo que lleva a identificar y considerar su relación con otros, y las relaciones consigo mismo. Agnes Heller, por otro lado, considera que el sentimiento es algo tan propio del ser humano, que lo experimenta en su cotidianidad y en las confrontaciones que a diario surgen en el largo camino de vivir; sentimiento, para Heller, significa estar implicado en algo, sea cual sea su causa. Esta implicación, tan propia de cada sujeto, hace que se tenga la

posibilidad de manifestar alegría, dolor, tristeza, fobia, repudio, entre otras expresiones; y a su vez, le posibilita la capacidad de escogencia de círculos de amistades o de relaciones que son utilizadas para buscar placer, comodidad, tranquilidad o beneficio, y compañía en cualquier ámbito de la vida.

Desde la filosofía Aristotélica, se definen las emociones como: “Las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien lo relativo a sus juicios en cuanto que ellas se siguen de pesar y placer” (Cárdenas Mejía, 2011, p. 17), y desde Martha Nussbaum (2006) como,

El resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que se escapan a su complejo control, relevando sus limitaciones pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en un mundo de conflictos y azar. (p. 23).

Se podría decir, entonces, que Aristóteles entiende las emociones a partir de las afecciones del alma relacionadas con el cuerpo, como características propias del ser humano que pueden interpretarse así: 1) Las emociones pueden estar relacionadas con las creencias, las cuales pueden en algunos casos modificarse. Y, 2) Las emociones son parte racionales y cognitivas, que basadas en creencias, por lo tanto, pueden ser valoradas.

Así, Nussbaum (2003), en concordancia con la teoría aristotélica, sustenta: “El cambio de creencias influye en la valoración de las emociones, las cuales pueden categorizarse como verdaderas o falsas” (p. 32). Por consiguiente, la historia personal, las creencias familiares y culturales pueden influir de una u otra forma en la expresión y manifestación de emociones, que definen de cierta forma la personalidad del ser humano, quien, a través de ellas, participa en procesos de socialización y en las relaciones con los otros y su entorno; entonces, con las emociones, el ser humano expresa todo aquello que siente y piensa, reflejándolas por medio de distintas manifestaciones del cuerpo. Las emociones ayudan a dar valor a las cosas, en conjunto con las capacidades y el acercamiento a un mundo que ofrece a diario mil formas para admirar o rechazar. Aunque Nussbaum (2001) expresa que “Las emociones son a menudo

desproporcionadas, pero esto se debe a que las personas tienen una visión sesgada de las cosas y las considera más o menos importantes de lo que son en realidad” (p. 79).

En este sentido, las emociones influyen directamente en las personas, con respecto a los modos de estar con los demás y consigo mismo, y adjudican valoraciones en sus relaciones con su propio esquema del mundo y con la estructuración de las metas y objetivos propios y sociales; lo que genera cúmulos de aprendizajes y experiencias de la vida. Por tal motivo, no pueden considerarse irracionales, ya que al ser valoraciones y juicios dejan de ser concebidas como respuestas meramente instintivas. Nussbaum (2001) las grafica de la siguiente manera: “La emoción es el levantamiento geológico del pensamiento” (p. 1); es decir, así como hay superficies planas, hay picos y valles, que conforman figuraciones y movimientos de altura y profundidad, en términos de las emociones (p. 111). Así mismo, en el plano de la vida, estos paisajes se presentan a diario en las valoraciones que conllevan a comportamientos humanos, y que se relacionan con los deseos de cada individuo; son éstas las que hacen que se identifiquen diversas sensaciones y emociones que producen placer o repudio, y cuyos juicios propenden por el rescate de aquello valorado como mejor para sí, y en muchos casos como mejor para el otro.

Queda claro, que las emociones hacen parte fundamental de los procesos de socialización y florecimiento del ser humano, por tal motivo no pueden reconocerse como irracionales: son imprescindibles en los procesos de construcción del ser, ya que, hacen parte fundamental de la experiencia humana; Roche y Sol (1998), proponen que el control de las emociones no se refiere a su represión, sino a que estén en consonancia con las circunstancias. A su vez, Heller, señala que los sentimientos son la esencia del ser humano, pues éstos se construyen y manifiestan a través de los estímulos o acontecimientos que circunscriben las diversas relaciones intrapersonales e interpersonales. De esta forma la emoción cumple un papel importante desde antes de nacer hasta el fin de la vida de cada persona.

1. Las emociones y los jóvenes

Ahora bien, qué pasa con las emociones en los jóvenes, y de éstos en la escuela; en tanto pareciera que sus emociones se expresan tal cual como aparecen, “a flor de piel”. Nussbaum (2001) considera que “La concepción de la emoción posee implicaciones para el análisis de los conflictos emocionales, tanto los que se dan entre las emociones y los otros juicios, como los producidos entre las emociones mismas” (p. 27). Con esta referencia, y desde la experiencia de escuchar y compartir en un mundo de jóvenes, que es la escuela, con el diario acercamiento a sus alegrías y a sus tristezas, a sus logros y sus frustraciones, a sus aciertos y a sus decepciones, se plantea la posibilidad de reflexionar en dicho acercamiento y conocer de primera fuente el pensamiento de una generación que, en sus juventudes, atraviesan por un sin número de valoraciones y expresiones propias que conforman la geología, tanto de su desarrollo como de la construcción de su personalidad, y por ende, de su subjetividad.

Las expresiones más comunes de los seres humanos, con respecto a las emociones, se verbalizan en términos del “Me siento...” o “Estoy...” como suscitadores de experiencias de la vida. Incluso, cuando se quiere saber de alguien más íntimamente, se suele preguntar: “¿Cómo estás? ¿Cómo te sientes? Desde niños se está acompañado por personas con las cuales se relaciona a partir de emociones y sentimientos, por ende se construyen juicios y valoraciones con respecto a las vivencias, que contribuyen a la construcción de la personalidad de cada individuo y de su subjetividad; se configuran en formas de la propia historia, recordada en los recuerdos que alimentan las formas de ser y estar. Así, las emociones expresadas desde la gestación y la primera infancia, a través de los cuidadores, la escuela, los amigos y los medios, se retoman con mayor fuerza en las juventudes con experiencias de alegría, de aceptación, de tristeza o de rechazo, entre otras.

En la juventud, los seres humanos suelen ser vistos como desequilibrados, y se espera que la madurez los aterrice en las experiencias, sobre todo del manejo y el control emocional. Son vistos como que saltan de la alegría a no desear nada, por ejemplo, que sus emociones son reactivas e irracionales. En otros casos, se cree que poco verbalizan sus emociones o que lo único que experimentan son euforia, tristeza o rabia. Pero, los jóvenes vivencian sus emociones con mucho más que nuestras apreciaciones adultas; son seres humanos que se presentan tal cual son, con

formas de ser que nos cuesta comprender, en la búsqueda de ser vistos, reconocidos, aceptados, valorados y apreciados por los grupos sociales cercanos; cuando esto falla, quedan formas para sobrellevar la búsqueda con altibajos emocionales que les puede generar desde autoexclusiones hasta discriminaciones, y muchas otras formas de ruptura consigo mismo y con los otros.

Y es que las juventudes tienen formas muy distintas de manifestarse y de poner en relieve el cúmulo de emociones que configuran a un ser humano. Algunas veces se considera que la juventud, es un espacio temporal donde se puede expresar libremente todo aquello que se siente y piensa, como una etapa, para algunos adultos insoportable, en la cual los jóvenes no suelen calcular ni medir las consecuencias de sus actos; considera a las emociones como el espíritu rebelde del ser humano. Sin embargo, para otros jóvenes la experiencia no va en esta vía y suelen enfocarse en otros intereses u objetivos, y no por ello, significa que su vivencia emocional no aparezca. Claro que lo hace, pero con valoraciones distintas.

Por consiguiente, las emociones en el ser humano, y sobre todo en las juventudes, son un tema complejo de abordar y comprender, pues su expresión produce valoraciones que son vistas entre la restricción y el exceso. Pero también, al ser valoraciones, no se quedan estáticas, y los jóvenes, al poner en juego su subjetividad con los encuentros sociales y los límites externos, reequiparan sus propias valoraciones para movilizarse y modificar su entorno o automodificarse a sí mismos.

Así las cosas, a continuación el lector encontrará un relato de un estudiante, de la Institución Educativa Los Gómez del Municipio de Itagüí, que le permitirá acercarse, desde la voz de los jóvenes, a una comprensión de las emociones y cómo éstas se vivencian en su experiencia. Esto con la intención de nutrir la realidad colectiva, que no suele ser distinta con las del lector, mucho menos diferenciada por etapas, en cuanto a intensidad y formas de expresión de las emociones, llámense alegría, tristeza, rabia u otras, que se espera pueda reconocerlas en los párrafos siguientes:

(...) “Jaja, las emociones son placer y alegría en frasquitos, no nos sentimos acogidos por nadie, dudamos de la confianza de todos, sentimos que nos traicionan, entonces, a veces, buscamos ayuda pero con temor de muchas cosas, pille, la adolescencia es una etapa de la vida caracterizada por cambios que se producen en los adolescentes y que no solo afectan en lo físico, pues también hay cambios importantes a nivel del desarrollo emocional y mental. No es fácil ser adolescente.

Nos sentimos mal y con rabia y furia cuando nos tratan mal, eso nos sube la adrenalina y muchos nos refugiamos en las drogas, en el alcohol, otros se sienten bien durmiendo, otros se cortan, esa es una forma de calmar las angustias y las situaciones por las que se pasa, como le dijera es la manera de desahogarse sin que nadie se dé cuenta, aunque es muy doloroso pero es más preferible.

Vea sabe no sé, a veces la vida no merece la pena vivirla, los adolescentes pasamos por problemas emocionales tan graves como el no ser reconocido ni siquiera por sus familiares o amigos.

(Estudiante de la I.E Los Gómez)

En este ejercicio, a vuelo de pájaro, se podría entrar en un mundo, al que a veces se prefiere no exponerse, porque desarma los argumentos previos con los que se puede rotular a algunos jóvenes por sus comportamientos o expresiones, pues se conoce de cerca un ser humano sensible. En dicho relato, se describen emociones como el placer y la alegría, la duda y la desconfianza, la traición y el temor, la angustia y el dolor, la rabia y la furia, la tristeza y la rebeldía, el sentirse mal y el ser maltratados, entre otras. Emociones que se circunscriben en distintas expresiones de intensidad como “frasquitos”, “sensibilidad a flor de piel”, “nos invade la tristeza”, “más... de lo normal”, “Subida de adrenalina”, etc. Y formas de pensar de sí y de los demás que realzan los juicios de valor con los que se sujeta la vida misma: “La vida no merece la pena vivirla”. Pero, a menudo, los adultos no escuchamos esto, simplemente reaccionamos sobre lo que creemos deberían asumir los jóvenes. Y si el pensamiento es que muchas veces la vida no merece la pena vivirla, ¿cuál es la búsqueda que valga la pena para ser vivida?

Los jóvenes suelen vivir vidas carentes de reconocimiento, y lo señala este joven como el problema más grave, pues se sienten invisibles e ignorados. Porque en el reconocimiento, como lo teoriza Taylor (2001), el ser humano no sólo necesita construir el suyo propio, sino también un reconocimiento derivado de los otros significativos, con quienes disputa la propia construcción de identidad, siempre en diálogo. Aun así, los adultos significativos de los jóvenes, no les proporcionan adecuadas interlocuciones que les permitan construcciones y búsquedas de reconocimiento de su dignidad y de sus posibilidades, que propendan además por su grandeza como seres humanos. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de acompañamiento, escucha y reconocimiento que tienen los jóvenes; quienes pasan, como cualquier ser humano, por un sin número de situaciones que muchos adultos cercanos y hasta significativos desconocen; a veces

pasan por alto y se dedican a juzgar, a exigir, olvidándose de escuchar y acercárseles. Algunos jóvenes se refugian en las drogas, el alcohol, durmiendo o cortándose la piel; se lee en el relato del joven anterior, como formas de calmar la angustia de todo aquello por lo que pasan, como intentos de desahogo sin que nadie se dé cuenta, pero al final todos lo saben; y en últimas, aunque saben que es doloroso, les resulta preferible a otra forma de dolor. Desde los adultos, con apertura al diálogo, se podría comprender y escuchar con mejor disposición aquellas manifestaciones emocionales y comportamentales de los jóvenes, pues la necesidad de reconocimiento suele darse sólo entre los mismos jóvenes, con quienes encuentran espacios de no juzgamiento y de aceptación, a través de sus diversas prácticas. Nussbaum (2001) argumenta, luego de describir acerca de experiencias que marcan su biografía, que las emociones se inclinan y tratan de apoderarse de la personalidad, y la impulsan hacia la acción, relacionando los vínculos importantes de la vida de cada persona; y generando, a su vez, episodios de confrontación con “la racionalidad”, por lo que, reafirma que las emociones son una forma de juicio valorativo y son efectivamente un reconocimiento de las necesidades del ser humano y la falta de su autosuficiencia (p. 44).

Por otro lado, las emociones, desde la perspectiva de Nussbaum, hacen parte del florecimiento humano, de la construcción de los más íntimos recursos que les permite hacerse cargo de sí mismos y sensibles frente a las diversas realidades de la vida. Los jóvenes, suelen limitar menos la expresión de sus sentimientos y emociones que los adultos, andan diciéndolo todo el tiempo en su forma de andar, de sentarse, de vestirse para ellos y para el mundo; se rediseñan muchas veces. Y aunque, para los adultos parecen personas sin identidad propia o disfrazada, en realidad algunos se despojan con mucha más facilidad de sus inventarios y prejuicios. Al adulto le cuesta reinventarse, escuchar su sentir; se encuentra absorto de todo aquello que asume como ya definido y por lo cual transita una y otra vez, imposibilitando su capacidad de asombro, negándose distintas y nuevas formas de florecer. Cabe resaltar lo que profundiza el estudiante referente al tema:

(...) las emociones nos ayudan a relacionarnos y adaptarnos al mundo que nos rodea; aprendemos a manejarlas para que no nos controlen. La mayor parte de la gente ha aprendido, equivocadamente, que lo importante es sentirse siempre bien. Esta idea nos lleva a tratar de evitar a toda costa lo que llamamos emociones. ¿Y cómo las evitamos? Pues, negamos, evitamos emociones, preferimos acogernos a tribus, combos pues, los pensamientos, modas, las tendencias hacen que los jóvenes, nos reunamos voluntariamente,

por el placer de estar juntos. Esto proviene de las ganas de adaptarse y alejarse de la sociedad y sus reglas; las bandas y los combos nos ofrecen seguridad, soporte afectivo del que se carece, y al final de todo no hay ni reglas.

Mire otra "causa" de las emociones de los jóvenes es la carencia de afecto, es el conflicto entre generaciones que se refiere a las asperezas que pueden ocurrir entre los padres. Los adultos manifiestan sus emociones de una forma muy distinta y ellos deben adaptarse a las nuevas formas de comunicación. Los adultos deben darnos la oportunidad de ser responsables, darnos compromisos y darnos la confianza de que lo vamos hacer bien. Oportunidad de que nos hagan partícipes de las preocupaciones de la familia, de las decisiones importantes. Los jóvenes s solemos quejarnos de que no tenemos ni voz ni voto, estamos cansados de una sociedad que te rotula constantemente, mejor dicho si eres bueno te aplauden pero si eres malo te señalan y juzgan y lo peor te ignoran.

(Estudiante de la I.E Los Gómez)

Estas narrativas ilustran las formas percibidas por los jóvenes en cuando al sentido de las emociones, y cómo se tramitan en sus respectivas vivencias. Este acercamiento para comprender lo que piensan los jóvenes, cómo ven la vida y qué sienten al respecto, permite reflexionar acerca del papel que el adulto, o los adultos significativos, están cumpliendo en las vidas de los jóvenes. Pues, parece que su concepto del mundo no está lejos de tal claridad, pero parece igualmente que sufren en silencio, bajo la reserva de la desconfianza, de la aridez con la que se pretende normalizar al resto del mundo en el temor, el juicio y la indiferencia.

2. Las emociones y la escuela

Para Paulo Freire, la escuela: "Es el lugar donde se hacen amigos, no son edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos". Escuela es, sobre todo, aprender a ser persona, aprender a compartir, tolerar, crecer junto a pares que se ayuden y se fortalezcan mutuamente. Es el lugar donde los jóvenes deberían encontrar ambientes cálidos, donde día tras día emerjan vínculos que permiten una construcción de persona y sociedad, mucho más humana y respetuosa. La escuela debería ser el espacio agradable para la estadía, donde aprender fuera un disfrute constante. Así, se tendría claridad, entonces, como lo menciona Freire, que los docentes podrían tener con los jóvenes cercanía para convivir, para construir y sobre todo para ser felices. La escuela es el lugar, en el cual existe y se da la posibilidad de acompañar a los jóvenes en sus distintas experiencias de vida, a soliviar el equipaje pesado con el que muchas veces atraviesan las puertas de la escuela.

Esto daría otra mirada frente a la adversidad, facilitaría la interacción y la convivencia, formaría ciudadanos con amor mundi, seres humanos con capacidad de escucha y responsabilidad para con el otro.

Ahora bien, este ideal de escuela puede que sea o no la realidad en la cual se desenvuelven los jóvenes; y por ello, como el lugar donde pasan la mayor parte del tiempo, en el cual construyen y comparten historias de vida, se toma el relato de una estudiante que expresa su propia visión de la escuela, sobre lo que le agrada o desagrada, pero sobre todo cómo se la sueña, cómo la padece y con qué emociones,

No nos sentimos apoyados en la escuela, nos asusta conseguir un consejo, nos asusta la forma como nos perciben nuestros educadores, parte es por miedo a que esa persona no respete los problemas que se consideran íntimos y los comunique a otras personas. O en otros casos, porque simple y sencillamente no vemos a los docentes con la disposición de escuchar nuestros problemas durante algunos minutos.

(Estudiante de la I.E Los Gómez)

La escuela, parece que pocas veces se ofrece como un lugar de esperanza. La escuela carece de capacidad de contención y acompañamiento. Y la visión puede tornarse desesperanzadora, nada distinta de cualquier otro escenario. Una vez más se reafirma la desconfianza de los jóvenes frente a la incapacidad de escucha y respeto por su mundo por parte de los adultos en la escuela. Pero, podría ser que esa visión, tan negativa, no refleje la realidad que vivencian otros actores en la escuela; sin embargo, detrás de este manifiesto no existe más que el deseo de recurrir a un espacio que les proporcione precisamente eso que están buscando:

En primer lugar, buscan apoyo, buscan sentirse apoyados; encontrar apoyo en alguna parte de la escuela. Debe ser que al expresar que se niega este apoyo, lo que en realidad aparece es su búsqueda y necesidad de recibirlo. Los jóvenes en la escuela buscan manifestaciones de apoyo, recibimiento gratuito y genuino (Mélích, 1994). El apoyo que buscan lo requieren sin condiciones, sin señalamientos y juicios que discriminan; un apoyo que les oriente y en realidad les eduque. En segundo lugar, buscan respeto por su dignidad como personas que se exponen y se muestran vulnerables. En esta búsqueda lo que está en juego no es simplemente la información que pueda ser divulgada, está en juego la anulación de cualquier forma de participación por temor al rechazo,

por miedo al fracaso. Con la aparición de emociones como el temor y el miedo se da muerte al otro, se inhibe la confianza que aparece rota cuando se deja de ser sujeto libre, y se hace presa de la desgracia en la soledad de ya no buscar lo que se necesita con el otro. Y en tercer lugar, buscan amor en los ojos de un maestro que se muestra vulnerable y cercano; búsqueda que se materializa en la apertura para escuchar, para mantener la vista enfocada en la humanidad a la que asiste. Amor que refleja un ser humano emancipado y libre para darse con gratuidad a otros seres humanos que le hacen un llamado ético de compasión y de alteridad. Un amor mundi que refleja el estar en un entre nos (Hannah Arendt, 1958).

Por eso, la escuela no puede ser más un muro de concreto que se dedica a impartir conocimientos e ignorar a los seres humanos que allí viven, que sienten, que sufren, que padecen hambre y que desean buscar en el adulto una mirada y una palabra de aliento. Si la escuela, adoptara en sus currículos y horizontes institucionales la interpretación del lenguaje y las emociones de sus estudiantes, sería más fácil la tarea de educar; pues cada ser humano conoce lo que le gusta o no, lo que le agrada y desagrada, lo que desea hacer o no. De esta manera, la tarea de la escuela sería de acoger a todos sus integrantes sin la necesidad de rotularlos o marginarlos, cuestionarlos y mal interpretarlos; pues, las personas actúan favorablemente si se sienten amadas, acogidas, aceptadas y se les transmite seguridad, cuando se confía en sus capacidades para asumir y resolver las dificultades que se le presenten en la vida.

La escuela es el lugar donde los jóvenes construyen su historia, su proyecto de vida, es el lugar donde fortalecen sus procesos de socialización y forman vínculos con sus pares o docentes. Son estas relaciones, cargadas de múltiples emociones, las que de una u otra forma sellan confidencialidades, amistades y complicidad; aún falta aquella aparición en la que el extraño que hace el llamado de respeto y reconocimiento absoluto se convierte en cómplice (Mélich, 1994). En este sentido, la escuela debe procurar interpretar, deducir, analizar y descubrir todas aquellas manifestaciones que tienen los jóvenes; es el adulto quien debe procurar convertirse en un ser capaz de acoger e interpretar las expresiones de alegría, tristeza, silencios, pues es allí en este espacio en el cual, los jóvenes, envían mensajes para ser escuchados, reconocidos, acogidos y respetados. La educación actual requiere con urgencia dar un giro a sus estructura, debe dar cabida

e importancia de las emociones, al mirar al otro, aceptarlo sin condiciones ni prejuicios, para lograr asumir una conciencia social, y así formar ciudadanos libres, que se involucran activamente en la vida social y política, que se convierten en personas propositivas, capaces de liderar grandes sueños, florecientes formas de expansión de la humanidad y relaciones significativas con el mundo, con capacidad para enfrentar lo adverso, comprenderlo y transformarlo.

Conclusiones

Los seres humanos asumen las emociones acordes a su propia historia, las normas sociales y la experiencia. Nussbaum 2001 entiende “la universalidad de las emociones, como ese sin número de manifestaciones que pueden relacionarse con situaciones adaptativas que son repertorios emocionales de variaciones provocadas por diferencias sociales más que individuales” (p. 47). Por ende, la sociedad y la cultura se ven permeadas a diario por las manifestaciones de lo humano, y de esta manera las instituciones que intervienen, también se impregnan de dichas manifestaciones, todo el tiempo cargadas de cúmulos de emociones. Por otro lado, las emociones se desarrollan desde la primera infancia, y estas hacen maleable al ser humano que las experimenta, dotando de vivencias significativas tanto a éste como a quienes le rodean. Los seres humanos usamos todo el tiempo el filtro de las emociones para validar las búsquedas como los encuentros. Así, las juventudes buscan respuestas a sus emociones en diversos aspectos como lo son la música, los grupos, los estereotipos sociales, como formas que respondan a sus necesidades de reconocimiento, de apoyo y de amor. Como se expresa en el siguiente relato:

Hoy no es un ningún día, te levantas por fin como puedes, no porque quieres si no porque empiezas a olvidar que estas vivo, el mundo a veces va muy lento aunque siempre gire de prisa. Nadie debería sentir que mereces los cortes en sus muñecas, ni los golpes que da la vida, porque esto no son más que casualidades, nunca preguntes el motivo de mis lágrimas ni las de nadie, porque ni yo ni nadie tiene claro porque llora, llevo bastante tiempo cargando en mi espalda un peso ajeno, un peso muerto un sinónimo de dolor con adjetivos de tristeza, hoy después de mucho tiempo decidí dejarlo. Puede que hubiera tenido muchos errores en la vida, pero hasta los errores se vuelven indispensables; pero déjame decirte algo, todo escúchame todo vale la pena, vale la pena pelear con un mundo que a veces es tan injusto, pero es bonito y no deja de girar alrededor del sol para enseñarnos que es bonito bailar alrededor de las personas que te dan luz, seguridad.

Hoy después de mucho tiempo me di cuenta que solo nosotros decimos si retomamos la batalla, que los ángeles que vuelan, solo tienen alas más fuertes y lo más importante que nunca es demasiado tarde, que no merecemos ni una ni dos oportunidades, sólo las que sean necesarias para aprender, no dejes que te digan quien sos, y quien dejas de ser, porque todos

somos indefinibles, no dejes que te metan en una casilla de clasificación, y en cuanto a mí, sigo descubriendo quien soy, pero teniendo muy claro lo que quiero ser.

(Estudiante de la I.E Los Gómez)

Nussbaum (2001) abandera el sentido de compasión hacia el otro y por el otro. Y con esta propuesta, sugiere que los seres humanos no podemos seguir de largo sin reconocer y mirar al otro con su debilidad o fortaleza, para acompañarle y sustentarle. Esta comprensión contribuye a hacer que la vida humana realmente tenga sentido y gire en torno a la construcción colectiva de sociedades respetuosas de sí misma, sin juzgamientos, sin perjuicios morales, donde sentir compasión, cómo lo plantea Nussbaum, sea realmente sentir dolor por el marchitamiento de otro ser humano. Se deja a modo de cierre el siguiente relato, que permite comprender las emociones en los jóvenes, que no son sólo tristeza y abandono del mundo o del ser,

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, Hannah (1958). *The human condition* (2da ed.). Chicago, United States: The University of Chicago.

Cárdenas M, Luz Gloria (2011). *Aristóteles: retórica, pasiones y persuasión*. Bogotá: San Pablo-Universidad de Antioquia

Heller, Agnes (2004). *Teoría de los Sentimientos*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán

Nussbaum, M. C. (2001) *Paisaje del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Nussbaum, M. C. (2003) *Terapia del deseo*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Nussbaum, M. C. (2006) *El Ocultamiento de lo humano: Repugnancia, Vergüenza y Ley*. Buenos Aires, Argentina: Latingráfica. S. R. L.

Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educción Prosocial en las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona, España: Blume

Taylor, C. (2001). *El multiculturalismo y “la política de reconocimiento”*. Ensayo de Charles Taylor. México: Fondo de Cultura Económica

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y

CINDE



ARTICULO INDIVIDUAL

EL OTRO EN EL RECONOCIMIENTO PROPIO COMO CATEGÓRICO VITAL

OROZCO ZAPATA LUZ AMÉRICA

Línea de Investigación: Socialización Política y Construcción de Subjetividades

ASESORA:

María Teresa Luna

Sabaneta

Agosto 04 de 2015



“EL OTRO EN EL RECONOCIMIENTO PROPIO COMO CATEGÓRICO VITAL”¹³

Por: **LUZ AMÉRICA OROZCO ZAPATA**¹⁴



Resumen: Este artículo nace del proyecto de investigación: experiencia de acogida en la escuela, desde los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas, el cual se realizó en Colombia en la Institución Educativa Los Gómez del Municipio de Itagüí. Dentro de las categorías de análisis de esa investigación se incluyó el *reconocimiento*; tema abordado desde el escenario educativo y que a través de las lecturas realizadas, se encontró como parte fundamental de la base identitaria humana y como tema central, que compete enteramente a cada persona desde el nacimiento hasta su muerte.

Palabras claves: Reconocimiento, identidad, multiculturalismo, otredad.

THE OTHER IN RECOGNITION AS OUTRIGHT OWN LIFE

Abstract: This article comes from the research Project: “experience host in school students who live through adverse emotional situations” (Mape & otros, 2015), which was held in Colombia in Los Gómez Educational Institution of Itagui municipality. Within the categories of analysis that included recognition research; issue addressed in the educational scenario and through readings, it was found as a fundamental part of human identity-based and central theme, that entirely up to each person from birth to death.

Keywords: recognition, identity, multiculturalism, otherness.

A OUTRA EM RECONHECIMENTO COMO definitivas VIDA PRÓPRIA

Resumo: Este artigo é nascido do projeto de pesquisa: “experiência de acolhimento da escola os alunos que vivenciam situações emocionais adversas” (Mape & otros, 2015), que foi realizada na Colômbia em Instituição de Ensino Los Gómez O município Itagui. Dentro das categorias de análise que incluiu pesquisa de reconhecimento; questão abordada no cenário educacional e através de leituras, foi encontrado como uma parte fundamental do tema baseada em identidade e central humano, que inteiramente a cada pessoa desde o nascimento até a morte.

¹³ El presente artículo surge de la investigación “*Experiencia de acogida en la escuela desde los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas*”, realizada en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-.

¹⁴ Psicóloga. Universidad de San Buenaventura Medellín. Especialista en psicología organizacional. Docente Orientadora Secretaría de Educación de Itagüí. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. Email: luzameroz@hotmail.com

Palabras-chave: reconocimiento, identidad, multiculturalismo, alteridade.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se tendrán presentes autores como Hegel, quien hace un recorrido inicial sobre el reconocimiento, Mead, Charles Taylor, Axel Honneth y Nancy Fraser, quienes han trabajado ampliamente el término desde posturas diferentes, teniendo siempre como centralidad el asunto del otro lo cual los relaciona temáticamente. Se recurre en este escrito a estos teóricos ya que se pretende con ellos, sustentar la postura de la importancia del otro en el reconocimiento propio como categórico vital.

El reconocimiento en sus inicios es abordado por Hegel, quien plantea la ligazón que existe entre este y la identidad del sujeto, afirma que un individuo deberá reconocer al otro sujeto para poder experimentarse como persona, de esta forma introduce la relación dialógica siguiente: “la autoconciencia es en y para sí en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra conciencia; es decir, sólo es en cuanto se la reconoce” Hegel, (2004, p, 113).

Para el desarrollo de este artículo se presentaran tres trópicos: la multiplicidad de factores que constituyen el otro, la importancia del otro en el propio reconocimiento, y unas últimas consideraciones sobre el reconocimiento.

1. La multiplicidad de factores que constituyen el otro

“El otro es en un comienzo un tú que se presenta como un yo: individuo adverso que se pronuncia en calidad de conciencia-de sujeto- y que por el lenguaje, por el obrar, se presenta como origen y potencia de novedad” (Theodosiadis. Francisco, 1996 .p.8)

Para iniciar el abordaje sobre quien es el otro, es necesario reconocer que se es parte de un mundo habitado por muchos, además de conformado por quienes para cada uno son los otros y entendiéndonos como los otros de los demás; “el reconocimiento de que hay realidades plurales es algo que casi nadie niega. De lo contrario, estaríamos ante tal grado de solipsismo que no es posible de pensarse en un espacio humano, donde al menos sabemos que tenemos vecinos” Vega, Emma León (2005 p. 34) de esta forma estamos siempre rodeados por otros.

El otro está configurado, inmerso y atravesado por lo humano, la experiencia privada y pública de ser y estar en el mundo, se inscribe desde bien sea la perspectiva plural o singular, constituido

por múltiples factores íntimos o externos que afectan directamente el reconocimiento.

Hegel en su libro *Filosofía del espíritu* (1969), realiza una descripción frente a lo constitutivo del hombre en cuanto a su espíritu, el alma, lo que alude en general a la capacidad que tiene cada ser humano de auto reconocerse mediante un sentimiento de sí. *“De esta manera el sentimiento de sí existe, y al mismo tiempo no existe más que en el sentimiento particular”* (Hegel 1969, p. 256), por lo cual cabe afirmar que inicialmente en cada ser humano, en sus inicios de vida hay una construcción personal o íntima sobre quien se es, más esta no está alejada de un otro que para este tiempo sería un cuidador necesario.

Igualmente, este autor en el libro: *Introducción a la historia de la filosofía* (1973), precisa el ser en sí con base en cuatro momentos principales que lo integran: la realización, la existencia, la identidad y la conciencia, posteriormente aborda la otredad como aspecto confrontador externo que pule y organiza la capacidad autoconsciente. Conciencia de sí, mediante la relación Yo-tu, como lo expresa en la siguiente cita:

“Hay una conciencia de sí para otra conciencia de sí, en estado inmediato, que son como dos términos, de los cuales el uno existe por el otro. Yo me veo a mí mismo en mi contrario, en cuanto yo: pero veo también en ese contrario otro objeto que está en estado inmediato, en cuanto yo, que es completamente independiente frente a mí” (Hegel, 1969, p. 325)

Este encuentro con otro, para Hegel, indiscutiblemente involucra una conciencia con la capacidad de reconocer otra conciencia, lo cual produce un “Combate”¹⁵. El otro para Hegel (1969) es quien da origen a la contradicción, la cual para sobreponerse,

“es preciso que los dos yo, opuestos en su existencia a su ser uno por otro, se coloquen y se reconozcan tal como son en sí, o ante su noción, es decir, no como seres puramente naturales, sino como seres libres; solamente así es como se realiza la verdadera libertad. Porque como esta consiste en mi identidad con mi contrario, no soy verdaderamente libre más que cuando este contrario es libre también, y reconocido como tal por mí” (p.326).

Para hablar de un otro, es necesario precisar que existe un otro singular (particular) constituido

¹⁵ Término utilizado por Hegel (1969) en su libro *filosofía del espíritu* p. 326, para referirse a la contradicción que se da entre dos sujetos al reconocerse recíprocamente no solo como seres naturales sino como seres libres.

por las apreciaciones una a una de cada quien y un otro plural denominado “Otro generalizado”¹⁶.

Mead (1973) habla acerca de un “otro generalizado” (p.184) haciendo referencia al afuera, al otro plural, las generalizaciones de compañeros de interacción que constituyen la sociedad organizada, gracias a esto, la comunidad mantiene una identidad de reconocimiento compartida y recíproca que involucra el desarrollo personal. Es así como el otro está constituido por dos caras: una particular y otra general las cuales hacen parte fundamental del proceso de desarrollo humano el cual se da para Mead (1973) en dos etapas:

“En la primera de dichas etapas, la persona individual está constituida simplemente por una organización de las actitudes particulares de otros individuos hacia el individuo y de las actitudes de los unos hacia los otros, en los actos sociales específicos en que aquél participa con ellos. Pero en la segunda etapa del completo desarrollo de la persona del individuo, esta persona está constituida, no solo por una organización de las actitudes de estos individuos particulares, sino también por una organización de las actitudes sociales del otro generalizado, o grupo social como un todo, al cual pertenece” (p.188)

El otro singular muta convirtiéndose en un otro general, el otro desde la pluralidad, el otro generalizado; el cual actualmente se encuentra enmarcado e influido por diferentes aspectos económicos, sociales, y masivos que lo llevan a correr el riesgo de perderse en ideales perfectos e inalcanzables exigibles para poder obtener reconocimiento en el mundo, de esta forma se van tejiendo supuestos acercamientos novedosos que crean la ilusión del reconocimiento vital puro sobre el cual se construye la verdadera identidad. Taylor realiza una apreciación del otro, tanto en el plano social como en el plano íntimo desde la significación que tiene este en la consolidación de la identidad, y el impacto que genera un otro significativo en la misma; en sus escritos tiene presente el rasgo fundamental de las relaciones humanas: la condición dialógica.

“Se espera que desarrollemos en una medida considerable nuestras propias opiniones, puntos de vista y actitudes hacia las cosas mediante la reflexión solitaria. Pero no es así como funcionan las cosas en el caso de las cuestiones importantes, como la definición de nuestra identidad. Esta queda definida siempre en diálogo, y a veces en lucha, con las identidades que nuestros otros significativos quieren reconocer en nosotros” (Taylor, 1994, p, 69)

En esta relación diádica aparece la lucha de reconocimiento, el otro alcanza la significación profunda desde la importancia que tenga para cada quien y desde allí su intervención es valorada

¹⁶ Término de Mead (1973), acerca del otro plural.

y tenida en cuenta.

Axel Honneth (1997) por su lado propone que *“reconocerse recíprocamente como personas de derecho significa que los dos sujetos introducen de modo controlado en su propio actuar aquella voluntad general que encarna en las normas de su sociedad intersubjetivamente reconocidas”*p.101, así se puede afirmar que cada cultura, sociedad o pueblo expone las condiciones de otredad a reconocer en un sujeto y las promueve, a la vez que determina aquellas a ignorar.

Para Fraser (2008) *“otro es una nueva apreciación de la pluralidad, no sólo de la nacional y la individual sobre las que teorizó Arendt, sino también de otras formas de pluralidad, incluidas las que se asocian al género, la sexualidad y el multiculturalismo”* (p.239), somos el otro de los demás y es en esta identificación donde se incluyen aspectos que hacen parte de lo privado y lo público lo individual y lo grupal *“Las exigencias de reconocimiento asumen a menudo la forma de un llamado de atención a la especificidad putativa de algún grupo, cuando no la crean efectivamente mediante su actuación y, luego, la afirmación de su valor”* (Nancy Fraser, 1997, p. 25). Estos aspectos influyen decisivamente en el tipo de interrelación que se construye en la comunidad humana y determinara una forma diferenciada de lo que significa ser reconocido, mediará el impacto que se requiere crear, el grado de autenticidad o no y la adrenalina con la que se vivirá para alcanzar este reconocimiento.

“La fabricación de la opinión pública imperante es, principalmente, una cuestión rutinaria; un problema de expertos y no de legos. Sin embargo, en ocasiones ocurre algo que hace explotar los circuitos profesionales habituales en los que se fabrica la opinión pública, que da lugar a un amplio e intenso debate público. En tales momentos, se cristaliza algo semejante a la participación masiva y, al menos por un instante, sentimos la posibilidad de una fuerte esfera pública política. No obstante, esta experiencia es típicamente compleja. Las intimaciones de democracia se adornan de demagogia y exclusión, que la brillante luz de la hiperpublicidad pone en agudo contraste” Fraser (1997, p.134)

Ahora bien, revisados estos postulados se puede inferir que para los autores citados el otro está constituido por aspectos singulares y plurales que se ponen en escena en lo íntimo y lo público de cada quien, influencia el reconocimiento positiva o negativamente, existe desde los inicios de la mismidad, interviene en el proceso identificatorio y se consolida por la variedad multicultural del espacio social donde se desarrolla. Es tiempo de revisar la importancia que tiene ese otro en el propio reconocimiento y de qué forma se hace parte fundamental en la vida del ser humano.

2. La importancia del otro en el propio reconocimiento

*“El reconocimiento tiende a promover la diferenciación de los grupos”
Nancy Fraser (1997) p.26*

Hegel (1965) plantea la importancia del otro en cuanto se constituye como agente de igualdad humana, de esta forma el origen de la desigualdad se originaría en la incapacidad de reconocer al otro negándolo,

“como la vida es tan esencial como la libertad, este combate, en cuanto negación exclusiva, lleva al principio a la desigualdad, en cuanto el uno de los combatientes que perdiese la vida, se conforma como consciencia de sí individual, pero abdica de su derecho a ser reconocido como libre, mientras que el otro se mantiene en su independencia y es reconocido por el primero como su amo; tal es la relación de amo y criado.”(p.329)

Contrario a sus postulados sobre lograr una consciencia de sí en cuanto a la posibilidad de cada quien por ser libre e individual, está el temor del menosprecio, en este sentido cobra fuerza la lucha constante por el reconocimiento el cual da lugar a un riesgo permanente.

“El individuo que no ha arriesgado la vida puede sin duda ser reconocido como persona, pero no ha alcanzado la verdad de este reconocimiento como autoconciencia independiente. Y, del mismo modo, cada cual tiene que tender a la muerte del otro, cuando expone su vida, pues el otro no vale para él más de lo que vale él mismo; su esencia se representa ante él como un otro, se halla fuera de sí y tiene que superar su ser fuera de sí; el otro es una consciencia entorpecida de múltiples modos y que es ; y tiene que intuir su ser otro como puro ser para sí o como negación absoluta” (Hegel, 2004, p.116)

Mead (2008) hace referencia al otro como importante en la medida que está implicado en la experiencia propia, lo narra a partir de un ejemplo de como el niño que juega, asume diferentes roles sociales, de esta manera el otro emite estímulos, tendencias y reacciones que en muchos casos parte de gestos que son interpretados obteniendo significación; De esta manera el reconocimiento estaría ligado a la capacidad de verse a sí mismo en un otro que aparece y puede leerse.

El ser humano como lo cita Charles Taylor necesita de manera fundamental lograr su propio reconocimiento, su importancia está en que éste le brinda la base plena de la identidad que se establecerá o no de forma apropiada, así *“un individuo o un grupo de personas pueden sufrir un verdadero daño , una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo o degradante o despreciable de sí mismo” (Taylor, 2001, p,43);* como ser social, cada quien necesita ser visto, entendido y acogido de forma adecuada, armoniosa y sana, el otro hace parte indiscutible del logro de la identidad, *“Descubrir mi identidad por mí mismo no significa que yo la elabore aisladamente sino que la negocio por medio del dialogo, en*

parte abierto, en parte introyectado, con otros” (1994. p.81)

Steven Rockefeller en un apartado que escribe en el Ensayo de Charles Taylor (2001) plantea que *“todos los seres humanos son portadores de una naturaleza humana universal como personas; todos poseen igual valor desde la perspectiva democrática, y todas las personas, como tales, merecen igual respeto e igual oportunidad de autorrealización.”* (p.124) de esta forma, corresponde a cada uno brindarle a los demás, espacios y actitudes facilitadoras de desarrollo tanto a nivel individual como social, pero antes de poder brindar este espacio a otros es necesario haberlo recibido, ya que es fundamental partir en lo personal de una base nutridora que hubiese acogido en las etapas iniciales de la vida, para posteriormente poder acoger a otros y permitirles un proceso de reconocimiento sano.

Para Taylor (2001) el reconocimiento presenta dos dimensiones: la primera sugerida es “la esfera íntima, donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes”(p.59) ; es entonces como un ser humano primero adquiere nociones internas sobre su sí mismo y su proceso de reconocimiento, este inicia en la infancia en la relación inicial empática establecida con las figuras criterio, la cual se convierte en fundamental, “mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás” (Taylor, 2001, p.5) explicitando aquí que cada ser humano posee la necesidad de contar con un referente externo que genere una pugna de negociaciones internas, donde se constituya su esencia vital, quien se es y quien puede llegar a ser; de un compartir de múltiples experiencias y significaciones que ratifiquen o no, den aprobación o negación, permitan o nieguen; llegando a configurar bases estables y sólidas personales, acerca de quién se es y cómo se ha de actuar, para posteriormente poner en el escenario social esta construcción insípida en sus inicios, la cual generara conflictos de interrelación o la posibilidad de una vida social estable. “En el nivel íntimo, podemos apreciar hasta qué punto una identidad original necesita ser y de hecho es vulnerable al reconocimiento que le otorgan, o no, los otros significantes. (Taylor 200, p. 58)

La segunda dimensión propuesta por el autor hace referencia a “la esfera pública, donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor” sin embargo sus planteamientos desde la sociedad democrática reportan graves problemáticas disfrazadas de “universalidad” (p.68). Si bien, la tesis que plantea Charles Taylor se basa en que:

“la identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este.” (p.43) este proceso no puede generarse de forma única, personal sino comprendido en relación dialógica con otro, es decir:

“No existe nada que pueda llamarse generación interna, interpretada monológicamente. Si queremos comprender la íntima conexión que existe entre la identidad y el reconocimiento tendremos que tomar en cuenta un rasgo decisivo de la condición humana que se ha vuelto casi invisible por la tendencia abrumadora monológica de la corriente principal de la filosofía moderna. Este rasgo decisivo de la vida humana es su carácter dialógico” (Taylor, año, p.52)

Es entonces como cobra relevancia categórica en el individuo el vínculo que establece con un otro, la concomitancia del otro en las propias representaciones, significaciones y los abordajes que se asumen, lo cual le permitirá ser para sí. Taylor ubica al otro en el propio reconocimiento sugiriendo su importancia desde el proceso identitario.

Por otro lado Axel Honneth (2007) propone que el reconocimiento antecede al conocimiento, el niño se reconoce con sus cuidadores de forma emotiva antes de lograr la realidad objetiva, este proceso significa una forma primitiva de la “confirmación intersubjetiva, que no incluye aún la percepción de un valor determinado de la otra persona” (p.81) En esta etapa receptora, llamada por Honneth de “reconocimiento previo” (2007, p. 81) se reciben las apreciaciones que se hacen sobre quien se es, creando una fuente de recursos aptos para la supervivencia, para que esto se dé es fundamental un otro que actúe como referente propio, que en el mejor de los casos sea favorecedor, este otro inicial, amoroso, necesario de forma vital, permanecerá perpetuamente en el interior de cada quien, esto sucederá aunque de manera física desaparezca de la vida, su huella atravesará la propia existencia desde aquello leído desde lo verbal o lo cenestésico.

Honneth (2007) hace énfasis en la relación dialógica con el otro a nivel constitutivo, haciendo referencia a los aspectos iniciales del reconocimiento original o inicial donde interviene la familia:

“Un sujeto que se relaciona consigo mismo de esta manera original debe considerar las propias sensaciones y deseos como algo que es digno de articularse; en este sentido, hacemos bien en hablar, aquí también, de la necesidad de un reconocimiento previo”(p.120).

El reconocimiento como necesidad humana enraíza en cada sujeto el deseo de poder llegar a alcanzarlo, lo cual desde la postura de Honneth (2007) posibilitaría en cada quien el logro de la conformación identitaria y la autorrealización, situación contraria erige el menosprecio, ya que sería el causante del sufrimiento humano ocasionado cuando una persona es privada del

reconocimiento recíproco que para el autor contiene tres esferas primordiales: “la esfera del amor”, que serían las relaciones cuyo sentido se basa en el ser necesitado, lo que llevaría a la autoconfianza. “La esfera del derecho” relacionada con el respeto de la persona en tanto es un ser autónomo y responsable moralmente, y “la esfera de la solidaridad” que aborda las capacidades y ofrecen una valoración social relacionada con la autoestima. Honneth (1997)

El reconocimiento como lo cita Fraser, (2008) es una de las tres dimensiones fundamentales de la justicia, siendo las otras dos la distribución y la representación, estos aspectos ligados entre sí conforman la justicia desde lo “tridimensional”, donde cada uno se convierte en vértice que apoya el desarrollo humano potencial, se existe en la medida que se es reconocido, a la vez que se es tenido en cuenta por otros; es así como la importancia del otro para Fraser se instaura desde lograr ser un ciudadano político. Tener un espacio, un lugar en la vida, ser apreciado y valorado son aspectos humanos principales para la supervivencia, contar con un otro que a la vez de ser acompañante, cómplice, logre acoger y brindar la sensación de pertenecer, de hacer parte de un grupo, de una sociedad y poder participar, enriquecen la existencia humana y hacen del espacio vital un lugar de justicia; para Nancy Fraser(2008) “*superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho de interacción social*” (p39) implica que cada uno tenga como regla mínima de justicia social la oportunidad de pensar y asumir posturas, a la vez tener una posición de respeto frente a que otros hagan este mismo proceso; ya que cada uno tiene el derecho de pensar e interactuar desde diversas visiones que pueden ser o no compartidas.

La importancia que tiene el otro en el propio reconocimiento, queda vislumbrada en el apartado anterior a partir del desarrollo y la sustentación que se hace, frente a la necesidad que tiene el ser humano por obtenerlo y evitar el menosprecio.

El reconocimiento que necesita el ser humano, es aquel construido a partir de un vínculo, de una relación significativa entre nos, la cual debe contar con las características de: ser positiva, empática, acogedora y permitir la configuración del cómo ser y estar en el mundo desde aspectos favorecedores es decir, sanos, estables y seguros.

El establecimiento interior positivo del reconocimiento en cada quien, se da en las primeras etapas de la vida, es allí donde la importancia de contar con un “otro” físico que aparezca y pueda quedarse en la construcción interna de mismidad es fundamental y sirve como medio de soporte para superar diversos momentos en la vida que se vivencian como adversos o difíciles.

Poder interiorizar una apreciación propia emocionalmente positiva y memorable, de un “otro” como parte de uno mismo, se convierte en fundamental para la construcción humana de unicidad y posibilita la puesta en escena de comportamientos que expresen un ser humano confiado y a gusto con quien se es, a la vez este pueda establecer relaciones con “otros” basadas en la vivencia acogedora y empática, convirtiéndose de esta forma la experiencia del reconocimiento en un ciclo de conexiones interminable durante toda y cada una de las etapas de la vida.

3. Últimas consideraciones sobre el reconocimiento

"Una es la conciencia independiente que tiene por esencia el ser para sí, otra la conciencia dependiente, cuya esencia es la vida o el ser para otro; la primera es el señor, la segunda es el siervo." Hegel (2004 p. 117)

La importancia del otro en el propio reconocimiento según el análisis anterior de los teóricos propuestos se puede sintetizar en las siguientes apreciaciones:

El reconocimiento está influenciado por numerosas vertientes y parámetros no puros ni independientes; esta influencia puede dar lugar a un falso reconocimiento o a la vez puede brindar la oportunidad a cada quien de dar un giro en torno a descubrir su propia autenticidad.

El otro como acompañante significativo de la propia vida, es quien ocupa un lugar privilegiado en esta, puede y genera un combate de intereses presentes a través de todo el transcurrir humano, para Hegel “El combate que trae el reconocimiento recíproco de los yo, es un combate de vida a muerte. Cada una de las dos consciencias de sí pone en peligro a la otra, y se pone a sí misma en peligro; pero solamente en peligro, porque cada una de ellas tiene muy bien a la vista la consciencia de su vida, en cuanto esta constituye la existencia de su libertad” (1969. p.327)

La relación dialógica media e influencia el impacto que tiene el otro a nivel personal en la propia necesidad de reconocimiento, se presenta como opción para elegir que aceptar y que rechazar, invita a la obediencia y el acatamiento del modelo imperante o a la resistencia, el disturbio y la pugna, siempre frente al tema del reconocimiento habrá otro que se hará

imprescindible en el proceso de reconocimiento, su papel será base fundamental de construcción propia, donde impactaran marcados y múltiples factores comunicacionales de índole verbal o no verbal. El otro puede aparecer desde la postura del el menosprecio o la valoración, esto puede leerse desde el gesto, para Mead (1973):

“los gestos se convierten en símbolos significantes cuando provocan implícitamente en un individuo que los hace las mismas reacciones que provocan explícitamente-o que se supone que deben provocar-en otros individuos, los individuos a quienes están dirigidos; y en todas las conversaciones de gestos, dentro del proceso social ya sean externas (entre distintos individuos) o internas (entre un individuo dado y el mismo), la conciencia que tiene el individuo del contenido y flujo de la significación involucrada depende de que adopte de ese modo la actitud del otro hacia sus propios gestos” (p.89)

Ser reconocido se inscribe dentro de las necesidades humanas; al respecto Taylor (2001) afirma:

“El no reconocimiento o el reconocimiento equivocado...puede ser una forma de opresión, que aprisiona a la persona en un modo de ser falso, distorsionado, reducido. Más allá de la simple falta de respeto, puede infligir una herida grave, que agobia a las personas con un menosprecio de sí mismas que las inhabilita. El debido reconocimiento no es una simple cortesía, sino una necesidad humana” (p.45).

El reconocimiento humano adquiere dos vertientes fundamentales, una singular correspondiente a la autoafirmación y otra plural que en términos de Honneth tendría que ver con la “solidaridad social” (1997, p.158). Y continúa diciendo que:

“Para ofrecer al extraño el reconocimiento de una participación solidaria en su curso de vida, de antemano es necesario el empuje de una experiencia que me ilustra acerca de que nosotros, en un sentido existencial, compartimos ciertas amenazas; pero qué riesgos realmente nos unen entre nosotros, eso se mide a la vez en la representación que tenemos en común sobre una vida feliz en el espacio de la comunidad” (Honneth, 1997 p. 113)

El otro significativo juega un papel categórico en la vivencia del propio reconocimiento, puede influenciar negativamente la construcción identitaria si se da un menosprecio llevando al falso reconocimiento, o servir de base autentica de conciencia de sí, de esta forma y siguiendo a Honneth, los seres humanos y la sociedad necesitan basar el reconocimiento bajo las tres esferas propuestas por el autor (1997) que permitan la intersubjetividad desde una visión sana y no patológica, lo cual llevaría a una comunidad humana más solidaria y menos cosificada.

Se puede afirmar que el otro, es aquel que ofrece las vertientes de lo que convenientemente será o

no reconocido ya que no existe una sociedad sin un otro, este proceso está constituido por variados factores y atribuciones sociales lo cual puede generar un sinnúmero de pugnas que una vez superadas dan origen a un reconocimiento auténtico sobre quien se es, lo cual juega un papel importante en el desarrollo humano de cada quien y se ve atravesado por diversos momentos en la etapa evolutiva, estos momentos constituyen un proceso que genera movilizaciones para conseguirlo; en este sentido Fraser (1977) menciona que:

“La lucha por el reconocimiento se está convirtiendo rápidamente en la forma paradigmática de conflicto político en los últimos años del siglo veinte las exigencias de reconocimiento de la diferencia alimentan las luchas de grupos que se movilizan bajo las banderas de la nacionalidad, la etnia, la raza, el género y la sexualidad” (p.17).

Solamente es posible brindar un reconocimiento auténtico cuando se ha contado con la experiencia propicia inicial, de aquel que reconoce mediante un proceso de empatía cercana y amorosa, lo cual hace parte del proceso humano de ser diferente de otro, con otro, logrando la propia identidad.

El mundo está habitado por personas que cada día en la interacción constante con otros expresan su subjetividad, está en un principio es simple y a medida que se dan las interrelaciones con otros se convierte en compleja, tanto por el nivel de impacto que brinda en la construcción de quienes le rodean, como en la propia configuración, de esta manera el nexo humano como proceso que se extiende desde la cuna en la relación diádica con la madre, o la figura primaria, hasta las múltiples formas de relación social, genera un impacto positivo o no sobre quién se es y el reconocimiento que se configura a nivel interno, lo cual influenciara a los otros de forma interminable e incluso más allá de la muerte.

La experiencia de reconocimiento como proceso bidimensional donde intervienen el factor interno (si mismo) y el externo (el otro), se da en proceso de lucha de intereses, el uno guiado por fuerzas internas (que buscan el reconocimiento incondicional) y el otro por intereses externos (que guía hacia la autenticidad) , se espera que ambos al interconectarse permitan la construcción íntima positiva de la experiencia de reconocimiento y esta sea la que gobierne la propia vida convirtiéndose en amo, y que el siervo sea la influencia permanente del otro que desvía del reconocimiento autentico, está plagado de intereses y de falso reconocimiento, para que de esta forma se logre la integridad a nivel singular y plural.

BIBLIOGRAFÍA

Fraser, Nancy (1997) *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santa fe de Bogotá D.C: Siglo del hombre editores

Fraser, Nancy (2008) *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder
file:///C:/Users/Psicolog%C3%ADa/Downloads/Dialnet-LaGenesisDeSelfYElControlSocial-75619.pdf

file:///C:/Users/Psicolog%C3%ADa/Downloads/Dialnet-LaGenesisDeSelfYElControlSocial-758619.pdf

Hegel, Georg Wilhelm friedrich (1969) *Filosofía del espíritu*. Buenos Aires: Editorial Claridad

Hegel, Georg Wilhelm friedrich (1973) *Introducción a la historia de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar

Hegel, Georg Wilhelm friedrich (2004) *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de cultura Económica

Honneth, Axel (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Critica Grijalbo Mondadori

Honneth, Axel (2007) *Reitificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz editores

Mead, George H (1973) *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós Ibérica

Mead, George H (2008) *La filosofía del presente*, Madrid: centro de investigaciones sociológicas

Theodosiadis, Francisco (1996) *Alteridad ¿La (des)construcción del otro? Yo como objeto del*

sujeto que veo como objeto. Santa fe de Bogotá D.C: Cooperativa editorial Magisterio

Olea, Manuel Alonso (1987) Variaciones sobre Hegel. Madrid: Cuadernos Civitas

Taylor, Charles (1994) La ética de la autenticidad. Buenos Aires: Ediciones Paidós

Taylor, Charles (2001) El multiculturalismo y “la política de reconocimiento” Ensayo de Charles Taylor. México: fondo de cultura económica

Vega, Emma León (2005) Sentido Ajeno. Competencias ontológicas y otredad. México: Anthropos editorial

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y

CINDE



ARTÍCULO INDIVIDUAL

“ALTERIDAD Y CONVIVENCIA ESCOLAR”

JHON J OSPINA OSORIO

UMZ22

ASESORA:

María Teresa Luna

Sabaneta

Septiembre de 2015



“ALTERIDAD Y CONVIVENCIA ESCOLAR”¹⁷

Por: **Jhon J Ospina Osorio**¹⁸



RESUMEN: Este artículo nace del proyecto de investigación “Experiencia de acogida en la escuela, desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas” (Mape & otros, 2015). El presente, se acerca al concepto de la Alteridad y su relación con la convivencia escolar. En dicho propósito, se resaltan las maneras de estar de los jóvenes en situación de adversidad o fragilidad. Así mismo, se abordan las formas que toma la convivencia escolar, con sus mecanismos de regulación, específicamente desde los manuales de convivencia. En este sentido, el lector encontrará el concepto de Alteridad como una posición ética frente a los estudiantes por parte de toda la comunidad educativa, que promueve experiencias favorables de acogida. Una vía ética para el tratamiento de los conflictos escolares.

Palabras claves

Manual de convivencia, Convivencia, Alteridad, Ética.

ABSTRACT: This article to be part of the study “experience host in school students who live through adverse emotional situations” (Mape & otros, 2015). This is about the concept of Otherness and its relation to school life. In this intention, the ways of being of young people in adversity or fragility situation highlights. Also, the forms taken by school life, with their regulatory mechanisms, specifically since rulebooks. In this regard, the reader will find the concept of Otherness as an ethical position against students by the entire educational community, which promotes favorable host experiences. An ethical way to treat school conflicts.

Keywords: Rulebook, coexistence , Otherness, Ethics.

¹⁷ El presente artículo surge de la investigación “*Experiencia de acogida en la escuela desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas*”, realizada en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-.

¹⁸ Psicólogo de la Universidad de Antioquia, Especialista en Psicología Organizacional de la Universidad de San Buenaventura. Docente Orientador Secretaría de Educación de Itagüí. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. . Correo electrónico:jjooob@hotmail.com

Introducción

A través del rostro, que me habla, establezco un lazo con el prójimo que me exige responsabilidad, no conocimiento. E. Lévinas

El ingreso a la educación formal, en los primeros años, implica una modificación de la perspectiva por parte de los sujetos, quienes vienen de experimentar una posición egocéntrica e individual en su transición hogar- escuela. Dicho cambio se da del espacio familiar, donde el sujeto es singular y las normas son definidas por los cuidadores, a un escenario que posibilitará la socialización, y que además establecerá otro estilo de normalización, donde el objetivo es fijar límites a su deseo y obligarle a compartir el mundo con otros; esos otros, que de igual modo, acuden con sus singularidades, representadas en algunos casos por situaciones que los agobian a causa de la violencia intrafamiliar, abusos sexuales, desplazamientos forzados, embarazos a temprana edad, consumos de sustancias psicoactivas, intentos de suicidio, entre otros asuntos que pueden hacer parte de cualquier contexto adverso y que no escapan de la dinámica individual y escolar.

En este sentido, en el proceso inherente de socialización, aparece el aspecto de “normalización” como necesario al desarrollo del ser humano, para que éste llegue a formar parte no sólo de una vida institucional, sino también como premisa para la constante vinculación en el mundo. En primer lugar, entendida la socialización como la posibilidad del encuentro con el otro, donde el sujeto busca su participación activa y la vinculación con otros, favoreciendo así las condiciones necesarias para la Alteridad. Y seguidamente, entendiendo la normalización como el aspecto que pretende el establecimiento de límites, el reconocimiento y el respeto por la diferencia y la vida en común.

La escuela, generalmente se presenta como una institución que suele clasificar y normatizar a quienes la habitan, en la búsqueda de favorecer un “bien general”, como lo es la convivencia escolar. Sin embargo, en repetidas ocasiones, la normatización se reduce a la regulación de las formas de ser y estar en el mundo, más que propender por formas que garanticen la convivencia, la participación y el reconocimiento del otro. Pareciera a veces que los supuestos que urgen por garantizar la convivencia abrazan a los sujetos para normatizarles e “invitarles” a que se ajusten a

la dinámica escolar; como lo dice Puerta (2014), recibe a los estudiantes con la condición de que éstos se adapten al sistema educativo. Muy lejos de una perspectiva en la cual la convivencia escolar es abrazada por la Alteridad de sus habitantes, y desde allí se garanticen las maneras de ser y estar en la escuela.

En este artículo, el lector encontrará, en primer lugar, un abordaje del concepto de Alteridad y su relación en el escenario educativo de las maneras de estar de los jóvenes; desde una lógica de la Alteridad y desde la ética de Alteridad para la escuela. En segundo lugar, una apreciación sobre dinámicas en las que se presenta la convivencia escolar, relacionadas con los mecanismos de regulación a través de los manuales de convivencia y la reciente promulgación de la Ley 1620 de 2013. En este recorrido, el lector tendrá la oportunidad de intentar ir más allá de los mecanismos de regulación, hacia una perspectiva donde la Alteridad abraza totalmente la convivencia escolar y permite su fluidez y manifestación continua, que puja por su no atrapamiento en los mecanismos de contención, control y regulación.

La ética de la Alteridad

Para dar inicio a este apartado sobre la *Alteridad*, se tomará las construcciones al respecto de Emmanuel Lévinas, quien padeció los rigores de un totalitarismo enfocado en la obediencia ciega al deber ser; totalitarismo que excusó a sus perseguidores, quienes alegaron simplemente estar cumpliendo órdenes, aunque fueron sus voces las que dieron dichas órdenes, y sus manos las que activaron el mecanismo de muerte para miles de personas: miles de personas distintas unas de otras, unificadas por la vestimenta de rayas, pero distintas en razas y nacionalidades; miles de personas registradas en cifras, como códigos de barra para su identificación; en este sentido, se presenta una Alteridad que se escapaba del totalitarismo, aún en la infinitud que otorga cualquier secuencia numérica; ningún número es igual al anterior o al siguiente. Parafraseando a Lévinas (2002), la Alteridad es el reconocimiento del yo de otro; reconocimiento de su identidad, de su diferencia, de su singularidad, de su finitud y de su grandeza; esto, hace responsable suyo y exige una postura ética, tanto de su cuidado como de su acogida. Así, Lévinas debe huir de un estado Totalitario que busca unificar a los hombres y niega la posibilidad de ver al rostro a los otros, por

la simple incapacidad de concebir la diferencia como parte del mundo. Entonces, para Lévinas (2002), la Alteridad es una característica de la ética, de la responsabilidad por el Otro, y para esto, debe existir una cercanía, una proximidad con aquel estudiante que nos llega a la escuela, no sólo para ser regulado o normatizado, sino para convivir con él.

Del pensamiento Levinasiano se podría inferir, entonces, que la Alteridad apunta a reconocer y apreciar al Otro con la misma intención que se admira y valora una Obra de Arte, de la cual se tenía una idea vaga o no se había logrado apreciar íntimamente. La Alteridad permite que al acercarse a la obra de arte, ese ser humano que se llama otro, la reconozca tal cual es, tal cual se me presenta y con las características que la hacen única, inigualable, irrepetible y, con mucha más razón, irremplazable. Pero, la Alteridad no se queda allí únicamente, porque al reconocer la identidad y la diferencia de la obra de arte, es decir, su majestuosidad y grandeza, otorga no sólo la experiencia de deleitar los sentidos, sino que también transforma en una nueva experiencia con la obra de arte, para generar representaciones que van más allá de las características de la obra y se configuran en nuevas participaciones con otros mundos distintos que se relacionan entre sí, el entre-nos; por ejemplo con el artista y su historia, con el lugar donde se expone, y por supuesto, con los demás visitantes a quienes les suscita distintas configuraciones con las que se puede alternar.

La Alteridad, entonces, rompe con los paradigmas individualistas propios de la mismidad; no se permite su ocultamiento y su reserva en formas de exclusividades que temen exponerse a la vulnerabilidad del vivir y convivir juntos; ya que, la Alteridad obliga a salirse del cuadrado, en el que se suele sentir seguridad, para buscar lo otro, para reconocer lo posible que existe fuera del yo, y que, hasta entonces, no se había permitido extenderse para tocarlo, olerlo y mirarlo rostro a rostro. Solamente cuando el rostro sale, se expone ante otro rostro, la Alteridad se configura en el entre nos del encuentro con lo otro; se crea la posibilidad de reconocimiento mutuo de grandeza y de dignidad humana.

Por ende, la Alteridad se configura como apertura al otro. Ya no es que el yo se expande para abrazar al otro, es que el yo se expande para ser abrazado, fraternado en y con el otro. La Alteridad,

es creadora de toda bondad que emana de una apertura al rostro, y de éste, que encarna la compasión por toda la humanidad que se le presenta, solicitando su capacidad de un amor mundi, como lo nombraba Hannah Arendt (1958); tal que no se pueda pasar de largo frente a la humanidad que está llamando a la puerta. En este sentido, la Alteridad es posibilidad de vinculación y no meramente de socialización; y, aunque la socialización es la posibilidad del encuentro con el otro, cuya búsqueda es una participación activa y la vinculación con otros, puede en ocasiones darse formas de socialización, en las que la Alteridad no es la fuente de dicho proceso o puede carecer de vinculación. Por ello, la Alteridad hace posible que el encuentro con el otro se convierta en vínculo, para avanzar hacia un reconocimiento que enlaza la propia identidad con la identidad del otro, creando la conciencia de nuestro-ser-otro; a ello, comúnmente se ha llamado identificación. Por lo que, la Alteridad es la posibilidad de identificación ética con el otro,

(...) como un esfuerzo por ver al otro de un modo independiente de nuestros intereses y valores particulares. (...) ya que la identidad no es propiedad o condición de los seres humanos, es por definición una relación; por lo tanto, no puede entenderse la identidad sin concebir la pluralidad. (Quintero Mejía, 2012, p. 40).

Hasta aquí se ha reseñado que la Alteridad, al ser el reconocimiento del yo del otro, también es la ruptura de la mismidad, por lo cual permite el encuentro con el otro en una apertura fraternal, en un entre-nos. Entonces, para la ética de la Alteridad, la bondad es su máximo significado, como base de la compasión; una ética que no sólo reconoce la vida de “el otro”, sino que permite e impulsa su grandeza, su respeto y su dignidad. La ética de la Alteridad es, entonces, el antídoto ante la indiferencia, el menosprecio, la discriminación y la exclusión. Factores problemáticos que, parafraseando a Quintero Mejía (2012), aparecen cuando la diferencia del otro no es valorada, lo cual genera una convivencia sin sentido e invadida de miedo.

Así, en una convivencia con total sentido de Alteridad, Vila Merino (2004) manifiesta que las claves para dicho encuentro son la diferencia, la comprensión y el reconocimiento;

La diferencia que nos constituye como humanos y legítimos desde nuestra identidad; la comprensión desde su papel mediador en la construcción e interpretación de la Alteridad

como hecho social intrínseco a la heterogeneidad; y el reconocimiento como elemento necesario para no legitimar la presencia del otro o la otra, sino para valorarla desde el convencimiento de su inconmensurabilidad y necesidad para la convivencia. (p. 7).

No obstante, se ha acostumbrado a que el otro “haga parte del paisaje cotidiano”; la señora que vende minutos a la salida del colegio, no resulta siendo sino eso, la señora que está ahí con una identidad que no le legitima como corresponde a su humanidad. Se ha reducido al otro a un lugar en el mundo, conectado solamente cuando se le requiere por algún motivo. El vigilante de la institución, sólo está para abrir las puertas, para cumplir una función en la organización, como una no comprensión de la heterogeneidad que habita a cada uno. A tal punto, los seres humanos se han convertido en adornos sociales, por lo que las formas de menosprecio se elevan, señalando que nadie es indispensable; un docente se puede reemplazar por otro, igual hacen lo mismo. Y qué hablar, de lo que sucede en relación con los estudiantes, si la dinámica en la convivencia pareciera ser la misma, distante de los modos de Alteridad.

La ética de Alteridad para la escuela

Quintero (2015), en su ponencia “Retos de la cultura de paz en la escuela”, realizó una descripción histórica sobre las maneras en que la escuela ha propendido por la normalización de los sujetos que la habitan, a través de mecanismos que garantizaron, para sus respectivos momentos, desde la salud y la higiene, hasta los modos de la cultura, como la urbanidad, pasando por el uso de los zapatos y el “refinamiento” de aquellos a quienes se les consideraba salvajes o ignorantes. Y se traen estas declaraciones de la doctora Quintero, ya que la escuela ha tenido, desde sus inicios, la tarea de normalizar lo que la cultura y la sociedad le ha dictaminado, y que no corresponde a sus supuestos ontológicos. Por algo, aún se suele relacionar la buena cortesía y los buenos modales con la etiqueta de una persona “educada”.

Ahora bien, si la identidad es una relación que no puede concebirse sin la pluralidad, del mismo modo la Alteridad se enmarca en la expresión de dicha pluralidad; estando la Alteridad no en función de la normalización, sino en la creación de vínculos que la dinamicen y permitan su movilidad, independientemente de los contextos en los que se muevan los individuos. En el caso

de la escuela, y de los estudiantes, la Alteridad se hace manifiesta en los modos de aparición de unos frente a otros, a través de manifestaciones propias que dinamizan la convivencia escolar. Dichas manifestaciones pueden presentarse en formas de adherencia a la institucionalidad, o por el contrario formas de resistencias, muchas de las cuales matizan entre lo uno y lo otro, generando tensiones que, para algunos se vuelcan en conflictos, tomados como parte del convivir; mientras que para otros, son vistos como amenazantes a la normalización escolar.

Dependiendo de la manera como cada uno ve a los demás, aparece la connotación de conflictos; así las cosas, la escuela se centra en su propia perspectiva, desde la cual trata de objetivarse, lo que no le permite expandirse para mirar las perspectivas de los otros. Sus enjuiciamientos, por lo general, provocan formas de menosprecio, de discriminación y de exclusión. Y sobre esta base, aparecen estudiantes que, desde la perspectiva de la escuela, amenazan la institucionalidad, la convivencia y la “buena educación”. En muchos de los casos, la vulnerabilidad es evidente; y en otros casos, dicha vulnerabilidad es el chivo expiatorio de una escuela que justifica formas de violencia institucional, con el fin de preservarse a sí misma; ejemplo de ello, los estudiantes con diversidad funcional y dificultades académicas, emocionales y comportamentales. En otros casos, lo que suele aparecer son formas de indiferencia por los otros. Como lo dice Quintero (2012),

Ser indiferente no es descalificar al otro, sino más bien no tenerlo en cuenta. La indiferencia no es solo dejar de ver al otro y asumir que su presencia no vale. Es una intensa hostilidad, muchas veces ejercida bajo la excusa de la ignorancia. (p. 42).

En este punto, es válido pensar que los jóvenes, por razones de los “buenos modales” exigidos en la escuela, se ubican en la ética del deber ser; no obstante, se puede percibir en ellos un acercamiento a la vivencia de Alteridad, en la que acogen, con aproximaciones a la ética de la responsabilidad, que reconoce al otro en su diferencia; al respecto Vidal Latorre y Aguirre García (2013), señalan como,

(...) las relaciones de Alteridad tejidas en el aula, aunque mayoritariamente están mediadas por las normas, los principios religiosos de la institución y los discursos de las “buenas maneras”, hubo momentos en los cuales esta racionalidad se fracturó permeando actitudes que podrían analizarse desde el marco de la auténtica Alteridad. (p. 13).

Según lo anterior, se infiere que la Alteridad se presenta en las aulas, pasando de la imagen creada que la institución quiere mostrar, a la dinámica propia como se presentan los rostros frente a otros rostros. Al respecto, Vidal Latorre y Aguirre García (2013) aportan:

(...) la Alteridad no se reduce a políticas oficiales (provengan del Ministerio, la filosofía de la institución o el currículo de ética), sino que tiene en cuenta las factuales que se presentan, sin agotarse, en el cara-a-cara; lo que supone un pleno compromiso con una sensibilidad que se expone, sin las máscaras justificadoras de las razones o excusas. (p. 13).

En otras palabras, se pide más sentimiento y menos razón en las relaciones de Alteridad que se establecen, e ir más allá de los formalismos, del deber formal que dicen los manuales de convivencia, y llegar a una relación ética de la responsabilidad, basada en el reconocimiento de la diferencia del Otro. Sobre esto, Bárcena y Melich (2000), afirman “El otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida” (p. 145).

La Alteridad, que no es ajena a las adversidades, puede ser un antídoto para un ambiente de poca acogida. Para Bárcena y Melich (2000), “la esencia de la hospitalidad es la educación”; con esta opinión, estos autores piden hacer notar que la relación institución- estudiante debe ser ética, en esencia desde la responsabilidad, hacerse cargo de ellos; esto implica una respuesta y un reconocimiento, con un esfuerzo ético por encontrar un Rostro que no se ve y que poco se escucha; todo esto, más allá de un deber que obligan los manuales de convivencia, con más norma que acogida. Parfraseando a Paulo Freire (1969), la educación de las masas es un asunto absolutamente trascendental. Una educación que, libre de alienación, se convierta en una genuina herramienta para el cambio y para lograr la libertad. Pero, aparece la paradoja: una educación para la domesticación o una educación para la libertad; esto es, una educación pensada para el hombre-objeto o una educación concebida para el hombre-sujeto. Un sujeto que siente, sufre, se confunde, se resiste, sueña con cambiar sus condiciones desfavorables, pero que no sabe cómo lograrlo; y por ende, aquello que no es capaz de poner en palabras, lo actúa, lo pone en escena, a través de su conducta disruptiva que habla por sí misma. Pero, aún en ello, hay una observación en las instituciones educativas, cuando a la llegada de los estudiantes, lo primero que les entregan es el manual de convivencia.

La Dinámica de la Convivencia Escolar

La convivencia escolar es un eje propio de la escuela, como lo es el eje pedagógico. La escuela no es escuela si no tiene en cuenta que se mueve en instancias que la definen por sus alcances en dimensiones del aprendizaje, la didáctica y los desempeños académicos; además en lo comportamental, la disciplina y la normatividad. A esto último, se le ha llamado convivencia escolar; que se lee más como un intento por mantener la institucionalidad, que por aportar a la dimensión del estar juntos, lo que necesariamente pone en escena otros factores, más allá que la mera identidad colectiva.

Últimamente, la convivencia escolar ha tenido actores preocupados por buscar solución a los conflictos que se emanan desde las aulas de una institución educativa y que llegan hasta las calles, donde continúan. En otros momentos, la preocupación es la dimensión de las violencias que alcanzan significativas proporciones y que se adentran en las instituciones educativas, ya sea para resguardar o para continuar el flagelo. Pero, en todo caso, es una realidad que la sociedad anda preguntándose cómo abordar las problemáticas de convivencia escolar en la escuela. Entre dichas problemáticas pueden encontrarse fenómenos como la violencia física, psicológica y sexual, pasando por maneras que expresan discriminación, agresión y maltrato hacia el otro en un contexto escolar. Muchas veces las problemáticas se relacionan con conflictos que iniciaron como pequeños brotes de incomprensiones y que se acrecentaron como fuego incitado por el viento en praderas enardecidas. Pero, esta comprensión no es nada nueva. En este punto, aparecen las preguntas: ¿Por qué la convivencia escolar representa un problema trascendental en el devenir de las instituciones educativas?, ¿cuáles son esas dificultades que se escapan al manejo normativo establecido en los manuales de convivencia?, ¿será posible que la Alteridad permita responder y ofrecer una salida ética a las dificultades de la convivencia escolar por fuera de los manuales de convivencia?

Al abordar el concepto de convivencia escolar, desde el ámbito de la educación colombiana, se encuentra un claro referente que antepone la presencia de unas leyes, normas y criterios que se establecen para mejorar las condiciones o ambientes educativos, asumiendo que regularán las interacciones humanas como encuentros predecibles y susceptibles de llegar a convertirse en

conductas que puedan estandarizarse u homogenizar la manera como los miembros de una comunidad educativa se vinculan social y afectivamente en su cotidianidad.

Contrariamente, lo que se percibe en el quehacer educativo, proporciona otra mirada que merece ser tenida en cuenta. Al respecto, González Silva (2008), citando a Contreras, dice,

(...) la escuela y el aula no son espacios estáticos, sujetos a control y modelables; los procesos que en ellos se generan son actividades de carácter intencional y no sólo meros procesos de índole técnico interrelacionados con la realidad en la que surgen. (p. 62).

En este sentido, es en la escuela donde confluyen niños y jóvenes con deseos de aprender y también con diferentes problemáticas. Las crisis que allí se desencadenan exigen la intervención de maestros que estén en condiciones de ofrecer caminos alternativos para restablecer la convivencia. En este punto, con respecto a la convivencia escolar, se encuentran diferentes autores que la definen. Fierro y Fostoul (2012-2013), tienen una concepción amplia sobre la convivencia, que aborda el entorno cercano y las respectivas interconexiones con otros actores y factores externos a la institución educativa.

(...) la convivencia escolar es asumida como un proceso interrelacional que contempla una dimensión individual y colectiva, toda vez que en ella confluyen tanto la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos como el conjunto de políticas y de prácticas institucionalizadas que de alguna manera configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas, que a la vez tienen su propia historicidad. (p. 18).

Por su parte, para el Ministerio de Educación Chileno, la convivencia se presenta como una posibilidad de convivir con seres distintos en cercanía, en tiempos donde el estar con otros no siempre significa armonía o ausencia de conflicto. En este sentido,

La convivencia escolar es la capacidad de las personas de vivir con otras (*con-vivir*) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros.

Por otro lado, en Colombia se puede encontrar una definición más reciente sobre la convivencia, presentada en la forma de Ley 1020 de 2013, en su decreto reglamentario 1965 de 2013, y la respectiva Guía 49. En los mencionados documentos, se puede reconocer la convivencia escolar “como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica

y armónica” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 25). Una concepción muy idealista de un ambiente sin conflicto, de plena empatía y satisfacción educativa. Lo cierto, es que desde hace unos años, al fenómeno de agresividad y sus muchas manifestaciones en la convivencia escolar, se le ha dado relevancia, sobre todo por los medios de información, aludiendo a él con el término extranjero de Bullying, lo que conocemos como intimidación; reconociendo incluso que en el pasado también se daba la violencia escolar, con la diferencia de que, ante situaciones de agresividad o de desborde, existía el “Libro de disciplina”, antecesor del manual de convivencia, con el que se exigía y castigaba; su objetivo era el de disciplinar, aún por encima de la atención a los derechos de los niños; es más, la familia daba al docente toda la potestad y autoridad para normatizar a los estudiantes. Además, la conducta era calificada de Buena, regular o mala. No obstante, con la llegada de las leyes que hacen énfasis en los derechos y protección de los menores, la antigua normatización pasó de expresarse en un libro disciplinario a un manual, (aunque en algunas instituciones coexisten), en el que se establecen los derechos y obligaciones, entendidas como acuerdos y protocolos de acción, no con esto logrando cambiar las dificultades en la práctica cotidiana.

Así las cosas, en la dinámica de las instituciones educativas de hoy, por variadas razones, están presentes diversos conflictos; y una convivencia escolar sin control puede tornarse catastrófica, más cuando el rol docente ha perdido valoración en la sociedad; al parecer el imaginario social ya no le otorga al maestro el valor que anteriormente ostentaba, como él único que sabía y transmitía conocimiento; incluso, en esta época, los estudiantes pueden conseguir información de mil formas, llevando a que los jóvenes no perciban a su maestro en el lugar del sujeto, supuesto saber de antaño, creando entonces la necesidad de establecer otro tipo de comunicación entre estudiantes y docentes, dejando de ser tan vertical y unilateral, para ser más paralela; además, los padres han pasado sólo a exigir derechos y olvidaron sus deberes en la educación.

En este punto, aparece entonces el intento de comprender el asunto de la convivencia, plasmada en un manual, con procedimientos de actuación adecuadas, como búsqueda o exigencia de afinidades, puestas en común, y que necesitan ser expresadas en palabras, analizadas, consensuadas y aprobadas, para ser vividas conjuntamente al interior de la comunidad educativa;

sin embargo, este puede ser un extremo idealista al pensar al sujeto como poco singular y sin valores propios.

El mecanismo de la regulación

El ejercicio de la institucionalidad tiende a regular el proceder de las personas, y se sirve de leyes para favorecer una mejor calidad de vida y la obtención de derechos políticos, cívicos, sociales, entre otros, lo cual significa que estas derivan en normas y protocolos de actuación en la relación entre estudiantes, desde lo macro hasta lo particular de un aula. En este sentido, e indagando sobre el concepto de convivencia en la normatividad actual, esto es lo que presenta la institucionalidad: en las disposiciones preliminares de la Ley General de Educación 115 de 1994, en el artículo 5°, en el apartado Fines de la Educación, se entiende la convivencia como un principio democrático fundamental a la par de la justicia, la solidaridad, la equidad, entre otros. Así mismo, en el artículo 87 de la misma Ley, se plantea que los establecimientos educativos tendrán un Manual de Convivencia donde se definen las obligaciones y derechos de los estudiantes. Ya, en el artículo 132, es nombrado como reglamento, con distinciones o sanciones; y, en el artículo 201, se establece como parte del contrato de matrícula. Es entonces este Manual parte activa en las formas de relación de todos los estamentos de la comunidad educativa; debe ser construido, discutido, analizado en conjunto y divulgado para su conocimiento. Hasta el año 2012, existía cierta autonomía en cada institución en la creación y aplicación de esta herramienta, pero con la entrada de la Ley 1620 de 2013 su diseño obedece a unas directrices, en lo referente a la tipología de situaciones de convivencia que comparten unos criterios.

Por su parte, con la Ley 1098 de 2006, se crea el Código de la Infancia y la Adolescencia, la cual derogó el llamado Código del menor o decreto 2737 de 1989; en esta Ley se habla de la convivencia, en su artículo 41, cuando dice que es Obligación del Estado “Promover la convivencia pacífica en el orden familiar y social”; además, en el artículo 43 de esta Ley, se dice que es una obligación ética fundamental “garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar”. Finalmente, la convivencia escolar en la escuela aumentó su relevancia cuando aparece la Ley 1620 de 2013,

con la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos, y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, como fue acordado en la Ley General de Educación de 1994. Esta es presentada como la herramienta que se estaba esperando para intervenir pedagógicamente las situaciones de agresividad que se presentaban en el pasado.

En uno de los apartes del artículo 4º de la ley en mención, se indica: “Fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar”. Es a partir de esto, cuando la convivencia adquiere el apellido de “escolar” y se da lugar a una interpretación especial en los establecimientos educativos, de lo que antes era nombrado como convivencia democrática o convivencia pacífica. Incluso, esta Ley trae como apoyo el Decreto reglamentario 1965/13, con el que se busca unificar la respuesta, a través de protocolos de intervención, frente a los comportamientos que afectan la convivencia escolar. El alcance es tal, que se tipifican las situaciones o comportamientos agresivos según la gravedad, y se determina que su proceder, será igual para todos los establecimientos educativos de la nación. En la realidad, existen muchas situaciones que se escapan a este ideal de tipología, situaciones que nos hablan que algunos estudiantes no siempre demuestran las normas de comportamiento adecuadas, sin ser agresivos; es decir, aquellos que pueden solamente estar llamando la atención, pidiendo ser mirados al rostro, escuchados; dejando de ser invisibles, por medio de actos, queriendo así que la institución les reconozca.

Para hacer más claras las cosas, el Ministerio de Educación (2014), genera una Guía Pedagógica para la Convivencia escolar (#49), donde se encuentran ideas, recomendaciones, ejemplos y alternativas en la implementación de estas normas y el procedimiento para rediseñar el manual de convivencia. En esta guía, se presenta la convivencia escolar,

(...) como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. (p. 25).

Por lo anterior, los sujetos singulares tienen dificultades en los espacios escolares; sobre esto, Aguirre García y Jaramillo (2006), anotan,

La singularidad deja de ser singular para volverse universal, para pensar aquello que los contenidos nos exigen considerar. La singularidad queda contenida en la caja de la razón universal y empieza a pasar de mano en mano, predispuesta a la obra, configurando la concretización del anonimato en la misma humanidad. Para Lévinas, esta despersonalización es la esencia de la totalidad. (p. 6).

Por otra parte, Pirni (2013) acota “En las relaciones interpersonales, de hecho, se encuentra la raíz fundante de la solidaridad así como de la hostilidad entre individuos, que pronto se extiende a la dimensión de grupo” (p. 341). Las relaciones interpersonales representan un propósito específico en el diseño fundamental de los manuales de convivencia, sin embargo, han sido creados para seres reales que tienen el lenguaje oral como medio de comunicación, y ahí llega otro dilema, ya los estudiantes se encuentran, discuten, estudian y se relacionan por medios virtuales, donde la oralidad pasa a un segundo plano, no hay comunicación verbal directa y el otro puede ser definitivamente un sofisma. Profundizar en este tema de los manuales y la virtualización de las relaciones sería un referente para otra investigación.

Los Manuales

Es posible que la Ley de Convivencia y sus manuales sean un deseo bien intencionado de llevar la ética del deber ser a la escuela; los estudiantes entonces descubrirán al Otro normativo que establece un marco de actuación y las cosas mejorarán; pero, las personas no cambian por las normas o decretos. Así, se puede empezar por construir la Alteridad en la escuela y la teoría que la acompaña, ya que los manuales no dan posibilidad de discusiones dialécticas, en tanto el Estado pone las normas, desde la Ley (1620); sobre esto, Lévinas (2002) afirma “La dialéctica de las razones y la razón de Estado que las totaliza es incapaz de escuchar al Otro” (p. 13).

La educación tiene entonces un dilema contradictorio, por un lado busca que los individuos sean libres y autónomos, que buscan establecer lazos sociales para la convivencia pacífica; y por otro lado, utiliza unos manuales de convivencia que, por lo general, restringen dicha posibilidad de autonomía, a veces con posturas totalitaristas; a lo cual se debe adaptar o buscar otra opción institucional, no puede opinar o resistirse. En otras palabras, se necesita del otro para ser un sujeto, pero se debe ser diferente a los otros para ser un individuo libre; pero la

propia libertad está marcada por la ética del deber ser con el Otro, o sea que el Otro pone límites para vivir en comunidad. Y en esto, los Manuales se quedan cortos, pues establecen pautas de conducta para prevenir el conflicto, pero poco se organiza el cómo manejarlo.

El Otro se revela, entonces, como fuente de coacción, pues me remite a lo desconocido- las normas- para un joven que también busca su autonomía. Entonces, el nuevo estudiante puede hacer con ese Otro normativo lo que afirma Ruiz (2009), “En todo caso es un elemento ajeno al mismo en el sentido que no lo reconoce, lo ignora o lo suprime, una reacción a ese ente educativo que trata de normalizarlo de totalizarlo” (p. 3). Los Manuales de Convivencia, entonces, aparecen como herramienta de la institución para normalizar con relaciones éticas del deber ser, que no siempre se traduce en una relación de hospitalidad y un compromiso con el estudiante, como dice Ortega Ruiz (2004), “en una situación educativa, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando, es decir, hacerse cargo de él” (p. 5). Ante este panorama contradictorio, de vivir en comunidad y vencer la posición agresiva o de rechazo y de no aceptación del otro, que amenaza la propia autonomía, el deseo, el ser, generando entonces la idea latente de querer eliminarlo (porque somete la propia libertad), surge la imperiosa necesidad de crear una opción ética de ubicarse en la posición del otro, para comprenderlo, respetarlo, aceptarlo y acompañarlo.

Conclusiones

La Alteridad es un vínculo ético de responsabilidad con un ser diferente, que se puede entender como identificación con otro; para, en un efecto reflejo, yo mismo identificarme como un sujeto. Existen dos posiciones por parte de los docentes, ante los diversos estudiantes que se encuentran hoy en la escuela, escoger entre una posición del deber ser, lo que manda la norma, siendo punitivo e indiferente ante la adversidad; o una relación ética con el otro desde la responsabilidad, la comprensión, la compasión y la bondad. La llamada hora de orientación o dirección de grupo puede ser utilizada para la demostración de una posición de Alteridad, por parte de los docentes; este es buen espacio para interesarse en ellos como sujetos, no sólo como un apellido o un número; esta actividad lleva a la comprensión de la posición de los estudiantes, y a generar una empatía que dará como resultado un clima adecuado de comprensión y reconocimiento

mutuo. Así mismo, el reconocimiento de la singularidad de los estudiantes es una obligación de la escuela cuando trata de normatizar, con un manual de comportamiento, que cree que los humanos debemos ser homogéneos; es necesario apelar a una posición ética y responsable de la educación para con estudiantes, que no están exceptos de pasar por situaciones emocionales adversas.

En la convivencia escolar pueden darse dos posiciones: i) la acoger al Otro, donde el estudiante encuentra otros seres que le reciben con afecto, con una disposición de escucha, que pueden llenar algunos vacíos de cariño; o ii) el rechazo, llámese Bullying o desprecio entre sujetos, con algunas variantes, pero ambas alternativas entre dos sujetos fácilmente se puede ampliar a los grupos, que si no se es bien manejado puede traer un serio problema de convivencia. La normatización por parte del Estado y las instituciones, como sus representantes, dejan de lado la diversidad de los sujetos, aunque presumen de ser incluyentes y respetar la diferencia. El Estado, incluso, ha llegado a suscribir pactos internacionales acogiendo la inclusión educativa, pero en la realidad, en sus proyectos, poco o nada demuestran ser coherentes con esos pactos.

Los manuales de convivencia son un marco de regulación de los estudiantes, que responden desde la ética del deber ser, que no se contraponen a una posición de Alteridad que ve las situaciones de los sujetos con una ética desde la responsabilidad. Los manuales deben darle un sitio de privilegio al encuentro cara a cara del docente y el estudiante; debe dar un importante peso a que los estudiantes asuman su responsabilidad para con el otro, y su deber de ser justos a la hora de restaurar los daños que pueden causar a sus compañeros; y debe de generar un clima de hospitalidad y acogimiento para todos, pensar en el joven diferente, por salud, etnia, creencias, procedencia, situaciones adversas temporales o permanentes. No mirar de forma global los estudiantes, saber que existen particularidades, a veces no contempladas en sus normas, lo que indica que los manuales son de continua transformación y adaptación al entorno.

No te enojas. A veces el otro no te entiende. Lo explicaste mil veces, pero no lo ve. No es tonto.

No es malo. No es diferente, es Otro...

Referencias

- Aguirre García, J. C. y Jaramillo, J. C. (2006). El Otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 3-17.
- Arendt, Hannah (1958). *The human condition* (2 ed.). Chicago, United States: The University of Chicago.
- Bárcena, F. y Melich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona, España: Paidós
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre le exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Pirni, A. (2013). ¿Contra Schmitt? Modelos de Alteridad para la convivencia. *Bajo palabra Revista de filosofía*, (8), 335-352.
- Puerta Lopera, I. (noviembre 2014) Ponente en: Primer encuentro interinstitucional en convivencia escolar. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia.
- Quintero Mejía, M (Julio 2015). Ponencia central en simposio de Investigación: “Retos de la cultura de paz en la escuela”. Cinde. Itagüí.
- Ruiz, C. (noviembre, 2009). La Alteridad. *Revista Tiempos*, (25), 99-101.
- Vidal Latorre, V. E. y Aguirre García, J. C. (febrero-mayo, 2013). Perspectivas de alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 5-15.
- Vila Merino, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital*, (6), 1-9.

Fierro, C. y Fortoul, B. (septiembre 2012-febrero 2013). Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 17-22. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/RLEI%206,2.pdf>

Freire, P. (1969) La educación como práctica de la libertad. Recuperado de <http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf>

González Silva, F. (julio-diciembre, 2008). Educación y Alteridad: una postura para un nuevo metarrelato. *Revista Educación en Valores*, 2(2), 56-72. Recuperado de http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=3375&id_portal=50&id_contenido=13803#clima

Ministerio de Educación Nacional de Chile. Convivencia escolar. Recuperado de http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=3375&id_portal=50&id_contenido=13803

Ortega Ruiz, P. (2004). *La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad*. Murcia España: Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.mercaba.org/ARTICULOS/E/la_educacion_moral_como_pedagogi.htm



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO**



CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

“LA ESCUELA ACOGEDORA”

URREGO CIFUENTES GERSON JOSUÉ

Línea de Investigación: Socialización Política y Construcción de Subjetividades

ASESORA:

María Teresa Luna

Sabaneta

Agosto de 2015



“LA ESCUELA ACOGEDORA”¹⁹

Por: **Gerson Josué Urrego Cifuentes**²⁰

*“La primera obligación de todo ser humano es ser feliz, la segunda es hacer feliz a los demás”
Cantinflas*



¹⁹ El presente artículo surge de la investigación “Experiencia de acogida en la escuela de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas”, realizada en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-.

²⁰ Licenciado en educación con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Docente Secretaría de Educación de Itagüí. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. Contacto: gersonurrego@yahoo.com

RESUMEN: Este artículo surge de la investigación “Experiencia de acogida en la escuela desde los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas”, la cual se orienta a la comprensión de la hospitalidad en el marco de la experiencia de estudiantes en la institución educativa los Gómez del municipio de Itagüí, cuyo rostro apela a la responsabilidad educativa en el contexto colombiano. Se invita al lector, en primer lugar, a acompañar la lectura a partir del epígrafe “*acojo al otro que se presenta en mi casa abriéndole mi casa*” en un intento por construir tres componentes de la estructura de acogida: la casa como función hospitalaria, el rostro del otro como extranjero y acoger como acto político; remitiendo a autores como Hannah Arendt, Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas, y por supuesto a Mélich, quien recoge sus voces en el contexto educativo a través de la propuesta de una pedagogía de la radical novedad, es decir, una educación como acontecimiento ético, como experiencia.

PALABRAS CLAVES: Hospitalidad, Acogida, Alteridad, Sujeto político, Lévinas, Mélich.

ABSTRACT: This article arises from research “experience host in school students who live through adverse emotional situations” (Mape & otros, 2015), which is aimed at understanding the hospitality in the context of the experience of students in Los Gómez educational institution of the municipality Itagui, whose face appeals to the educational responsibility in the Colombian context. I invite the reader, first, to accompany me from heading “I welcome the other who comes in my house by opening my home” in an attempt to build three components of the host structure: home and hospital function, the face of the other as a stranger and welcome as a political act. Referring to authors as Hannah Arendt, Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas, and of course to Mélich, who picks up their voices in the educational context through the proposal of a pedagogy of the radical newness, ie as an ethical education as an experience.

KEY WORDS: Hospitality, Host, Otherness, political Subject, Levinas, Melich.

RESUMO: Este artigo vem da pesquisa “experiência de acolhimento da escola os alunos que vivenciam situações emocionais adversas” (Mape & otros, 2015), que tem como objetivo compreender a hospitalidade dentro da experiência de estudantes na escola Los Gomez do município Itagui, cujo rosto apelos à responsabilidade educativa no contexto colombiano. Convido o leitor, em primeiro lugar, a acompanhar-me da posição “Congratulo-me com o outro que vem em minha casa, abrindo minha casa” numa tentativa para construir três componentes da estrutura de acolhimento: função doméstico e hospitalar, o rosto do outro como um estranho e bem-vindo como um ato político; Referindo-se a autores como Hannah Arendt, Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas, e, naturalmente para Mélich, que pega suas vozes no contexto educacional através da proposta de uma pedagogia da novidade radical, ou seja, como uma educação ética como uma experiência. **PALAVRAS-CHAVE:** Hospitalidade, bem-vindo, Alteridade, sujeito político, Levinas, Melich.

1. ESTRUCTURA DE ACOGIDA

“Acojo al otro que se presenta en mi casa abriéndole mi casa.”

Levinas (1977, p.190)

El epígrafe expuesto arriba contiene de manera completa el pensamiento Levinasiano de la estructura de acogida, la ética de hospitalidad; por lo cual, acoger es abrir la propia casa al otro que se presenta a la puerta haciendo un llamado a mi hospitalidad. Para ello, la respuesta ética frente al rostro del otro es recibirle, abrazarle, cubrirle, resguardarle de la intemperie; acción ética que es posible en la medida en que haya apertura de la propia casa que primero ha recibido, resguardado y acogido al ente acogedor. Así que

en los próximos párrafos se abordará tres componentes de la estructura de acogida expuestos en el epígrafe como son: la casa como función hospitalaria, el rostro del otro como extranjero y acoger como acto político.

1.1 La casa como función hospitalaria

Se utilizará, por lo tanto, la metáfora de la casa para describir su función hospitalaria y así presentar de una manera particular este concepto. No sin antes resaltar que para Levinas (1977) el Otro que circunscribe el campo de la intimidad, es la Mujer; a partir de la cual se cumple la acogida hospitalaria por excelencia. *“La mujer es la condición del recogimiento, de la interioridad de la Casa y de la habitación.”* (p, 171). A lo largo de la historia, los seres humanos han desarrollado civilizaciones en torno al lenguaje y materializadas en asentamientos caracterizados por la construcción de espacios que les permiten protegerse de las amenazas de los fenómenos naturales, e incluso, de otros grupos humanos; además para mantener el carácter de lo privado con respecto a lo público en determinado colectivo social y cultural. Estos espacios, comúnmente llamados viviendas, se caracterizan por representar de la mejor manera posible la proyección de quienes las habitan, reflejando sus estilos, usos y costumbres, así mismo, sus características sociales e influencias contextuales e históricas.

La casa es un ícono representativo de la humanidad que permite, entre otros aspectos, reconocer el salto de lo nómada a lo sedentario, por ende, es un ícono de las civilizaciones humanas; aunque igualmente presente en las especies animales como nichos en las formas de guaridas, nidos, colmenas y madrigueras, etc. Esta imagen proyecta la singularidad de sus constructores y de sus habitantes, en la medida que pareciera adquirir ciertas formas de personalidad con respecto a las demás casas, que no son más que la disposición de alteridad de los mismos.

La casa es más que un lugar de regreso y de descanso. Representa la vuelta hacia lo propio, donde se pertenece y donde se ha depositado todos los elementos de la singularidad en la cotidianidad de la esfera privada. Alude al respiro que permite la recuperación de las heridas del guerrero, el reposo del jornalero de su día templado, la reparación del alma producida por la fatiga en el trabajo, la congestión vehicular y las adversidades externas, ante lo cual, el hogar es un refugio seguro. Es por esto, que la casa simboliza la suspensión de la vida pública en la tregua de lo íntimo con los íntimos, en la cual es posible el recogimiento. La casa es más que símbolos de satisfacción de necesidades básicas. Al respecto, Levinas (1977) nos dice que:

“Tener frío, hambre, sed, estar desnudo, buscar abrigo: todas estas dependencias respecto del mundo, al convertirse en necesidades, arrancan al ser instintivo de las amenazas anónimas, para construir un ser independiente del mundo: verdadero sujeto capaz de asegurar la satisfacción de sus necesidades, reconocidas como materiales, o sea, como susceptibles de satisfacción.” (p,124)

En la cita anterior, se observa como la casa configura desde la proporción de los recursos, su tratamiento y disposición, así como la proyección de sus habitantes. Igualmente, configura las formas de las relaciones intramurales, su comunicación y sus afectos, es decir, los vínculos e interacciones, así como la capacidad de desarrollar distintas formas de florecimiento humano. La casa establece más que los límites entre lo público y lo privado. Sólo suele dar la bienvenida a quienes se presentan a ella con la clave singular de una llave demarcada por un cerrajero. Ésta no suele ser generalizada ni sirve para abrir todas las puertas de las casas; es el resultado artesanal del cerrajero con respecto al tipo de puerta y de casa. Por ello, el propietario de este hogar ingresa a ella sin violencia y con la clave que le permite su acceso y estadía. Cualquiera que no ingresa por la puerta es asaltante de la morada, por lo general no es bienvenido y su estadía no resulta satisfactoria. Entonces, la casa delimita con claridad tanto el acceso como la estadía en la misma a través de sus distintos espacios y usos, estructurando las formas de seguridad y protección, así como de defensa frente a situaciones que puedan amenazar o vulnerar la estadía de sus bienvenidos. *“La casa es poseída porque, desde el comienzo, es hospitalaria para su propietario. Lo cual nos remite a su acogedor por excelencia, al acogedor en sí: al ser femenino.”* (Levinas, 1977, p.174)

Por lo tanto, es la casa por naturaleza un escenario de recogimiento, en su interior se protege y salvaguarda lo más exquisito y preservado de la intimidad y la familiaridad, cuya interioridad del recogimiento se refiere a acoger. En ella se acopia el cúmulo de significados y sentidos que la singularidad ha depositado en su historia mientras crece y se desarrolla. Así, en la casa no sólo es posible la introspección y muchas veces el ocultamiento, sino también tener conciencia, es decir, estar en relación con lo que representa, cuyo presente no se encuentra enteramente cumplido y tan sólo constituye el porvenir de un ser recogido. Continuando con Levinas (1977): “es tener tiempo; toda la libertad de la habitación está en el tiempo que aún le queda siempre al habitante.” (p, 183)

Por otro lado, la casa es receptora por naturaleza no sólo de sus propios, sino de otros ajenos a ella, del extranjero, del huérfano y de la viuda. La casa elegida indica desprenderse como un valor agregado de la relación con el Otro (p,192). Por tal razón, la casa es por naturaleza un encuentro en cuanto permite que sus moradores se encaminen en su dirección, no necesariamente nombrada, allegándose a ella desde distintos apartamentos y convergiendo en la disposición del rostro a rostro; así, el anfitrión recibe la visita con agrado y permite que ésta se despliegue, pero no sabe con qué se va a encontrar más que con lo infinito del rostro. A su vez, el encuentro se amplía para otros, sean conocidos o lejanos, como acto de familiaridad y apertura a la intimidad. Estos encuentros permiten tanto a los habitantes cotidianos como a los bienvenidos relacionarse y conocerse mutuamente de manera menos formal a través de visitas a comer, a conversar y a

entretenerse. Igualmente, estos encuentros familiarizan a sus participantes con las experiencias, las historias personales y familiares que especialmente son narradas con base en los recuerdos y los registros que aparecen en las conversaciones.

Es pues, la Casa, no un espacio físico o geográfico, ni las cuatro paredes de un escenario convencionalmente establecido; tampoco es el <<House>> de los datos históricos, sino el <<Home>> de la historia compartida. Así, la Casa se lleva consigo como cualquier molusco gasterópodo que lleva su casa donde quiera que vaya. Ella es entonces, el lugar habitado donde habita lo habitable, el rostro; ella es pues, el rostro. El cual se expone al rostro del otro que se aproxima a su puerta en cualquier encuentro. En este sentido, la Casa hace referencia, desde una perspectiva fenomenológica, a su habitabilidad, a su interioridad, a la familiaridad, a la intimidad, al recogimiento, al rostro que se encuentra con el rostro del otro como acontecimiento que no tiene otro fin más que la hospitalidad, es decir, “recogerse en una casa abierta al Otro”, la acogida.

1.2 El rostro del otro como extranjero

“*El otro es rostro, es único e incomparable. Todo otro es único*” (Levinas, 1991; p,122). El rostro, en el pensamiento Levinasiano es significación, y significación sin contexto; lo que hace que el rostro en sí mismo contenga sentido. Desde esta perspectiva el rostro no se deja conceptualizar, aunque se revela; el rostro es lo intangible, es presencia. Para Mélich (1994) el rostro es lo otro, irreductible a mi mismidad; el otro, como rostro, es infinito. El otro no es un alter-ego ni una prolongación de mi propio yo, por lo cual, es susceptible de convertirse en cómplice dejando de ser un extraño que toca a la puerta con un clamor de respeto y reconocimiento absoluto. En este sentido, “*El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la presencia viva del otro, pura significación*”. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 137).

“El otro” para los anteriores autores hace referencia al huérfano, a la viuda y al extranjero; en otras palabras, al otro que es reconocido como extraño, desconocido y ajeno. El cual no es otro que el rostro de la humanidad entera; ya que el ser humano es por naturaleza finito y vulnerable. No obstante, la alteridad del otro como extranjero, huérfano o viuda suele despertar rechazo, discriminación o invisibilidad, ya sea, porque su contacto resulta amenazante, lejano y desolador o por el surgimiento de emociones que obstaculizan la función ética de la compasión derivados de la vergüenza, el resentimiento, la envidia y el asco (Nussbaum (2001).

A su vez, Levinas (1977) señala que el rostro se manifiesta al imponerse de manera directa en su desnudez y en su miseria. Con lo cual hace un llamado al que no se puede ser sordo ni ciego promoviendo

la libertad del que acoge ya que suscita su bondad, por ende, su responsabilidad. De igual forma, señala que en su entender es responsabilidad para con el otro, “*responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne, o si me concierne, es abordado por mí, como rostro*”. (Levinas, 1982, p.89). Este autor pone especial énfasis en que la visión del rostro como rostro es una cierta manera de habitar en una casa, donde no es posible abordar ningún rostro sin hospitalidad, sin ninguna atención y sin apertura de la misma, ya que la hospitalidad – recogerse en una casa abierta al Otro – es absolutamente trascendente. Por lo cual, la casa elegida se desprende en la relación con el Otro. Por ello, la acogida Levinasiana está atenta a la fragilidad del otro, acude al otro sin condiciones, –dice Mélich (1994)- sin miramientos, aunque a veces socialmente no existan razones para concederle respeto; es también, en términos de Nussbaum (2001), una ética de la compasión.

La ética de la compasión no permite pasar de largo frente al infortunio de rostro del otro; considera que el sufrimiento, la injusticia y la exclusión son factores que afectan el florecimiento humano y reconoce que las condiciones de vulnerabilidad que vivencia el otro le despoja de toda dignidad humana. Por lo tanto, la ética del rostro, compatible con esta perspectiva, es una ética de la responsabilidad, responsabilidad para con el otro; como encargo del otro que surge de un convencimiento ético, de una obligación que se da por convicción, por deontología y no puede ser impuesta más que por el rostro mismo, por la presencia en el rostro de lo infinito. Mélich (1994), señala al respecto que la responsabilidad para con el cómplice es el amor, sin intereses ni convenciones, radicalmente gratuito, sin contrato. Por lo cual, el otro no puede ser tomado como medio para ningún interés, ya que, es tomado siempre como fin; cuya noción fundamental es el respeto absoluto y trascendente a la dignidad del otro. Simplemente así, “*El cómplice, que antes fue extraño, es hoy fuerza, impulso, arrebató.*” (P,174), donde el cómplice se convierte en la esperanza y la utopía de la educación.

Hasta aquí comprendemos que el rostro se presenta tal cual es, sin máscaras y sin tapujos; no le interesa convencer de nada más que de su singularidad en el deseo de reconocimiento de la alteridad que le habita. El rostro aborda otros rostros, por lo cual se posa frente a frente y hace el llamado con la cordialidad del respeto y la dignidad que le hace configurarse como humano; el rostro es entonces, puro florecimiento y pura dotación de dignidad humana.

1.3 Acoger como acto político

Para dar continuidad y desarrollar la acogida como acto político, radicalmente significativo en la ética de la hospitalidad, es importante retomar algunas ideas propuestas por Hannah Arendt (1958) acerca del ser político, el cual filosóficamente, desde la tradición fenomenológica y ontológica es un ser mundano, un

ciudadano del mundo. Esta ciudadanía es la capacidad de amar el mundo compartido que permite pensar en las otras personas y por ello creer que se puede cambiar el mundo a través de la *vita activa*, la acción. La filósofa alemana lo expresa de este modo: “*La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el hombre, vivan en la tierra y habiten en el mundo.*” (Arendt, 1958, p, 7)

Vivir en la tierra y habitar en el mundo, por lo tanto, es la condición humana de reconocerse en un mundo compartido, es saberse con otros, saberse entre nos, vivir la vida entre nos. Estar entre los otros es distinto de estar con los otros, y es ese querer estar entre nos es lo que Hannah Arendt (1958) llama amor mundi, un amor por el mundo; saberse parte de un entre nos. Estas ideas complementan la ética de la hospitalidad, aunque sólo desde el cúmulo de estas perspectivas es posible acoger al extraño; y a su vez, acompañarle en su ingreso y estadía en un grupo humano particular donde el nosotros es el resultado del entretrejimiento, de la hospitalidad. Ya que, “*la acción es la actividad política por excelencia*” (p, 9), y no cabe imaginarla por fuera de la sociedad de los hombres; la política es la acción, es actuar, en la vida activa de realización del ser humano en la esfera pública.

Sin embargo, la acogida parece ser natural para los propios y cercanos, y por supuesto, para aquellos extraños que se han convertido en cómplices ya sea con el paso del tiempo o por los lazos construidos. La hospitalidad en la familia obedece a la respuesta de bienvenida al nuevo nacimiento, que hace parte o que se reconoce como propio. Aunque esta bienvenida no es siempre dada en todos los grupos familiares. Por otro lado, la acogida responde a acoger al extraño de manera gratuita, desinteresada, sin más ánimo que cuidar de él y facilitar un eje de apoyo para tramitar los encuentros en la relación con los otros. Entonces, acoger al extraño remite necesariamente al ejercicio de la voluntad, y ésta en virtud de la libertad; un ser libre puede acoger al otro. Por ello, acoger al otro no puede ser de ninguna manera una imposición institucional, una política que describa el actuar y encaminarse de una perspectiva del comportamiento humano. No puede imponerse a otro más que por medio del rostro. Pues tan sólo el rostro es el que se impone al otro en búsqueda de su hospitalidad.

Por tal razón, vale la pena preguntar ¿Desde dónde o desde qué lugar, la escuela tiene posibilidades de acoger? Y teniendo en cuenta lo abordado hasta ahora, la escuela tiene posibilidades de acoger desde la ética de la hospitalidad como acto político de sujetos políticos en la escuela, que no responden sólo a la masificación de la educación como generalización; sino al rostro, y de rostro a rostro en cada acontecimiento, sea nacimiento o narración, que hace que la escuela se pregunte por la historia personal de sus bienvenidos y por la narración que les explicita. Bárcena & Mélich (2000) lo expresan de la siguiente manera:

“Pero esta ética de la bienvenida se pervierte cuando, merced a la híbrida posición en lo social que ocupa la escuela, como institución educativa de acogimiento, las críticas a la autoridad vertidas en el terreno de lo político se traspasan intactas y como ya legitimadas al seno de la educación. (p, 87)

Para ello, la radicalidad Levinasiana no puede caer en un imperativo ni en imposición del deber ser de la escuela. Sin embargo, el desafío de la escuela sigue siendo el ser un espacio de acogida y hospitalidad, donde la fragilidad del ser humano que está buscando que el otro lo acoja, lo arroje hace presencia todos los días a la puerta y llama responsablemente a la escuela; aunque, la respuesta de la escuela es a veces fría, huraña y recibe al otro con condiciones, especialmente con la expectativa que éste se adapte al sistema educativo (Puerta²¹, 2014).

Es por esto, que sólo cuando sea posible que la escuela retome el cuidado de sus estudiantes desde el respeto por su alteridad que le diversifica, y no meramente desde una perspectiva de derechos y políticas que generalizan, entonces la escuela puede ser llamada como acogedora por aquellos que primero se han sentido acogidos por ella, tanto docentes como estudiantes. Por el momento, esta ética de hospitalidad se encuentra en algunos de sus docentes, en el rostro acogedor de docentes que asumen con responsabilidad el cuidado del otro, sea que les concierna o no, ya que han comprendido que el rostro del otro es la humanidad entera.

Hasta aquí se comprende que, no es el sistema educativo el que acoge, sino los sujetos políticos los que dan hospitalidad, puesto que el actuar es desencadenar cosas en el mundo de las cosas lo que les hace responsables frente al mundo. Entonces son los docentes como sujetos políticos – sujetos libres y emancipados de su propia historia- cuya subjetividad política les produce libertad con otros, posibles casas abiertas ante las cuales se presenta el rostro de sus estudiantes y les otorgan apertura a sus rincones hospitalarios.

Así, se puede hablar más que de instituciones acogedoras, se resaltan docentes que acogen, que miran el rostro de sus estudiantes, la huella de sus historias y referentes, a través de sus propios rostros. Y que son estos docentes quienes hacen que en sus instituciones se acoja como un nuevo nacimiento el rostro de los recién llegados, de las nuevas generaciones. Así la comunidad de estudiantes pueden llegar a vivenciar de múltiples maneras la experiencia de acogida, tal cual responda o no al clamor dado en la puerta de la casa.

²¹ Puerta. Ponente en: PRIMER ENCUENTRO INTERINSTITUCIONAL EN CONVIVENCIA ESCOLAR. Orientado por la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Realizado en Medellín, el 12 de noviembre del 2014.

2. Tan mía, tan tuya, tan de nosotros.

Ahora bien, el lugar desde el cual la escuela puede ser acogedora, se referencia en la relación con el otro, que no debería ser una relación contractual o negociada, ni debería ser una relación de dominación ni de poder, sino de hospitalidad. Ésta es una relación ética basada en una idea de responsabilidad. En una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que el mismo habita y que cree poseer como algo suyo.

De lo anterior, podemos inferir que para una nueva propuesta pedagógica, los docentes y directivos docentes tendrían este referente en su quehacer cotidiano, y seguramente los ambientes educativos y las respuestas de los educandos serían un tanto diferentes a los actuales. Puesto que, cuando el ser humano se siente bienvenido, reconocido y respetado, pero además, cuando los hombres sienten que son miembros de una comunidad o de un grupo social, que hacen parte de un nicho como miembros vivos, como seres que atraviesan e intervienen y no meramente una parte-objeto del inventario, en ese momento se involucran, viven el entorno y en el entorno; lo interpretan, lo reconfiguran, lo sienten como suyo. Podría suponerse que es allí cuando la respuesta del cómplice resulta emotivamente positiva en términos de alegría y de esperanza, de pertenencia y de amor mundi; cuando siente que es suyo le duele, cuando es suyo lo quiere, lo cuida y lo valora.

De manera opuesta ocurre cuando simplemente se siente o le hacen sentir como un turista, como alguien que sencillamente está de paso y que es ajeno a quienes le rodean; que es uno más del montón cuya suerte solo importa si ésta interfiere con un indicador académico. Desde esta experiencia se convierte en un otro sin rostro y sin historia, es decir, sin voluntad de estar; ya que se condena a una no exterioridad. Levinas (1994), señala que cuando denomina la exterioridad como un rostro, *“el rostro (visage) no se ve, se escucha, se siente (...) que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto. Y que por lo general, somos un "personaje" (p, 137). Y no se trata de la cara, de los ojos o nariz, se trata de su huella, de su aroma, de su unicidad. Cuando entendamos la importancia e indispensabilidad del otro y lo que éste nos demanda, no desde su voz, sino desde su espíritu; cuando le permito la entrada en mi casa y en su espacio, al entre nos, solo ahí nos podremos hacer responsables de él; desde allí podríamos renunciar a todo acto de dominación y podríamos brindar al extranjero, al huérfano y a la viuda – en la escuela- la respuesta tan esperada de respeto genuino en una relación de hospitalidad, desinteresada y gratuita, en una relación de donación y acogida. Lo que acontece es que el otro lo único que quiere es que se le mire con el respeto y la dignidad que le implica como ser humano, y no meramente busca estar en determinado lugar ocupando espacios, en este caso a su estar en el aula ni a su actitud en el descanso, tampoco meramente a su*

responsabilidad con los compromisos académicos o al porte del uniforme institucional. Ese otro quiere un encuentro entre seres humanos.

En este punto, cabe una referencia textual de Bárcena & Mélich (2000) acerca de la respuesta de la escuela frente a hacerse cargo del otro para entender que existe posibilidades de acogida en la misma:

“Desde el lenguaje de una autonomía heteronomizada queda al fin claro que un educador se hace responsable no por lo que provoca —intencional o no intencionalmente— en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le prestó atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado. Así, la hospitalidad no se orienta sólo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado, especialmente con el pasado que los otros han sufrido”. (P 146)

Podría entonces decirse que la escuela no puede seguir siendo un espacio jerarquizado ni podemos seguir creyendo que ese otro, al que convencionalmente llamamos alumno, es menos en su saber, o simplemente, es un sujeto en minoría de edad mental. Se debe entender la llegada del otro a este espacio como un nacimiento – diría Hannah Arendt. Esta autora afirma que:

“De hecho, todo nacimiento es un acontecimiento, una novedad que acontece e interrumpe, que trastorna, por así decir, la tranquilidad de un mundo más o menos constituido. Y como tal acontecimiento, se constituye en una experiencia que obliga a pensar, que da qué pensar, y exige capacidad de comprensión” (En: Bárcena & Mélich, 2000. P,84)

Y aunque se supone que todo esté preparado para la llegada de ese recién nacido y sea deseado por ambos ese primer encuentro, se evidencia que muchos actores del sistema educativo no están en disposición de acoger a ese recién llegado, simplemente manifiestan una cierta forma de cortesía existencial, desde una determinada postura ética de bienvenida y no un verdadero acto de acogida, y por supuesto, con el paso del tiempo la tensión está puesta en la adaptación de ese “bienllegado” al sistema educativo que le “recibe”. Por lo cual, se encuentra evidente la crisis del sistema educativo cuya esencia es la hospitalidad: *“Cuando esta ética de la hospitalidad y de la acogida se perturba, o simplemente se destruye, entonces asistimos a una profunda crisis del acogimiento. La crisis se convierte en una crisis de la misma estructura de acogida.”* (Mélich, 1994, P 84).

3. En esencia acogedora

La escuela está llamada a ser un espacio en el que se debata y se den nuevas propuestas frente a la propuesta mercantilista y liberalizada de la autonomía. Este huracán que suele destruir las cosechas y las casas en los rostros contemporáneos ha convertido a la escuela en un espacio congelado, competitivo e

individualista. Por ello puede ser que cueste tanto la gestión convivencial ya que los otros son vistos como rivales a vencer y/o superar y no como compañeros y amigos con los que aprender, convivir y en muchos momentos auxiliar. Es la escuela y sus responsables directos los que podrían repensarla, y sobre todo redibujar el papel que ese otro como guiador y acogedor debe jugar en la vida de cada estudiante. Más allá de un logro académico, por encima del promover los primeros puestos en resultados de pruebas internas y externas, se debe enseñar e insistir en la responsabilidad para con el otro, por ese ser que vive y siente como la humanidad lo hace y que siempre necesitara de alguien que le mire de frente:

“La heteronomía está en función de una palabra (ley) que no tiene ni poder ni estatus social reconocido y que rompe la armonía y seguridad del yo. La heteronomía se debe entender como respuesta, no solamente al otro sino también del otro, esto es, debe entenderse como responsabilidad”. (Bárcena & Mélich, 2000. P 136)

Y que más, sino un entretejido de seres humanos hechos de materiales similares, configurados con la misma naturaleza, proporcionados con emociones dotadas de angustias, sueños, temores, dudas e incertidumbres. Entretejido que se forma y reforma una y otra vez bajo un mismo techo y compartiendo pupitres en un mismo espacio. Visiblemente, la posición, el rol y la experiencia otorgan diferencias a cada quien, pero en el entre-nos se comparte una misma esencia, lo humano. Eso humano dotado del poder actuar, de la acción que les brinda la posibilidad de ser únicos:

“La acción, es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: ¿quién eres tú?: Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: «¿Quién eres tú?». Ese descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos. (Bárcena & Mélich, 2000. P, 62)

Pero, la escuela se ha vuelto elemento e instrumento castrador de la libre acción, dotada de normas y discursos transaccionales e instructoristas que moldean el actuar individual, con parámetros que no permiten que la voz del otro sea escuchada. Somos cómplices no del otro, sino de un adoctrinamiento silencioso y justificado desde la posición de autoridad, sino de la domesticación y constreñimiento de ese otro que solo quiere ser él mismo en su esencia, su deseo es caminar como él prefiere, hablar como le dicta su propio discurso, reír como le surgen las emociones que le atañen y no como lo dicta una norma impuesta por el control de las sociedades hipervigiladas. La escuela se mantiene objetivada en un supuesto ideal,

¿ideal de quien y para qué? Del control de las sociedades, del cuerpo y del pensamiento – diríamos desde algún lugar del pensamiento Foucaultiano (Veyne, 2008).

Finalmente en cada calendario escolar, los docentes suelen revisar que posiblemente promovieron muchos estudiantes, impartieron muchas actividades academicistas, llenaron muchos formularios y desgastaron eternas cantidades de horas con discursos prestados. Algunos docentes suelen revisar que pasaron por las listas de distintos grupos tan a la ligera como se lo permite el siguiente timbre de cambio de clase y la finalización de la programación de período, pero que se quedaron sin descubrir quién es ese otro que habita un cuerpo que se deforma en el cumplimiento de tareas. Pero, igual poco se revisa que al negarle su actuar le es negada al estudiante la posibilidad de pertenecer a la vita activa en la esfera pública del entre nos. Se le relega a un papel secundario donde se le convierte en un actor de reparto, el protagonismo de la humanidad no existe y ese potencial es desechado sin darle la oportunidad de destacarse por su acción, por su discurso, se le niega su derecho a ser entre los otros, en el entre nos de la escuela.

Aunque es posible que esto no se de en todos los niveles de la escuela. Es decir, es posible ver en los descansos de la jornada escolar muchas formas de reconocimiento, respeto y hospitalidad entre los mismos estudiantes, y por supuesto, con algunos docentes. Pareciera ser que el hacer amigos es una forma en la que la escuela no controla dicho acontecer aunque lo intente. En este nivel de relaciones son los estudiantes quienes se encuentran rostro a rostro con la humanidad que les habita con la posibilidad de actuar desde distintas responsabilidades en este escenario público. Así que, en la escuela es posible el entre nos que permite el reconocimiento de alteridades y el ejercicio de derechos humanos; en otras palabras, es posible la vocación de la intersubjetividad política, así como la acogida y la hospitalidad en reconocimiento de la dignidad humana y su florecimiento.

CONCLUSIONES.

La estructura de acogida contiene al menos tres elementos implícitos que reconoce al ser humano como punto de partida y de llegada. Estos elementos consideran la casa como función de hospitalidad, el rostro del otro como extranjero y la acogida como acción política. Así, esta propuesta reconoce la casa como función hospitalaria que contiene la representación del rostro del sujeto acogedor, en la cual se da el recogimiento clave para acoger al otro. El rostro del otro como extranjero, como huérfano y como viuda, representa la huella del otro, su historia y su resistencia que busca reconocimiento y respeto que le entraña dignidad humana. Y por supuesto, la ética de la hospitalidad, como ética de la responsabilidad para con el otro es una ética que le atañe al ser humano que se asume como sujeto político que actúa frente al entre nos

y lo que nos pasa en el mundo de las cosas. Acoger como acto político es pues, una responsabilidad de actuar con amor mundi.

En la escuela, la acogida puede ostentar muchos niveles de experiencia. Desde la formalidad del recibimiento al bienvenido hasta el cuidado de la existencia del rostro del otro. El sistema educativo no es el que acoge, sino el sujeto que actúa en la acogida. Por ello, la acogida se encuentra en el rostro de docentes emancipados, pero igualmente, en el rostro de estudiantes que auxilian a sus pares, que reconocen rostro a rostro el cultivo de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, Hannah (1958). *The human condition*. Second edition. The university of Chicago.

Bárcena y Mélich (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*.
Barcelona, España: Paidós.

Levinas, Emmanuel (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. 2ª Edición, Ediciones Sígueme;
Salamanca, 2012. ISBN: 978-84-301-1820-5.

Levinas, Emmanuel. (1982). *Ética e infinito*. Madrid, España: Fuenlabrada.

Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España:
Editorial anthropos.

Nussbaum, Martha C. (2001). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Editorial Paidós
Ibérica S.A., Barcelona España.

Veyne, Paul. Foucault. *Pensamiento y vida*. Paidós contextos. París, 2008.