

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO -
CINDE-
UMZ 25 2015/2016**

**CONFIGURACIÓN ÉTICO-POLÍTICA DEL AMOR EN EDUCACIÓN:
RELATOS DE VIDA DE MAESTRAS**

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano**

PARTICIPANTES:

**María Camila Mejía Peláez
Alejandra María Arroyave Alzate**

TUTORA:

**Alexandra Agudelo López
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

Medellín, abril de 2017.

CONTENIDO

Resumen técnico	3
1. Descripción del problema.....	3
1. Ruta conceptual.....	6
a. Aproximaciones al amor	9
b. Amor en la educación.....	11
c. Configuración como maestro y construcción de su práctica pedagógica.....	13
2. Presupuestos epistemológicos	15
3. Metodología utilizada en la generación de la información	16
a. Proceso de selección de actores sociales.....	21
d. Técnicas y sus instrumentos correspondientes.....	21
e. Consideraciones éticas (ver anexo II).	22
f. Proceso de análisis de información	22
4. Principales hallazgos	24
a. Configuración como maestra	25
g. Amor en educación.....	31
h. Práctica pedagógica.....	38
5. Discusiones	48
6. Principales conclusiones	53
7. Productos generados.....	56
8. Artículo colectivo.....	58
9. Artículo individual	25
10. Artículo individual	45
Referencias.....	62
Anexos.....	66

RESUMEN TÉCNICO

1. Descripción del problema

Hoy, el maestro y sus circunstancias se han inscrito en el gran contexto del sistema educativo tradicional que responde a exigencias y a lógicas totalitarias del sistema económico capitalista. Este orden impone en lo económico, ambiental y político unos contextos socio/culturales:

(...) cada vez más complejos, las políticas y modelos que llevan a agudizar la marginalidad, la exclusión, la devaluación de los sujetos y su desagregación. Las dinámicas educativas, el espacio escolar, sus escenarios, entornos, las relaciones allí tejidas, sus adentros/afueras y sus tiempos no son ajenos a esta realidad (Ghiso, 2001, p. 3).

El modelo de escuela tradicional ha venido produciendo los consumidores que el sistema económico dominante requiere. Del mismo modo que el trabajador de una oficina o que el empleado de una fábrica, el profesor -inscrito en este sistema- funge como operario de unas actividades que se le exigen en el día a día, sin posibilidad de elegir o darle paso a la novedad que supone cada encuentro con sus estudiantes y demás actores de la comunidad educativa. Además, estos funcionarios de la educación deben cumplir cada día con los requerimientos impuestos bajo la lógica de la producción, los tiempos, la planeación, la evaluación, la fragmentación del conocimiento, los resultados y la calidad.

La escuela moderna tiende a funcionar como los negocios, a llenarse de mediciones del tipo de 'rendimiento de la producción' 'cifras de producción', 'aumento de índices de éxito planificado', 'efectividad del profesorado', 'resultados de los exámenes objetivo'. En consecuencia, la capacidad y la inclinación de los profesores a reflexionar sobre la naturaleza pedagógica de sus vidas con los estudiantes se atrofia por la cosificación y las condiciones alienantes en que tienen que trabajar (Van Manen, 1998, p.17).

Las condiciones que le impone este modelo hegemónico al maestro muchas veces lo llevan a perderse de la reflexión permanente sobre el sentido del acto educativo y su práctica pedagógica. Como ya Paulo Freire (1999) lo planteaba, la educación bancaria – educación como acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos- es en sí misma violenta, la relación entre educador, quien sabe y el educando, el ignorante, está al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión y la conquista. En esta educación tradicional se han invisibilizado las relaciones fraternas y los vínculos afectivos que acontecen en la escuela.

Como ya Freire (1999) lo planteaba, la educación bancaria, la educación tradicional, es en sí misma violenta, generadora de dinámicas deshumanizadoras e invisibilizadoras de los sujetos y de las relaciones fraternas que entre ellos se tejen, ocultadora del rostro del otro y de su historia, una educación reproductora de prácticas, valores y acciones que van formando a los individuos como sujetos competitivos, egoístas, una educación caracterizada por su totalitarismo, silenciadora y vacía de encuentro. Desde

esta concepción de educación, no se educa en el reconocimiento de la diferencia, en la responsabilidad y compromiso como sujetos políticos por el mundo compartido, por el mundo público.

Sumado a la problemática que conlleva en sí misma la educación tradicional: como la configuración de relaciones pedagógicas autoritarias, verticales y desafectivizadas, violentas en sí mismas y desconocedoras del otro, jóvenes desmotivados frente a la vida, tensiones en las relaciones, anulación simbólica del otro, competitividad entre pares, conflictos no tramitados, entre otras; se suman las problemáticas del contexto social que le implican a maestros y maestras comprenderlas para intencionar una práctica pedagógica más humana y pertinente con la realidad social de sus estudiantes.

Es pues la escuela un escenario natural de conflictividades, que tiene un encargo político de enseñar a tramitar los conflictos y aprender de las diferencias que allí habitan. La escuela de las conflictividades requiere una reflexión crítica sobre cómo vivir juntos los diferentes, cómo dar espacio a la otredad, cómo acompañar la formación ético-política de sujetos activos, críticos y comprometidos con el mundo compartido. La escuela tradicional debe ser re-situada/re-creada/re-construida como un lugar natural de vida, de esperanza, de acogida, de reconocimiento, de diálogo.

En este sentido, urge una educación como escenario ético-político de amor, cuyo propósito sea posibilitar el devenir y la configuración de cada recién nacido, como sujetos únicos e irremplazables, que tienen una responsabilidad ante el otro, que precede su libertad. Una educación donde se convive con la pluralidad e insta a la reflexión, a la narración y a la acción para construir un mundo en común. Que engendre encuentros, solicitud, transformaciones y reconocimientos, en vez de guerras, indiferencia, cicatrices y negaciones

Se requiere reivindicar la condición humana de la educación desde una práctica pedagógica amorosa, donde el maestro se asuma de acuerdo con Bárcena (2012) “un aprendiz eterno”. Un acompañante de viaje en el que los dos, estudiante y maestro, van juntos en el camino aprendiendo y desaprendiendo. En una escuela que se comprende como una comunidad de acogida donde se da el buen vivir debido a que se tejen relaciones y encuentros fraternos.

Por lo tanto, planteamos la necesidad de configurar una educación más reflexiva, con sentido crítico, centrada en el ser humano, donde acontezcan experiencias educativas transformadoras y relaciones pedagógicas cuidadosas de la vida y la historia de los demás, que conciba al conflicto como parte natural de la vida y como una oportunidad pedagógica de formación. Una educación que cultive el amor por el otro y por el mundo que habita. Es una educación política que reconoce al amor como la emoción que sustenta todo el proceso educativo. Entendemos al amor como cuidado, tacto, respeto, lo que nos posibilita reconocer al otro, como otro, en el acto educativo.

El amar surge en el momento que abrimos un espacio a los demás, un espacio a las relaciones con otros u otras porque supone “ver” y oír al otro sin prejuicios, sin expectativas, pero para que esto ocurra hay que estar dispuesto a hacerlo, hay que estar dispuesto a quererlo. Una vida sin amor

no tiene sentido de ser vivida. Los seres humanos somos hijos del amor (López, 2012, p. 34).

Asumimos la educación como un acto amoroso que nos dispone para respetar al otro como legítimo en la convivencia; sin este elemento y sin la aceptación de sí mismo no hay educación. La condición fundamental y básica para que el ser humano se desarrolle como un ser que aprende a pensar, a comunicarse, a sentir y a actuar, es el amor.

No obstante, pese a las condiciones impuestas por el modelo educativo tradicional la escuela es un campo de tensiones donde también florece la vida y las experiencias educativas más bellas y transformadoras. Existen maestros que nombramos puntos de fuga, se han tomado en serio su apuesta política por una educación con sentido, van más allá de lo establecido y desde su pasión por el saber acompañan y reconocen en cada uno de sus estudiantes su singularidad y potencialidad para cultivar amorosamente el camino de la vida en la escuela.

En este sentido, la formación del maestro requiere ir tomando formas que la vayan resituando en un paradigma que permita la recomposición de su praxis en el mundo de la vida, implica que su práctica como pedagogo no tenga como punto de partida el conjunto de verdades o saberes adquiridos, que poco tienen que decir a su práctica pedagógica, si entendemos ésta como una práctica humana que nace de las experiencias más vitales, de sus comprensiones, sus creencias, sus deseos y sus valoraciones sobre el mundo, motivaciones más humanas, anteriores al mundo de la ciencia. Este proceso conlleva una apuesta ética-política en la configuración de la subjetividad del maestro.

Es el maestro quien inicia el giro hacia una educación más humana, basada en la confianza, en la escucha, en el respeto, en el diálogo, en la participación y en la convivencia, es decir, en el amor. La formación de maestros, con sentido crítico, debe promover el proceso de de-construcción de aquello heredado de la educación tradicional. El proceso de formación y configuración ético-política del maestro le condiciona sus comprensiones frente al acto educativo. Es en la formación donde el maestro teje las comprensiones sobre sí mismo y los demás, sobre su relación pedagógica con el otro u otra, desde donde se construye una práctica pedagógica más humana y se posibilitan las vivencias y las experiencias del amor en educación.

La formación del maestro según Vanen, presume un sentido de vocación pedagógica, un amor y respeto por sus educandos, un profundo sentido de responsabilidad y de esperanza activa a la vista de la crisis reinante, una madurez reflexiva, una comprensión pedagógica basada en una capacidad para escuchar y “ver”, para sentir con los niños y niñas. Entonces esto supone, no tanto que vivimos indirectamente en la otra persona, sino que la otra persona ya vive con nosotros, que reconocemos la experiencia del otro como una experiencia humana posible para nosotros mismos.

El amor en la educación posibilita el encuentro con el otro. El amor se otorga a través del reconocimiento, del cuidado, del tacto en la enseñanza, del lenguaje, donde surge una subjetividad que se reconoce a sí misma en relación a otro sí mismo, donde el reconocimiento es mutuo. Ya no son, pues, dos sujetos encerrados en sus propias representaciones, intentando conquistarse mutuamente en el juego del discurso, sino un

sujeto que se reconoce a sí mismo con capacidades para interlocutar con otro al que le ha concedido lo mismo.

Por todo lo expuesto anteriormente y a partir de nuestra experiencia como estudiantes y educadoras, nos cuestionamos frente al sentido del vínculo afectivo en las relaciones educativas (entre maestros, educandos y demás actores educativos) ¿Qué implicaciones tiene una educación des-afectivizada y personas desmotivadas por el saber en la escuela? Necesitamos una educación que nos acerque a la conciencia de ser actores transformadores de nuestro mundo. Es aquí donde exponemos que el amor es una condición de relación que se produce intersubjetivamente. ¿Los vínculos afectivos aparecen en las prácticas educativas de los maestros? ¿En qué maestros aparece el amor en sus prácticas educativas? ¿Tendría que sucederle algo al maestro como sujeto ético y político que le posibilite un vínculo educativo distinto consigo mismo, con el mundo, con su saber y con el otro, en el que cada uno aparece con sus propias circunstancias y potencialidades? ¿Reconocen los maestros a la educación como un escenario ético, político, de amor? ¿Cómo influyen los procesos formativos de los maestros en la educación como escenario de amor? ¿Cómo influye la configuración subjetiva del maestro en una práctica pedagógica amorosa?

Esta investigación tiene por objetivo general comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en la práctica educativa de maestros de Medellín. Por objetivos específicos pretendemos identificar en los relatos de vida de los maestros la relación entre procesos formativos y la educación como un escenario de amor; comprender las relaciones que existen entre la configuración subjetiva de maestros y sus prácticas pedagógicas y resaltar a través de las experiencias de maestros la educación como un escenario ético, político de amor.

1. Ruta conceptual

Luego de realizar una búsqueda en diferentes fuentes, donde se revisaron libros, revistas, artículos, sitios Web, tesis de maestría, doctorado y módulos de la maestría de Educación y Desarrollo Humano del CINDE, encontramos que el amor ha sido estudiado desde varias disciplinas, principalmente la psicología y la filosofía política. Para efectos de la presente investigación nos enfocaremos en la disciplina de la filosofía política.

Como primer aspecto, se identificó que son pocas las investigaciones que se aproximan a investigar sobre el amor en la educación. Hasta el momento, no encontramos alguna cuyo propósito haya sido comprender la configuración ético-política del amor en educación, a partir de los relatos de vida de los maestros.

Lo anterior, resalta la pertinencia de la presente investigación, la cual tiene como propósito resaltar al amor como fundamento de una educación alternativa a la actual, como una apuesta ético-política que, desde los discursos de los maestros, habilitan o inhabilitan la configuración de sujetos políticos, críticos, compasivos, es decir amorosos.

En un inicio, según Aristóteles, Platón y San Agustín encontramos tres perspectivas desde las cuales se entiende el amor. En particular nos centramos en la perspectiva de San Agustín, luego exploramos a otros autores que con diferencias son también afines a esta corriente, como: Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Ágnes Heller. Llevándonos a las

siguientes claridades: el amor es el fundamento, el medio y el fin de un proyecto en común que trasciende las vidas de los individuos, ampliando los propósitos y otorgando a la reflexión y a la conciencia de las acciones, un papel importante, en tanto existe una responsabilidad mutua con los otros y otras y con el mundo. El amor se encuentra en cada ser humano, por tanto, somos sujetos capaces de amor y de su entrega en abundancia.

Autores más contemporáneos como Humberto Maturana, Axel Honneth y Martha Nussbaum nos hablan del amor como fundamento de lo social y del amor como el primer estadio para el reconocimiento del otro, respectivamente. Marta Nussbaum también hace grandes aportes en cuanto a la importancia de las emociones políticas. La autora enfatiza que no es posible una ética del respeto a la dignidad humana sin que los seres humanos no sean capaces a través de la imaginación, hacerse una idea de los sentimientos y emociones de los otros, lo que permite así, participar en la vida de los otros al situarse en su lugar.

También, Paulo Freire, Max Van Manen, Joan-Carles Mélich y Fernando Bárcena, aunque no nombran literalmente al amor, sí lo hacen cuando despliegan las emociones que cada uno nombra. Freire plantea que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2007, p.7). Propone una educación alternativa, basada en el desarrollo de los seres humanos, como autores y actores de su propia vida, sujetos compasivos, reflexivos, críticos, políticos, es decir amorosos. Por su lado, Max Van Manen habla sobre el tacto en la educación, desde una pedagogía del tacto, de la comprensión y de la escucha. Y Mélich junto a Bárcena proponen una educación como acontecimiento ético, donde la natalidad de Arendt, la narrativa de Ricoeur y la hospitalidad de Levinas, se complementan para entender la educación como la responsabilidad ante el otro, que antecede cualquier contrato y negocio, y la cortesía del recibimiento del recién llegado, protegiendo su posibilidad de lo inesperado e improbable, re-creando así al mundo.

Otros autores que tratan indirectamente el amor son Carlos Skliar y Magaldy Téllez en su libro “Conmover la Educación”. El libro invita “a entrar en el juego de conmover y alterar el lenguaje con el que pensamos, decimos y hacemos eso que llamamos educación y educar” (Skliar y Téllez, 2008, p.11).

En cuanto a las tesis exploradas y en las que encontramos alguna relación con nuestra investigación, encontramos: “Las huellas vitales y las prácticas pedagógicas de los docentes del Área Pecuaria del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, de la ciudad de Medellín”. En la mencionada investigación se resalta la necesidad de la humildad del maestro, el cambio de paradigma y su formación haciendo énfasis en su reflexividad y crítica.

Encontramos una monografía sobre *Amor y Educación* la cual está compuesta por varios artículos, estos ejercicios tienen toda una construcción investigativa con relación al vínculo pedagógico entre el amor en la educación y los educadores, a continuación citamos los escritos que más aporte nos hacen a nuestro proyecto. Diversas miradas: democracia del amor y Emociones, lenguaje, amor y vida: un compromiso con la acción por Miguel López Melero; Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo por Alejandro Dolz y Julio Rogero; La educación sentimental: apunte de pedagogía narrativa por Alfredo Fierro Bardají y La conversación educativa: un acto amoroso por Miguel Bazdresch Parada. Los autores coinciden en señalar que la educación es un acto amoroso que nos capacita

para respetar al otro como legítimo otro en la convivencia. Sin aceptación del otro en la convivencia no hay educación, pero tampoco la hay sin la aceptación de sí mismo. La condición fundamental y básica para que el ser humano se desarrolle como un ser que aprende a pensar, que aprende a comunicarse, que aprende a sentir y que aprende a actuar, es el amor.

Encontramos en este ejercicio investigativo que se plantea una educación que nos lleve a actuar en la conservación de la naturaleza, a entenderla para vivir con ella y en ella sin pretender dominarla, una educación que nos permita vivir en la responsabilidad individual y social que aleja el abuso y trae consigo la colaboración en la creación de un proyecto armonioso entre la naturaleza y el ser humano. Pero estos autores plantean que sólo si se vive en la “biología del amor” (Maturana, 1994) el individuo desarrolla el respeto a sí mismo y a los demás, así como una conciencia social. De acuerdo con esta teoría que nos plantean es el educador quien debe posibilitar las condiciones para que los educandos vivan en la biología del amor educándose mutuamente, donde el conocimiento y el amor no son dos cosas separadas, sino que el amor sea el fundamento humano de la existencia y el conocimiento sólo un instrumento de la misma. En este sentido esta monografía nos devela la estrecha relación entre educación, la moral, las emociones, y la configuración de un proyecto educativo con una apuesta ética y moral profunda que propicie una ciudadanía pensante, crítica y culta que sea capaz de problematizar la realidad más cercana.

Miguel Bazdresch Parada en *La conversación educativa: un acto amoroso* nos dirá que la conversación, como el acto de lenguaje en la cotidianidad, puede estar presente en el acto educativo y, cuando ello ocurra, constituirá una conversación educativa; pero para que acontezca se requiere el encuentro con el otro como hecho indispensable para conversar y educar. Este autor encuentra en la conversación el fundamento de ese encuentro educador-educando y explora las características de la conversación, desde un punto de vista educativo, y propone el encuentro con el otro como indispensable para conversar y educar.

En este sentido en *La educación sentimental: apunte de pedagogía narrativa*, Alfredo Fierro Bardají plantea que no hemos sido enseñados para vivir las pasiones y los sentimientos, en esto cada cual es autodidacta y tal vez, por esto, propone la Pedagogía narrativa en la educación sentimental. Concretamente este autor se pregunta: ¿en qué modelo de amor debemos educar?, ¿con qué relato? La mejor respuesta –argumenta– es, en principio, con todos los relatos, porque que nos ayudarán reflexionar, tratando de compartir las ideas allí expresadas para que trasciendan de generación en generación. Asegura él, a través de estas vivencias nos aproximamos a comprender las emociones y sentimientos pasados y proyectar el futuro en este sentido. Los relatos hacen que estemos presentes en la vida de los seres humanos. El relato no solo informa de un fenómeno o acontecimiento, en este caso amoroso, ocurrido en el tiempo y en un espacio, sino que nos rememora situaciones ocurridas en nuestra propia vida y nos hace coautores del propio relato.

Concluye la necesidad de una educación en valores como la gran apuesta. Educar moralmente no significa adiestrar a una persona hacia unos fines previamente prefijados por el educador, sino que significa ayudar a extraer de cada persona lo mejor que de ella haya para que sea una persona pensante, comunicadora, afectiva y autónoma personal, social y moralmente.

Para la presente investigación consultamos varios autores que han definido el amor desde diferentes perspectivas, ayudando a fundamentar -como referentes- unas posturas propias que enriquecen el abordaje del problema planteado.

Es así, como abordaremos la teoría del amor desde tres principales perspectivas: Platón, Aristóteles y San Agustín, profundizando en la perspectiva de San Agustín con otros autores, más contemporáneos, para así, dar entrada a la definición del amor en la educación.

a. Aproximaciones al amor

Una de las grandes diferencias en los conceptos de amor encontrada, entre los autores griegos: Platón y Aristóteles y el de San Agustín, es que, para los primeros el amor es un amor por las ideas, por la razón, por la ciencia y en San Agustín es un amor que es un medio y un fin en sí mismo, es un amor por Dios, siendo este el amor mismo. A diferencia de los griegos donde Dios es logos, para San Agustín Dios es amor (Román, 2012). Así, el amor adquiere la máxima importancia, precede y supera la razón y el conocimiento. No basta con la razón y el mundo de las ideas si a éstas les falta el amor, se requiere del duplo razón y amor para actuar con sabiduría.

Otro aspecto que es pertinente resaltar es que tanto Platón y San Agustín coinciden que el amor es como se accede a la inmortalidad. A través de nuestras acciones y las metamorfosis que estas generan en lo amado, accediendo a la felicidad plena que trasciende cualquier bien material del mundo. Lo anterior propone un amor superior que amplía la visión de mundo que, para efecto de la presente investigación, es un amor que trasciende la vida privada de cada individuo y que hace posible un proyecto en común con el otro y así mismo, un mundo posible para las nuevas generaciones. Las acciones son según lo que se ama, el amor es el impulso, el motor, la motivación la dirección de la voluntad y por ende de la conducta, así lo resume San Agustín: “Eres según tu amor”.

Se resalta en el pensamiento de San Agustín, ubicar al amor dentro de cada ser humano. Esta concepción le atribuye una gran importancia a la auto-reflexión, al auto-reconocimiento, al auto-cuidado, acciones necesarias para poder potencializar esa capacidad de amar. Como lo expresa San Agustín: “(...) una mirada hacia adentro. (...) arrojando luz sobre la propia existencia” (Román, 2012, p. 15). En este mismo proceso de arrojar luz sobre la propia existencia es donde emerge la vocación, ese interés, esa pasión y ese deseo que siente y encuentra un sujeto en su interior y a partir del cual, se inclina por cierta forma de vida, por cierto modo de actuar.

A continuación, referenciamos algunos autores que desde la perspectiva de San Agustín enriquecen el concepto de amor. Paul Ricoeur nos plantea que, al ser seres capaces de amar, y debido a que esa capacidad no tiene límites pues se alimenta de una fuente inagotable, es que se puede proponer el amor como un imperativo ético. Es preciso aclarar que el amor no se entiende en el presente trabajo como una imposición, pues sería tanto imposible como contradictorio obligar a amar. Lo que Ricoeur menciona como imperativo ético se entiende como la conciencia de cada sujeto de lo que le ha sido dado y por esta gratuidad, siente la necesidad de darlo a otros. “(...) donde la mutualidad no sea en función de intereses sino de una solidaridad surgida del auténtico reconocimiento hacia los otros,

imbricado con un sentimiento por el que cada uno "se sienta deudor de cada uno" (Ricoeur, 1993 citado por Patiño, 2005, p. 286).

Para otras autoras como Heller y Arendt, el ideal de amor lo identifican con una justicia suprema, la cual es una virtud del hombre que va más allá de lo que se debe. Para Arendt lo privado refiere al ámbito de la satisfacción de las necesidades básicas, lo público, por el contrario, está constituido por lo duradero y lo permanente. Arendt, 2001c, citado en Lozano Ardila (2009) afirma:

(...) el pensamiento, la acción y la palabra son requeridas para garantizar la vigencia de un espacio común. Emplea (...) la bella expresión "Amor mundi" para referirse a la relación de pertenencia y a la vez de responsabilidad, de cuidado de lo compartido, del mundo, que requiere, por tanto de un actitud sensible y activa frente a los acontecimientos (p.204).

Es así, como hacemos énfasis a lo largo de nuestra investigación, en la formación y el discurso: pensamiento y reflexión, acción y práctica, palabra y discurso. En este punto, se referencia a Humberto Maturana, un autor principal y clave en la definición de amor. Maturana expone que el amor es el fundamento de nuestra existencia, de lo social y la convivencia.

Siempre que observamos una conducta que lleva a que uno aparezca como un legítimo otro en coexistencia con los demás, estamos hablando de amor. (...) Nos abre la posibilidad de reflexión y se funda en una forma de percepción que permite visualizar al otro en su legitimidad. De este modo se genera un espacio donde la cooperación parece posible y nuestra soledad es trascendida: el otro cobra una presencia con la cual uno establece una relación de respeto (Maturana, 2004, p. 103).

Así también, Maturana explica que el amor es la emoción que hace posible una postura ética. Entendiendo como ética, tomar conciencia de sí mismo y de las posibles consecuencias de los propios actos. "Entiendo la ética como una consecuencia del amor. Sucede en el lenguaje, el que nos da la posibilidad de reflexionar sobre la forma de actuar que hemos elegido" (Maturana, 2004, p. 108). Lo anterior circunscribe al amor en el plano ético y político. Y complementando con Honneth, quien afirma que: "el primer estadio de reconocimiento es el Amor, es un reconocimiento recíproco. En donde plantea la idea de dependencia mutua entre los seres humanos" (Honneth, 1997, p.118). Por ello, al seguir a Hegel, Honneth sostiene que el amor debe concebirse como "un ser-sí mismo en el otro".

Para dar paso al concepto del amor en la educación, se destacan hasta el momento las siguientes claridades sobre el amor. El amor es el fundamento, el medio y el fin de un proyecto en común que trasciende las vidas de los individuos, ampliando los propósitos y otorgando a la reflexión y a la conciencia de las acciones, un papel importante, en tanto existe una responsabilidad mutua con los otros y con el mundo. Sujetos capaces de amor y por tanto de su entrega en abundancia. El mirar adentro para descubrir ese amor, es un ejercicio continuo bidireccional, que nutre la misma capacidad de amar. Pues no resulta útil el ensimismamiento en búsqueda del amor, cuando éste finalmente se realiza en la convivencia con los demás.

b. Amor en la educación

La educación la concebimos como el espacio donde se da en gran medida el devenir del ser humano, su interés debe ser ocuparse por el cultivo de cada recién llegado y por posibilitar su configuración ético-política. Aquí, hacemos referencia al planteamiento realizado por los autores Mélich y Bárcena (2000), el cual reúne la natalidad de Arendt; en donde cada vida que nace es una posibilidad de renovación, de salvación del mundo, la narrativa de Ricoeur; que expresa la importancia de responder a la pregunta ¿quién soy? a través del relato, por medio del cual se llega a la autocomprensión y autoconocimiento, y la hospitalidad de Levinas; en donde la responsabilidad frente al rostro y al llamado del otro, precede a mi propia libertad.

Es así, como el poder de la novedad, la fragilidad de la necesidad de acogimiento, la responsabilidad frente al otro que nos desacomoda y me atraviesa, como la narración de nuestras vidas y de otros relatos del mundo, son ejes centrales para una educación, entendida como un espacio donde se cultiva humanidad, donde se tejen lazos para construir un mundo en común, desde la reflexividad, el lenguaje y la acción.

Lo anterior, da cabida para entender la relación entre la educación y el amor y para lo cual recurrimos a lo enunciado por Dolz y Rogero (2012), con base en Maturana (2002), que indica:

Plantear que la relación educativa es una relación profundamente humana y que la relación social humana se basa en el amor es demandar explícitamente a la educación que ponga, en el primer plano de su misión, la realización amorosa de los seres humanos en su mayor plenitud. Para hacerlo posible, parece necesario crear una nueva cultura basada en prestar atención al otro desde lo más genuino de la dignidad humana. Es la relación de respeto, atención y cuidado la que plasma el amor como la emoción central que dirige todo el proceso educativo (p. 98).

“La Educación se da en la convivencia social. La emoción que funda lo social, que hace posible esa convivencia, es el amor” (Maturana, 1992, p. 238). Es así, como este mismo autor afirma que el inicio del quehacer educativo se da cuando se acepta al otro como un legítimo otro en la convivencia, sin pretensiones y exigencias propias, aceptando al otro en su diferencia.

Uno ve al otro solamente en la medida en que uno no lo exige, en que le permite ser, y solamente es en la medida que soy yo con el otro y el otro conmigo, que podemos generar un espacio de convivencia (...) (Maturana, 1992, p. 267).

Educar es una transformación en la convivencia porque es en el espacio de convivencia donde el ser humano conserva o no lo que tiene de humano, ninguna emoción como el amor para lograr dicha transformación porque éste supone el respeto a las personas como legítimas personas en la convivencia (Maturana, 1994a). En este sentido, educar se convierte en un acto amoroso porque supone respetar a cada cual en su diferencia.

Retomando a Mélich y a Bárcena, la educación la comprendemos como un acontecimiento ético y una experiencia reflexiva, esto es, como nacimiento, narración y hospitalidad, es la educación la que está en relación con la experiencia del otro. Con los planteamientos mencionados, se puede evidenciar la estrecha relación entre educación y amor. Resaltando al amor como fundamento de una educación que se da en la convivencia, en la aceptación de sí mismo y del otro. “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2007, p. 7). Es una educación alternativa a la actual, basada en el desarrollo de los seres humanos, autores y actores de su propia vida, sujetos compasivos, reflexivos, críticos, políticos, es decir amorosos.

Ahora bien, la educación es el territorio donde todo el aprendizaje acontece, es la vida misma, es la vida familiar, el encuentro con amigos, es la calle y el espacio público pero en nuestra sociedad es en la escuela donde ésta se desarrolla de una forma organizada e intencional. Allí se desarrollan las prácticas educativas y los actores educativos ejercen sus roles. La escuela es la institución social que por un lado enseña los conocimientos legitimados socialmente, pero a la vez es el espacio donde florece el ser de cada sujeto que allí se desenvuelve. Allí es donde se da el convivir con los semejantes, pero diferentes a mí, allí es donde me descubro con los otros, allí es donde tomo conciencia de la importancia de un proyecto en común. “Llevar a la escuela la lógica de la solidaridad y del amor se convierte en un compromiso ético y político. El “conocimiento se ha convertido en imprescindible para todos. Por eso hoy educar es la tarea social emancipatoria más avanzada” (Dolz y Rogero, 2012, p. 101).

Reiteramos, entonces, que cuando hablamos en la presente investigación sobre el amor en la educación, nos referimos a una educación alternativa como una apuesta ética y política:

(...) de un proceso que comporta el despliegue de agenciamientos que movilizan la pluralidad, la singularidad, la creación de alteridad y no la fabricación de homogeneidad; por ello, es combate con toda expresión de las políticas de recentramiento y jerarquización de las acciones humanas, es línea de fuga hacia la polifonía de la subjetividad (Skliar y Téllez, 2008, p. 128).

Entender, entonces, educar como un acto de amor, o como un arte según Skliar y Téllez (2008), es una forma de resistencia a los modelos hegemónicos:

Por esto, también es un acto creador que nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros (Skliar y Téllez, 2008, p. 143).

(...) invitación a forjar encuentros efectivos y afectivos. Pero estos encuentros, como nos enseña Deleuze, no constituyen un mero estar unos junto a otros, sino un existir con otros, un devenir otros; algo más que simple proximidad. Enseñar es, desde esta perspectiva, un encontrar-se, una co-implicación (Skliar y Téllez, 2008, p. 148).

c. Configuración como maestro y construcción de su práctica pedagógica.

Es importante aclarar que, para efectos de la presente investigación, se circunscribe a al maestro como el actor educativo, que independiente de su formación profesional, ejercen y practican la docencia.

El maestro es uno de los actores educativos que podría posibilitar que el educando florezca y cultive su ser, que sea reflexivo ante la visión del mundo, que él pueda vivir el amor en un espacio con otros, diferentes, aprendiendo a vivir y a construir el mundo que se habita. Es en el quehacer, a través de las acciones, las palabras, los gestos y de las miradas de los maestros que se configura el entorno que potencializa las capacidades de los educandos.

Los procesos de configuración de maestros, significan para el actual ejercicio investigativo, tanto su formación en la academia y en la vida cotidiana, como su configuración de sí y del otro, en su reflexión y acción. Estos procesos de configuración se producen a través de los acontecimientos, vivencias, sentidos, experiencias que configuran y forman a un sujeto como maestro.

Entendemos la configuración del sujeto como lo explica González Bedoya (2015) al definir lo que entiende por humano: “como un devenir permanente, nunca acabado; instituido en la subjetividad e intersubjetividad de la vida cotidiana compartida con otros en contextos históricos, sociales, políticos, económicos y culturales” (p. 5). En cuanto al concepto de formación, coincidimos con lo que expresa Arias Murillo (2010), “Al parecer la formación es el cultivo del hombre para hacerlo ser lo posible, crearlo en sus modos de existir, realizarlo en su libertad, hacerlo consciente de su ámbito de necesidad (...)” (p. 44). “Ahora, si el hombre es tan diverso, son también diversas su educación, su enseñanza, su aprender y su formación; por tanto, pedagogizar al hombre tiene tantas formas como una es su intención: contribuir al conocimiento de éste para posibilitar su constitución, es decir, desprenderse de la forma hombre que caracteriza y limita para avanzar a las formas hombre factibles dentro de su situación y condición” (p. 25). Por tanto, la formación es todo acontecimiento, experiencia, vivencia que nos lleva a ser ese sujeto desde sus posibilidades, reconociendo que somos siempre proyecto, es decir estaremos en continua formación.

Así, Arias Murillo, (2010) en referencia a Gómez (1991) plantea:

En este horizonte de comprensión adquiere sentido la perspectiva de autoeducación y formación permanente que se ha postulado, progresivamente, y que acoge UNESCO (1971): En el curso de los diez últimos años es cuando ha tomado cuerpo realmente la idea de La educación permanente. Sería indudablemente un error ver en ella un descubrimiento de nuestro tiempo. La idea de continuidad del proceso educativo no es nuestra. Conscientemente o no, el ser humano no cesa de instruirse a lo largo de toda su vida, y en primer término bajo la influencia de los ambientes donde transcurre su existencia, y por efecto de las experiencias que vienen a modelar su comportamiento, su concepción de la vida y los contenidos de su saber (...) (p. 218-219).

Es así, como el quehacer del maestro está atravesado por estos procesos de configuración. “(...) es la persona completa la que actúa, el docente se manifiesta, se expone, se deja impregnar por lo que ocurre a su alrededor, resulta afectado por los acontecimientos o momentos pedagógicos en los que participa” (Ríos, 2014, p. 27). Y a su vez afecta la vida de los educandos de los que es responsables. “El docente se vuelve referente en este escenario de aprendizaje, que se torna público desde el momento en el cual se entrelazan sociedad, institución educativa y familia, al decir de Cullen (1997), “ámbito de la construcción, de la articulación, de la significación (...) abierto siempre al otro en cuanto otro, y es el docente quien lo habilita” (Ríos, 2014, p. 28). Habilitarlo, o no, será decisión del objeto de su amor, de reconocerse a sí mismo como habilitador y posibilitador, donde él o ella es también afectado/a, responsabilidad de sí mismo, del otro y del proyecto en común.

Tal como lo reitera Deleuze citado Skliar y Téllez (2008):

(...) hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice "hazlo como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo" y que en vez de proponernos gestos que reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo (p.123).

El amor en educación constituye todo un principio de pensamiento y acción que, llevado a la vida profesional del docente, implica una forma distinta de ejercer la enseñanza (por convencimiento natural o por una formación consciente y reflexionada o por ambas cosas a la vez) donde “solamente un corazón agradecido puede aprender” (Frenke-Gricksch, 2006) (Dolz y Rogero, 2012, p. 103).

Preguntarnos por los discursos de los maestros, es interesarnos por sus comprensiones sobre sí, sobre el otro y con el otro, lo cual les permite configurar una acción pedagógica intencionada y particular. Esto responde a un proceso de reflexivo sobre sus prácticas pedagógicas y su lugar en el mundo educativo.

Desde esta perspectiva, los discursos -reflexión, acción y lenguaje- de amor deberán corresponder a los que los autores Dolz y Rogero (2012) citan, basados en (Van Manen, 1998):

Acciones cotidianas como prestar atención, mimo, serenidad, calma, tacto, consideración, conocimiento placentero, seducción por el saber y dar sentido a lo que se hace podrían ser parte importante del guion de nuestro trabajo como profesores. (...) La escuela del cuidado mutuo requiere profesorado empático (Frans de Waal, 2011), comprometido ética y políticamente, que sienta verdadera pasión por el conocimiento y por la vida, y que en su relación educativa sea capaz de dar lo mejor de sí mismo (p. 107).

Planteamos, con base a lo expuesto que la configuración del maestro, entraña unos elementos de formación, los cuales forjan su identidad, su ser, su discurso, su acción, su

práctica pedagógica y que para efectos de la presente investigación, dichos elementos los iremos descubriendo con cada uno de los maestros -actores principales de la investigación- a través de sus narrativas, entendidos estos elementos formativos, no como un concepto inacabado, sino empírico y emergente, en la medida que se define a partir de la realidad o realidades mismas.

2. Presupuestos epistemológicos

Para el proceso de interpretación, hemos retomado la investigación cualitativa como forma de pensar y reflexionar nuestras realidades en las que somos interpelados por otros sujetos en los escenarios que habitamos. Desde este punto de vista en la investigación cualitativa encontramos una manera de desentrañar los sentidos que los mismos sujetos le atribuyen a su experiencia en el mundo de la vida, el cual se interpreta para ser transformado.

La investigación cualitativa en educación es una forma de comprender nuestras realidades, los sujetos, los contextos y las relaciones que se entretienen, la comprensión aquí implica desentrañar los sentidos que los mismos sujetos le atribuyen a su experiencia en el mundo de la vida, el cual se interpreta para ser transformado.

La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones (...) tal y como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe (Montero, 1984).

Dentro de este ámbito de la investigación cualitativa se inscribe nuestra investigación, desde un enfoque biográfico-narrativo entendido como:

(...) La investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social – hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento. En él tienen cabida todos los enfoques y vías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de biografías, material personal o fuentes orales, que dan sentido, explican o contestan preguntas vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las elaboraciones o posibles argumentos con los que se cuentan experiencias de vida o historias vividas desde la perspectiva de quien las narra (Bolívar & Domingo, 2006).

Como enfoque, la investigación biográfica-narrativa implica una mirada a la experiencia del otro y de su intimidad, pues el otro entrega su vida y su historia en su narración. A través de la narración de las biografías, se construyen sentidos que dan respuestas y suponen otras formas de conocer, no sólo desde una perspectiva individual, pues los sentidos individuales hermosamente se entrelazan con otros sentidos individuales; identificándose; encontrándose; complementándose, emergiendo así sentidos colectivos que pueden explicar fenómenos sociales.

En suma, la narrativa es una capacidad humana fundamental y ahí radica su importancia en el campo de la educación. En un sentido amplio, podemos afirmar que las personas, en su relación con los demás, y consigo mismos, no hacen otra cosa que construir –contar, soñar, imaginar, dibujar, recordar, creer, dudar, planificar, vivir...- sus propias narrativas. Narrar es entonces un modo básico de recrear la realidad, es decir, de conocer (Agra, 2005, p. 137). En este proceso de investigación hemos elegido los relatos de vida como acercamiento a la comprensión del lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en la práctica educativa de maestros.

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. (Ricoeur, 1996, p. 147).

Con la narrativa de los relatos intentamos identificar la relación entre procesos formativos y la educación como un escenario de amor; comprender las relaciones que existen entre la configuración subjetiva de maestros y sus prácticas pedagógicas y resaltar a través de las experiencias de maestros a la educación como un escenario ético, político de amor.

3. Metodología utilizada en la generación de la información

Contamos historias porque, al fin y al cabo, las vidas humanas necesitan y merecen contarse. Esta observación adquiere toda su fuerza cuando evocamos la necesidad de salvar la historia de los vencidos y de los perdedores. Toda la historia del sufrimiento clama venganza y pide narración. (Ricoeur, 2004, p. 145)

La investigación “Configuración ético-política del amor en educación: Relatos de vida de maestras” se desarrolla teniendo como fundamento una perspectiva hermenéutica, es decir, partimos de una intención interpretativa de las condiciones en las que maestras de la ciudad de Medellín, han ido configurando sus vidas y sus prácticas desde una disposición amorosa. Para la investigación resulta cardinal asumir el ejercicio interpretativo como un ir y venir entre los textos y los narradores, ya que en ese movimiento se constituyen las subjetividades y las prácticas de quienes se atreven a narrar sus historias. Por lo anterior, asumimos la idea de Herrera (2009) de la hermenéutica como un ejercicio de conversación cuando afirma:

Conversar es avanzar en compañía de otros hacia un asunto. Cuando una conversación tiene lugar, los conceptos y opiniones de los interlocutores son confrontados en una dinámica que poco a poco los envuelve y los obliga a abrirse al tema de diálogo (p. 145).

Es justo esta intención de diálogo y conversación la que esta investigación busca cuando se asume desde una perspectiva hermenéutica, ya que hace posible la aproximación a las vidas de las maestras, no como sujetos de los que se busca extraer información, sino como narradoras de experiencias con las que asumimos comprender y construir nuevas ideas sobre el amor como fundamento de las prácticas pedagógicas. Es quizá por ello

también que entendemos que el movimiento hermenéutico involucra a narradoras y narratorias, es decir, a las maestras y las investigadoras en la producción de los relatos de vida.

En consecuencia con lo anterior, asumimos el método biográfico narrativo como la forma más consistente de acercamiento y reconstrucción de las vidas de las maestras para, desde allí poder derivar las interpretaciones sobre el amor. Es a través de la narración de las biografías, que se construyen sentidos que dan respuestas y suponen otras formas de conocer, no sólo desde una perspectiva subjetiva, pues los sentidos individuales hermosamente se entrelazan con otros sentidos individuales, conformando un encadenamiento de significaciones que pueden ayudarnos a profundizar sobre fenómenos tan complejos y a veces deslegitimados como el amor en la educación. Es por eso que de acuerdo con Vásquez y Franco (2013):

La investigación biográfico–narrativa implica otras formas de conocer que reivindican la capacidad de los sujetos para dar cuenta, no solo de su vida, sino de acontecimientos sociales que se dotan de sentido, supone entonces una reconstrucción de la historia individual, pero también de la colectiva, es así como las historias individuales cobran sentido en sí mismas y se conjugan intersubjetivamente para construir verdades no objetivas, pero igualmente válidas en tanto que son verdades narrativas (p. 38).

En el caso concreto de nuestra investigación, pretendemos a través del método biográfico poder explorar los discursos del amor en la educación de los maestros y apoyarnos en autores como Ricoeur, Bruner, Arfuch y otros para ampliar las comprensiones que hoy tenemos de este fenómeno.

Según Ricoeur (2004), toda experiencia accede al sentido al ser llevado al lenguaje. “Llevar la experiencia al lenguaje es la condición primera de ser hombre” (p.13). La tesis de Ricoeur es que es posible reformular la teoría de los actos de discurso, y a través de ella toda la pragmática sobre la base de la tríada del análisis del *éthos* moral (estima de sí mismo, con y para el otro, en instituciones justas). El autor entiende por pragmática “el estudio del lenguaje en situaciones de discurso en que la significación de una proposición depende del contexto de interlocución” (p.31). En consecuencia, nos permitimos, a continuación, citar una sección del libro de Ricoeur Amor y Justicia, donde se explica la relación entre la tríada del *éthos* moral y el discurso que la que él hace en este apartado:

El equivalente de la estima de sí en el plano de la pragmática está constituido por el «yo hablo» implicado en cada una de las configuraciones de los actos de discurso la persona es inmediatamente designada como sí mismo, en la medida en que el sujeto hablante se designa a sí mismo cada vez que él especifica el acto ilocucionario en el que compromete su palabra. En cuanto a la relación al otro, es, evidentemente, puesta en juego en el contexto de la interlocución, y de esta manera la pragmática se distingue de la semántica. Se podría definir así el discurso: alguien dice algo sobre algo a alguien. (...). Es notable que en esta relación de interlocución los dos polos del discurso están igualmente implicados como designándose cada uno a sí mismo y como dirigiéndose cada uno al otro. A decir verdad, la expresión dirigirse al otro exige la inversa: que algún

otro se dirija a mí y yo responda. Reencontramos el problema planteado antes sobre el reconocimiento: en cierto sentido se puede decir que es el otro quien toma la iniciativa y que me reconozco como persona en la medida en que soy, según la expresión de Jean-Luc Marión, interpelado ("interloqué"). Pero yo no sería éste a quien la palabra le es dirigida si no fuera al mismo tiempo capaz de designarme a mí mismo como aquél al que la palabra le es dirigida. En este sentido, auto-designación y alocución son tan recíprocas como lo eran más arriba la estima de sí y la solicitud. (...) no son solamente el yo y el tú los que son llevados así al primer plano por el proceso de interlocución, sino también el lenguaje mismo como institución (Ricoeur, 1993, p. 114-115).

Con base a lo anterior, entendemos el discurso de cada persona como autoreconocimiento, reconocimiento del otro y de la institución, ésta como algo común que nos conecta, que nos sitúa en una apuesta en común. Reflexión -estima de sí, solicitud-, compromiso con el otro -acción-, puesta en común -lenguaje-. Preguntarnos por los discursos de amor de los maestros, nos lleva a identificar su posición, tanto individual, como sujeto que se autoreconoce, como de su posición en la interlocución, en lo colectivo, lo social, lo público y desde una institucionalidad que nos ubica en una apuesta en común. Una triada de la vida ética, del hombre responsable de Paul Ricoeur, la cual, para nosotras, cada uno de sus componentes, se posibilita en cuanto se ama a sí mismo, al otro y al mundo. Por eso partimos entonces de entender el discurso como reflexión, acción y lenguaje.

Ahora bien, preguntarse por los discursos de amor de los maestros, lleva a identificar su posición, tanto individual, como sujeto que se autoreconoce -reflexión-, como de su posición en la interlocución, en lo colectivo, lo social, lo público- acción-, y desde una institucionalidad que los ubica en una apuesta en común -lenguaje-. Una triada de la vida ética, del hombre responsable de Paul Ricoeur, la cual, cada uno de sus componentes, se posibilita en cuanto se ama a sí mismo, al otro y al mundo.

De igual modo ha resultado de gran interés para la investigación, la obra de Paul Ricoeur *Tiempo y Narración* y de las proposiciones de Jerome Bruner, traídas a nosotras a través del artículo "Contar según Jerome Bruner" de José María Siciliani, con el fin de comprender por qué somos sujetos de narración y por qué es un proceso intersubjetivo, dando así sustento teórico al enfoque biográfico narrativo definido en el presente trabajo investigativo, considerando al relato como el vehículo principal que nos podrá proveer de sentidos y experiencias que vinculen los procesos formativos y el amor en la educación. "La narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica" (Bruner, 2003, p. 132).

Ricoeur propone que a través del análisis del lenguaje se da la comprensión de sí, tal como lo sintetiza Manuel Maceiras en la presentación de la versión española: "(...) la pregunta por el ser del yo se contesta narrando una historia, contando una vida. Podemos saber —en efecto— lo que es el hombre atendiendo la secuencia narrativa de su vida" (Ricoeur, 2004, p. 12). Y continúa más adelante:

La identificación subjetiva a la que conduce la narración no es otra que una "identificación narrativa". Ello quiere decir que la narración identifica al

sujeto en un ámbito eminentemente práctico: el del relato de sus actos. Sin narración no hay, pues, identificación posible ni del individuo ni de las comunidades (Ricoeur, 2004, p. 27).

La obra *Tiempo y Narración* hace un análisis sobre la relación circular entre narración y temporalidad, engranando la teoría de la naturaleza del tiempo de San Agustín con la teoría de la construcción de la trama dramática de Aristóteles y aunque no es nuestro objetivo entrar a profundizar este presupuesto, es importante, a modo de contexto, mencionarlo: “el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (Ricoeur, 2004, p. 3).

Dicho lo anterior, podemos entonces introducir la teoría de Ricoeur sobre las tres Mímesis; o el triple presente como lo expresaba San Agustín: el presente de las cosas pasadas, presente de las cosas presentes y presente de las futuras. La Mímesis significa imitar o representar una acción, por lo tanto Mimesis I hace referencia a:

Comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta precomprensión, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria (Ricoeur, 2004, p. 129).

Seguidamente, la Mimesis II cumple una función mediadora entre Mimesis I y Mimesis III. La Mimesis II transforma una serie de acontecimientos en una historia inteligible, sensata. Es decir, de la precomprensión de una serie de acciones o acontecimientos que se suceden unos a otros - Mimesis I -, se extrae una historia; surge una configuración. Esto es la construcción de la trama; un acto configurante. Así lo expresa Ricoeur (2004): “componer la trama es ya hacer surgir lo inteligible de lo accidental, lo universal de lo singular, lo necesario o lo verosímil de lo episódico” (p. 96).

Por último, Mimesis III, es el punto donde confluyen el mundo del texto y el mundo del oyente o del lector. El mundo del texto, en el cual existen vacíos, que el mismo lector toma como su responsabilidad para ser configurados y es éste quien termina construyendo la trama. Es así, como la lectura es la que une mimesis III a mimesis II y, ésta no sólo completa la escritura, sino que es a través de ésta como se proyectan mundos y horizontes que el mismo lector, según su capacidad, apropia y funde con su propio mundo y horizonte: una refiguración.

A modo de síntesis, Ricoeur parte de una preconfiguración, de una historia no contada, ya que la historia le pasa a alguien antes de ser contada, obteniendo la narración un segundo plano, en el cual resignifica lo presignificado. “narrar es "discernir con el espíritu" (cerneré)” (Ricoeur, p. 2004, p. 48). La identidad narrativa del sujeto contiene, a su vez, un carácter intersubjetivo que surge por medio de la lectura de aquella escritura, proyectando mundos que convergen con el del lector o el del oyente. Pasamos entonces de una serie de acontecimientos – mimesis I; presente pasado – a la configuración de una historia inteligible – mimesis II; tiempo presente – para continuar con una refiguración con la intersección del mundo del texto y el mundo del lector o del oyente – mimesis III; presente futuro –.

Partiendo de lo anterior, que nos indica el carácter configurativo -prefigurativo y refigurativo- de la narración, donde se entrelazan la identidad del yo junto con la intersubjetividad de los demás -oyente y lector-, pretendemos profundizar en algunas funciones del relato en la vida humana, presentadas por Bruner en su obra *La Fábrica de historias* y que dan cuenta de la potencia y el necesario uso de la narración en la educación que nos hemos planteado a lo largo de la investigación.

Entre las funciones relacionadas por José María Siciliani en su artículo *Contar según Jerome Bruner*, destacamos que el narrar trasciende a una simple acción de locución, conteniendo más bien un intención pragmática. Es decir, el acto ilocutorio, donde se narra con un objetivo e intención para que el oyente actúe o refigure su mundo, función que reitera el carácter intersubjetivo de la narración. “La mente es una extensión de las manos y de las herramientas que se usan y de las tareas que se realizan” (Bruner, 1997, p. 169).

En esta misma línea, el relato promueve mundos posibles trasgrediendo al mismo tiempo lo banal y cotidiano. “Narrar es entonces imaginar; narrar es transgredir; narrar es trascender la irresistible tiranía de lo obvio o lo evidente; narrar es “transfigurar lo banal” (Bruner, 2003, p. 16)”. Narrar hace que nos cuestionemos si el mundo debe ser así y es a través de la imaginación que llegamos a transformar realidades. “Hace que se empiece a discutir si la vida tiene que ser así. Y este es el germen de la subversión” (Bruner, 2003, p. 131).

Reiterando la afirmación de Ricoeur que citamos al inicio sobre la relación entre la narración y la identidad, traemos a colación la función en la que Bruner expresa que narrar es la forma privilegiada del ser humano para construir su identidad. “Sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad” (Bruner, 2003, p. 122). Aclarando también que esta identidad no se construye con un único relato sino que se construye con muchos y diversos relatos, “proceso mediante “infinitas formas de narración” de las que nos servimos para corroborar no “simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen, lazos de los que muchas veces no somos conscientes” (Bruner, 2003, p. 31)”

En este sentido, introducimos otras dos funciones: narrar es una actividad que modela la mente y la experiencia del mundo. “Porque una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle significados” (Bruner, 2003, pp. 47-48). La narración provee de modelos que ayudan a cada ser humano a comprender el mundo, así modela la mente. Y, por el otro lado, modela la experiencia, ya que ésta obtiene su forma a través del relato, existe por el relato, por el hecho de ser contada. “Cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos” (Siciliani, 2014, p. 49)

Las últimas funciones a las que queremos referirnos están relacionadas con el poder que tiene el relato para arrojar luz sobre ciertas realidades que permanecerían ocultas si no fuera por la narración, otra de las funciones es uno de los modos de conocimiento humano que se debe articular y complementar con el paradigmático. Y aquí, propone Bruner una alianza entre ciencia y relato, referenciando un ejemplo de cómo estudiantes de medicina podrían aprender de sus pacientes no sólo con la historia médica sino también con sus relatos de vida; sus hábitos, estados de ánimos, aflicciones, entre otros. Por último,

resaltamos la función cultural del narrar, “Bruner llega a hablar de la cultura como una comunidad interpretativa, como una comunidad narrativa que por medio de relatos propone modos de convencionalización de los desequilibrios y de los conflictos de intereses que hay entre los seres humanos” (Siciliani, 2014, p. 55)

Para concluir, las características, las virtudes, las consecuencias y efectos que contienen la narración y el relato, son de un gran poder y valor para una educación, como la que nos planteamos; política, ética, crítica, reflexiva y amorosa, desde la prefiguración, configuración y refiguración, tanto de nosotros mismos, de los otros -en compañía- y del mundo y sus infinitas posibilidades. Es por esto mismo, que consideramos que la narración autobiográfica es el enfoque pertinente para poder llevar a cabo nuestra investigación, por el conocimiento particular que imparte sobre la vida y las relaciones intersubjetivas entre los seres humanos, y que arroja luz, sobre aquello que es obvio, “el narrador no puede copiar la realidad, debe transfigurarla haciendo de lo ordinario una epifanía de lo posible, como lo dijera James Joyce” (Bruner, 2003, p. 76).

a. Proceso de selección de actores sociales

Para la selección de los participantes de esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- I. El deseo de participar en la investigación.
- II. Maestro o maestra vinculados al sector educativo.
- III. Prácticas pedagógicas reconocidas por la comunidad educativa.

El grupo de maestras participantes se conformó por referencias y contacto de otras maestras cercanas a las investigadoras que laboran en instituciones educativas oficiales. Acudieron tres maestras de instituciones educativas oficiales que cumplían con los criterios de participación y después de conocer la propuesta de investigación aceptaron compartirnos sus experiencias. Fue coincidencia que las tres participantes fueran mujeres, no fue intencional y seguramente hay diferencias entre los relatos de hombres y mujeres, tal vez en los modos en que emerge el amor en sus prácticas pedagógicas, esto sería una pregunta muy interesante para una próxima investigación.

d. Técnicas y sus instrumentos correspondientes.

Para la investigación hemos considerado los relatos de vida como la principal técnica de acercamiento a la historia de vida de cada una de las maestras, estos relatos se enriquecieron con sus historias, voces, vivencias y experiencias.

Construcción de relatos de vida (ver en anexo I):

Los relatos son entendidos como escenarios de encuentro que denotan el sentido de las voces, los cuales aparecen en las memorias de quienes se narran. En palabras de Bolívar (2006):

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados

factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (p.6).

Los relatos de vida constituyen una fuente de comprensión de las formas en que las personas representamos el mundo, a través de la narración de nuestras interpretaciones y significados de la experiencia en acontecimientos particulares, por lo tanto el objetivo de esta técnica fue hacer un acercamiento a la configuración ético-política del amor en educación desde la voz de las tres maestras participantes de la investigación.

Tuvimos dos (2) encuentros con cada una de las tres (3) maestras (cada encuentro de un aproximado de noventa (90) minutos); estos relatos fueron grabados en audio y luego transcritos literalmente para proceder el análisis de la información. Como instrumento para la elaboración de los relatos de vida realizamos un protocolo (ver anexo I) en el cual están descritos todos los momentos de la técnica (el objetivo, las consideraciones de las investigadoras, la metódica (que incluye: contextualización, consentimiento informado, narración principal, preguntas del investigador, técnicas de registro y transcripción).

e. Consideraciones éticas (ver anexo II).

Teniendo en cuenta que este ejercicio investigativo tiene un alto compromiso ético-político con la vida narrada de las maestras:

- ✓ Las investigadoras deben tener una actitud respetuosa, disposición de escucha y generación de confianza para que cada una de las maestras se narre, cuenten sus experiencias con libertad.
- ✓ Deben autorregular sus prejuicios y opiniones, saber en qué momento y cómo preguntar. Su función consiste en ubicar temporalmente a la persona que hace la narración y re direccionarla cuando sea necesario. Debe conocer la investigación y buscar las condiciones aptas para la narración y la conversación (lugar y ambiente cómodo).
- ✓ Antes de iniciar cualquiera de las técnicas, las investigadoras hacen una contextualización o encuadre, el objetivo de la técnica y el proceso de lectura de los datos.
- ✓ Es necesario tener presente que las participantes de la investigación tienen la posibilidad de tomar decisiones como la de abandonar el proceso e impedir que sean publicados sus relatos o partes de los mismos. Esto denota un respeto por las opiniones y decisiones de éstas, las cuales son vistas como parte activa del proceso de investigación en tanto develan sus sentires, experiencias y acontecimientos de vida importantes para ellas.
- ✓ La transcripción de los relatos y grupo focal se realiza de forma literal y fidedigna por parte de las investigadoras, lo cual garantiza la transparencia en el proceso de recolección de datos y mayor facilidad y pertinencia en la interpretación de los mismos.
- ✓ Los resultados de la investigación son confidenciales y no son divulgados los nombres de ninguna de las participantes.

f. Proceso de análisis de información:

Estrategias de análisis de datos narrativos:

Para el proceso de análisis de nuestra investigación nos apoyamos en el software Atlas.ti. “Su fundamentación teórica se basa en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967)” (Varguillas, 2006, p.75). Esta herramienta nos permitió codificar, categorizar, realizar mapas de relaciones para finalmente estructurar los hallazgos y su discusión con la teoría. Es así, como llevamos a cabo diferentes pasos coincidiendo en gran parte con lo descrito por (Quintana, 2006), donde el primer paso es la organización de los datos obtenidos en los relatos de vida. La organización consta de una etapa descriptiva, donde se registran los datos de manera textual, una segunda etapa donde se segmentan los datos descritos en unas categorías que van emergiendo y una tercera etapa donde se establecen relaciones entre los datos obtenidos para construir categorías axiales.

Las categorías planteadas al inicio de la investigación fueron el marco bajo el cual se interpretaron los datos obtenidos, “estableciendo las posibilidades o límites de sentido, guiando su lectura y relacionándolos con el acumulado de conocimientos existentes” (Torres, 2004, p. 6), dejando, sin embargo, la puerta abierta a las subcategorías que fueran emergiendo.

A continuación describimos sucintamente el proceso llevado a cabo.

Estrategias de análisis de datos narrativos:

- ✓ **Lectura de datos:** se realizó la lectura completa de los tres relatos de vida de las maestras de manera analítica para comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en la práctica educativa de los maestros participantes.
- ✓ **Reducción de datos:** se procedió al proceso de codificación y categorización de los datos narrativos desde las tres categorías de análisis: configuración como maestra, amor en la educación y práctica pedagógica. En el proceso de reducción de datos, es decir, del análisis que se hace en primer lugar a cada relato en sí mismo y luego se hace un análisis cruzado de cada todos ellos, surgieron categorías emergentes. En la medida que se analizaban los relatos y se codificaba la información, se cruzaba con documentos que desde la teoría pudieran aportar elementos de reflexión a lo que estábamos encontrando o presentar opiniones distintas a las reflexiones planteadas. Para este proceso de codificación, categorización y análisis de los datos narrativos empleamos el Atlas ti.
- ✓ **Análisis de los relatos:** a partir de la lectura de datos, se puede dar lugar a un análisis que requirió volver a la lectura de datos de manera recurrente. En este momento, las narraciones se analizaron a la luz de las categorías emergentes que iban surgiendo en el proceso, los cuales se fueron enlazando con los objetivos de la investigación. En este momento se cruzan los relatos de las participantes, tomando como referencia la lectura inicial, retomando ideas, planteamientos, fragmentos, señalando conceptos y refiriéndonos de nuevo a los referentes teóricos y a nuestro sentir para identificar en los relatos de vida de las maestras la relación entre procesos formativos y la educación como un escenario de amor y comprender las relaciones que existen entre la configuración subjetiva de maestros y sus prácticas pedagógicas.
- ✓ **Asesoría con la tutora:** el espacio de la asesoría se convirtió en una posibilidad de una relectura de los relatos y de compartir de sentidos y experiencias encontradas en el proceso de análisis de la información.

4. Principales hallazgos

Al ser una investigación cualitativa y con un enfoque biográfico-narrativo tenemos como punto de partida los relatos de vida de tres maestras para comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en sus prácticas educativas. Las tres maestras que participaron en este proyecto han trabajado en el sector educativo en instituciones educativas oficiales. Le agradecemos a las tres maestras que nos compartieron sus experiencias de vida, son un ejemplo de amor y pasión.

La primera en presentar será la maestra de matemáticas por vocación desde 1985, bugueña, nacida en el Valle, vive en Medellín desde que tenía 12 años de edad cuando a su padre lo trasladaron a ésta ciudad. Vivió en Santa Cruz la Rosa, comuna 2 de la ciudad, hasta que decidieron dejar el barrio por la violencia que en ese momento generaba el narcotráfico. Es soltera por decisión, está al servicio de su familia y de todos sus estudiantes. Ha sido reconocida por su forma innovadora y creativa de enseñar las matemáticas con el origami. (En adelante la identificamos así: MN).

La segunda maestra enseñó ética, religión y filosofía, recién jubilada del sector oficial, nació en Medellín y fue maestra por aproximadamente 26 años. Es casada y su hija de 30 años le concedió hace tres años su mayor adoración. Fue galardonada con la medalla cívica Luis Fernando Vélez Vélez en los premios Calidad de la Educación a raíz de la sistematización de su experiencia docente en el libro sobre el Proyecto Pedagógico de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía, ésta maestra construyó estrategias pedagógicas participativas como el Botiquín de la Amistad y Preservativos para el Corazón para acompañar de manera integral la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de la comuna 8. (En adelante la identificamos así: YP).

Nuestra tercera maestra nació en la ciudad de Medellín, está casada y optó por no tener hijos para dedicarse a la labor que tenía por cumplir con muchos niños. Es una mujer apasionada y comprometida con la educación de la primera infancia, su mayor interés es ser una maestra que reconozca el ser y las necesidades de sus estudiantes, es maestra hace 16 años y ha sido reconocida con diferentes premios por su liderazgo como maestra en la red y el laboratorio de primera infancia de la ciudad de Medellín.(En adelante la identificamos así: LV).

Es importante señalar que aunque las tres maestras con las que construimos los relatos, han sido reconocidas por sus prácticas pedagógicas innovadoras, éstas obtuvieron los reconocimientos sin intención de buscarlos, es decir, ninguna se ocupó de construir experiencias para ser reconocidas en lo público, por el contrario fueron reconocimientos que llegaron producto de sus particulares procesos metareflexivos, procesos de preocupación por los otros, con interés por lo pedagógico y una apuesta de reinversión permanente de su ser de maestras.

Este trabajo de investigación planteó tres categorías -configuración como maestro/a; amor en la educación y práctica pedagógica desde las cuales, pretendemos orientar la interpretación de los relatos de vida de las tres maestras para comprender el lugar del amor en la educación en su configuración subjetiva. Una vez analizada la información de las tres categorías que queríamos interpretar y comprender en los relatos de vida de las

maestras, nos encontramos con subcategorías emergentes que brotaron de sus narrativas y de sus experiencias de vida, aclaramos que mencionamos la recurrencia, considerándola como un instrumento importante de la interpretación, el cual nos ayudó a poder hacer una comprensión mucho más profunda de los relatos de vida, orientando la emergencia de las subcategorías.

Así, en la categoría configuración como maestra hubo una recurrencia de 376 códigos y tuvimos 11 subcategorías emergentes; en la categoría amor en la educación se dio una recurrencia de 270 códigos y emergieron 8 subcategorías; en la categoría práctica pedagógica encontramos una recurrencia de 373 códigos y emergieron 13 subcategorías. A continuación profundizaremos en los hallazgos de las 3 categorías resaltando las emergencias más significativas para nosotras:

a. Configuración como maestra

(...) fueron dos profesores que me marcaron (...) verlos que se interesaron por mí y que le iban a decir a mi papá y a mi mamá cosas del colegio, cómo las estaba haciendo, eso fue bonito, los recuerdo mucho y de ahí pues dije un profesor hace eso, acompaña la gente, entonces dije eso me gusta (RV1_MN).

En la categoría Configuración como Maestra emergieron 11 subcategorías, que a continuación relacionaremos en un orden establecido según la recurrencia:

1. Espiritualidad y reflexividad crítica: esta subcategoría tiene una recurrencia de 81 códigos y en ella encontramos la importancia que tiene el conocerse a sí mismos y tener una actitud reflexiva, como aspecto fundamental en su configuración como maestras. Relatan la maestras que al sentirse seguras de sí mismas, conectadas con la naturaleza, sienten paz. Sentimiento que irradian a los demás, y de esta manera son capaces de tender puentes y vínculos con los estudiantes.

Una de las maestras hace mucho énfasis en como una formación espiritual fue determinante para ella: “Pero en la medida en que uno iba viendo la exigencia académica, también iba mirando que no solamente lo académico es lo que lo hace a uno gran persona, sino la formación personal, la espiritual, lo que lo va acercando al otro (...). Cuando fortalecen la autoestima ellos se pueden querer más como persona, pueden darse cuenta de las potencialidades que tienen y en esa medida pudieran irradiar más, para alcanzar más los sueños, las metas, o sea, es otro reto que tiene la educación hoy, no hay que empezar por la tiza y el tablero, hay que empezar por la persona como tal, para que esa persona cuando se conozca a sí, pueda aprender todo lo que viene del exterior, todo lo que tiene que aprender” (RV2_YP).

De acuerdo con lo anterior, una maestra dice que su actitud de agradecimiento ante la vida, la motiva a vivir lo mejor posible y debido a una experiencia reciente, afirma que uno de los retos de hoy en la educación es poder crear y realizar una serie de actividades “para que ellos -los maestros- se conozcan más, se quieran más, se acerquen más, porque es que nosotros tenemos todas las limitantes que tienen todas las personas, con la gran diferencia que es que nos toca recibir una cantidad de muchachos que estresan mucho, entonces es ese como reconocimiento de uno, el acercamiento espiritual sería otra estrategia y uno capacitarse constantemente, es que una de las fallas es que el maestro no le queda tiempo de capacitarse por estar pensando en preparar la clase, pero uno necesita mucho,

mucha actualización para poder afrontar y enfrentar los retos que exige ser maestro hoy, eso sería como la clave” (RV2_YP).

Lo anterior, implica también tener una actitud reflexiva y crítica de sí mismo y de su acción, es así, como estas tres maestras continuamente están evaluándose, “esculcándose”, examinándose, a través de diferentes estrategias como por ejemplo mantener una libreta en su delantal donde escriben el balance del día y el cómo pueden mejorar, hacer ejercicios comunitarios de resignificación, en definitiva estar en constante reflexión.

2. Tender puentes, conexión y transformación social: pudimos encontrar, con una recurrencia de 79 códigos, que las tres maestras tienen una gran disposición para generar conexiones que podríamos clasificar en tres ámbitos: el académico, el social y el personal. La creación de comunidades de aprendizaje, de redes que llegaron a tener pronunciamientos a nivel ciudad, es una muestra de esto. Pero lo que es, para nosotras, más relevante de señalar es que todos estos puentes, redes y conexiones, que construyen y tejen las maestras, tienen como finalidad la transformación social. Desde el ámbito que definimos como académico se evidencian expresiones como: “(...) yo voy a hacer el doctorado y voy a trabajar una cosa que le sirva a la ciudad, que le sirva para resignificar las prácticas de muchas personas con los niños” (RV3_LV).

“(…) hicimos todo el proceso de formación se volcó la ciudad, les digo, no cabíamos en los espacios de la Escuela del Maestro, (...), llegaban agentes educativos, llegaban maestras de primero, de segundo, entonces ya había redes, (...) ya teníamos digámoslo así, un pronunciamiento en la ciudad y ante del Ministerio de tener un plan de estudios para preescolar” (RV3_LV).

A nivel personal, encontramos la disposición que tienen las maestras para compartir para convocar y para interesarse sobre temas que trascienden lo académico y que alcanzan permear las vidas cotidianas y privadas de los estudiantes, como lo vemos en los siguientes relatos: “hay niños que me comentaban que tenían una fiesta y no sabían hacer por decir algo hojaldras, “ah, vení yo te enseño, yo voy y hacemos en la casa”, entonces íbamos a las casas y se compartía mucho, con toda la familia, con los abuelos, fueron muchas tortitas las que enseñé a hacer, muchos fritos, muchas comidas (...). A algunos estudiantes también les enseñé a bailar, por decir algo, yo bailo porro, entonces sé tres pasos, yo te enseñé esos tres y otro me enseñaba otros pasos y vamos a bailar” (RV1_MN). Es a través del buen trato y del afecto que se logran estos acercamientos y se desmontan las tensiones que trae el otro, nos comenta una de las maestras.

Y en el ámbito social, se encuentran las redes de apoyo que realizaban con la comunidad, con el barrio, con las familias. Y como logran conectar su acción con el entorno, para generar transformaciones: “(...) no solamente era lo académico, eran más cosas, pues, me metí en cuestiones sociales, en grupos juveniles, en la acción comunal y vamos a sacar esta causa adelante en el barrio” (RV1_MN).

“Esta investigación se llama "Recuperar el territorio, un reto educativo" porque eran un montón de cosas que habían allá, era una venta de vicio, una barrera invisible y yo pues en un salón encerrada con los niños, entonces empecé como a hacer unas negociaciones con los grupos armados de allá, con los líderes (...) cuál fue la idea? (...) ellos -los estudiantes- hacían sus conjeturas, ellos hacían sus preguntas, (...), entonces cada

uno empezó como a explorar lo que quería en ese espacio, (...) con la ayuda de los papás logramos organizar, entonces teníamos gallinas, conejos(...)" (RV3_LV).

3. Logros y esfuerzos: esta subcategoría, con 41 códigos, da cuenta de los esfuerzos y obstáculos que han superado las maestras y que siguen sorteando constantemente. Y por otro lado los logros y recompensas de todo el trabajo que siguen motivándolas en su labor, en su reflexión y mejora continua, aspectos que han sido determinantes en su configuración.

Diferentes premios y reconocimientos han motivado a estas maestras, pero entendemos que lo que más las motiva son sus estudiantes: “encontrarse uno con las personas en el centro o en la calle: “profe, cómo está”, “profe yo la recuerdo mucho”, “profe, mis hijos ya van en preescolar, ¿les irá a tocar con usted?” (...) son cómo expresiones sencillas pero que demuestran que, que uno marca como esos momentos históricos y eso es el acompañamiento permanente. (...) la semana pasada había una niña de mesera: “¿profe, usted se acuerda? Me dio clase, que en 1999 y yo: “ay claro hija, cómo así...”, entonces cuando a uno lo saludan con ese afecto, con ese gusto, es porque algo ha marcado” (RV2_YP).

“Yo creo que poder hoy tener los estudiantes en el colegio, (...) que ya van para séptimo, que tuve en el preescolar, para mí ha sido como el termómetro que me ha permitido realmente saber si pude transformar esas vidas o no. (...) Cuando estuve en el proceso de matrícula, los niños que fueron míos hace siete años se me acercaban, me abrazaban y me decían "profe, como está de bonita, usted siempre oliendo tan rico", "profe y aprendí a leer muy bien", "profe, si viera como me fue este año de bien en matemáticas", entonces creo que es como, como un efecto que uno no lo podría ver inmediato (...)” (RV3_LV).

4. Proyecto de vida: esta subcategoría nos muestra, con 38 códigos, como estuvo y está enlazado a sus proyectos de vida el querer enseñar; la vocación de ser maestra, tal como lo indica Una de las maestras en su relato: “(...) ha sido como un proyecto de vida, querer enseñar, querer aprender, trabajar como por el bienestar mental, emocional, físico de los niños (...). (...) yo siempre he querido ser maestra, entonces siempre ha sido como una pasión y un deseo de ser maestra” (RV3_LV).

“(...) pienso que desde muy pequeñita, siempre los juegos estaban relacionados con, con el que yo podía enseñarle a otros. Y más o menos pues desde octavo grado teníamos 12, 13 años, supe que lo mío era enseñar. Enseñar” (RV1_MN).

Estas vocaciones trascienden el hecho de cumplir una labor; implican una responsabilidad y una entrega desinteresada por el otro: “desde el principio le dije que yo no quería tener hijos porque tenía una labor grande que cumplir con muchos niños” (RV3_LV). Como lo refuerza también Esta maestra: “soy una mujer soltera, soltera por decisión, (...) yo desde que, desde que me conozco sé que estoy ahí para la familia, para la gente que está como encomendada en mis manos, todos estos estudiantes” (RV1_MN). Y para terminar con esta subcategoría, encontramos también en el relato de una maestra que todo proyecto de vida y todo logro requiere de unas exigencias y que lo más importante es lograr las cosas no porque son impuestas, sino porque se tiene una convicción.

5. Experiencias que marcan: era necesario darle el nivel de subcategoría y no dejarla dentro de la subcategoría proyecto de vida, pues en ésta evidenciamos, con 37 códigos, cómo las experiencias que nos atraviesan van convirtiéndose en puntos de inflexión en las configuraciones de estas maestras. A continuación traemos algunos relatos que dan cuenta de la potencialidad de las experiencias y los cuales dividimos en dos momentos: antes de ser maestras y siendo maestras.

Experiencias que marcan antes de ser maestras:

“(…) fueron dos profesores que me marcaron (…), verlos que se interesaron por mí y que le iban a decir a mi papá y a mi mamá cosas del colegio, cómo las estaba haciendo, eso fue bonito, los recuerdo mucho y de ahí pues dije un profesor hace eso, acompaña la gente, entonces dije eso me gusta. (…) En octavo grado mi papá me puso un profesor, un compañero de él a mí, (…) empezó a enseñarme en casa porque yo iba perdiendo matemáticas, él me explicó de tal forma que, que me hizo sentir que yo podía, (…), el creyó también en mí y desde ahí empecé a ser pues que la mejor en matemáticas en el colegio y todo lo demás, entonces desde saber que yo sí podía, aprendí muchas más cosas, me fue mucho mejor en el estudio, en todas las demás áreas, me fue mucho mejor, eh, entonces como me impulsaron a salir adelante, me fue mejor en el mundo, en general, en todo lo que yo planeaba. Él me enseñó de esa manera y yo aprendí, no sé, aprendí a que al otro hay que darle confianza, esperarlo un poquito o esperarlo otro poquito más y siempre otro poquito más para que él salga adelante” (RV1_MN).

Otras dos experiencias que marcan y vale la pena referenciar son las de ésta maestra: “Fui mucho tiempo voluntaria en la Iguaná y trabajé con los niños de allá, con las poblaciones afro, entonces también empezó un amor muy especial por los ángeles afro que les digo yo. Fue un espacio muy bonito porque tuve la oportunidad de conocer más de cerca las personas que viven en casas de cartón, en casas de lata, pues, como en ranchos, entonces yo dije: "aquí hay una labor que cumplir" y ahí fue como cuando empecé de una manera muy espontánea a trabajar con esas poblaciones (…)" (RV3_LV).

Experiencias que marcan siendo maestras:

“(…) inicié con un programa radial que se llamaba Camino (…). Y eso pues me enamoró más porque le enseñé a adultos, a adultos, gente del campo, gente que venía también desplazada de otras partes, (…). Esas ganas de aprender, con toda su historia de vida (… tan… llena de muchos obstáculos para la educación, ¿sí? Tenían que vivir primero, criar sus hijos, sus hogares, sacar su familia adelante y ya en un tiempito, en un ratito de día que tenían decidieron estudiar y ver por ejemplo esas manos muy gruesas de los hombres, la dificultad un poquito para escribir pero que luego si lo lograban, las manos también muy trabajadas de las mujeres y el querer aprender, estudiar, ese respeto hacia el otro que lo está orientando, muy bonito (…)" (RV1_MN).

“(…) estuve en los límites de Haití con República Dominicana, entonces fue una experiencia muy conmovedora trabajar en altas temperaturas, teja de zinc, piso de cemento, no había agua, pero ahí estaban ellos felices, con sus juegos de palmas, con esas sonrisas, fue una experiencia para mí, como que me llenó como el alma de felicidad. (…) yo fui absolutamente feliz allá, yo encontré mi ser allá. Bueno, igual allá lo había como despertado y allá si sentí como los borbollones de amor. Entonces yo reivindicé mi labor, mira, pues

y esa ingenuidad, esa ternura, mírales el tamaño, es que son gigantescos y unos bebés, (...) enseñándoles aquí dizque "soy una maestra feliz" (risas). Entonces son experiencias que pues, te marcan tu vida" (RV3_LV).

También encontramos otras experiencias que les exigían hacer un alto en el camino para examinarse y tomar decisiones, como la siguiente experiencia de Esta maestra: "(...) cuando salí de la universidad descubrí que tenía una forma amena de hacer comprender las matemáticas, sin embargo estaba como muy envuelta en esa cuestión tan rígida de la matemática, muy elevada que el profesor es muy serio, habla corto, con palabras pues precisas (...) y descubrí que lo que estaba haciendo era infundiéndole miedo a los muchachos (...) Hubo una cosa que sí, en mis primeros años de enseñanza que me hizo pensar: visité a una compañera y una de sus sobrinas estudiaba en una nocturna donde yo enseñaba. Entonces esta compañera le dijo a la niña "venga cuéntele a la profe usted por qué se salió de la nocturna" y entonces la niña me dice: "por usted profe, porque usted decía que las cosas tenían que ser precisas, que había que hacer preguntas inteligentes y yo no era capaz de hacer preguntas inteligentes" (...) y dije: bueno no, ese no es el camino, yo no quiero que los niños me cojan miedo, (...) si antes yo lo que quiero es que aprendan y acercarlos, entonces eso me hizo evaluar muchas cosas y yo dije: no, ese no es el camino" (RV1_MN).

6. Definiciones de maestro y el deber ser: esta subcategoría da cuenta con 34 códigos, de cómo las maestras definen a los maestros y como es el deber ser de éstos. Entre las definiciones, resaltamos las siguientes características que debe tener un maestro: debe ser carismático y sereno, innovador; que siempre esté cuestionando e indagando, que tenga una conexión o sentido con lo que hace, siempre una actitud atenta para observar a los niños y de lo que pasa en sus vidas, debe querer mucho a los estudiantes y mostrarse sin fingimientos ante ellos, debe ser paciente, creer en el otro, ser más cercano, menos rígido y frío, debe acompañar, tener una actitud propositiva y con refuerzos positivos, capacidad para adaptarse a los cambios, entre otras características que relacionaremos citando algunos relatos:

"(..) Creo que la maestra es un reflejo (...) de respeto, (...) de la distancia, del límite, entonces creo que cuando una persona llega (...) a manos mías, pienso que es mi ejemplo, mi formación, mi cultura, mi delicadeza para tratarlo (...). Es importante que tengan una salud física, mental y emocional, porque eso es lo que uno proyecta: su serenidad, su tranquilidad" (RV3_LV).

Así mismo, las maestras se definen a sí mismas como maestras felices, comprometidas, una de las maestras se define estricta y disciplinada y otra maestra nos relata que lo que la identifica es la paciencia y el confiar en el otro como lo vemos a continuación: "La paciencia, el creer en el otro, yo siempre pienso que sí se puede y trato de, de explicar de mil formas, de mil maneras, pero sobre todo con mucha paciencia y amor, digo si se puede, si se puede esperar, intentémoslo por este lado, por este otro" (RV1_MN).

7. Familia: con 24 códigos, esta es una subcategoría que nos muestra la importancia de la familia en las configuraciones de las tres maestras. En general, las tres tuvieron y tienen el apoyo de sus familias, lo que ha posibilitado que sean lo que son hoy en día. En Una de las maestras encontramos que la familia fue clave para que decidiera ser maestra, ella relata que nació en una cuna de maestros, en un ambiente silencioso, de

lectura, de música clásica, de libros, y que ha sido una tradición de familia enseñar y compartir. “(...) creo que fueron como espacios que los papás fueron construyendo, abonando, para que uno despertara como las ganas de aprender y de enseñar (...)” (RV3_LV). Esos espacios eran, nos relata la maestra, de libertad, de creación y de un aprender pero para enseñar a otros. La confianza también fue clave tal como lo expresa una de las maestras a continuación: “Entonces era muy particular porque mi mamá siempre creía en mí "ma, yo voy a hacer una torta", - "mmm, qué rico, ay pero te va a quedar muy deliciosa", siempre me daba como esa seguridad y creía en mí, confiaba en mí, entonces yo siempre iba muy segura a hacer la gelatina o a hacer las tortas, a hacer el postre y cuando no me salían las cosas o se me cortaba la gelatina o se me cortaba algo, mi mamá decía "seguramente la receta no estaba bien, vamos a volverla a hacer", pero nunca me decía "te equivocaste, lo hiciste mal, te quedó mal hecho, perdiste el material", no, nunca, siempre me decía "seguramente esa receta estaba mala, vamos a hacer otra, otra vez la misma receta (...) siempre había como ese voto de confianza, entonces yo creo que eso hace que uno crea en uno, se ame, le guste lo que haga y sienta pasión por lo que hace” (RV3_LV).

8. Confrontación de la teoría con la práctica: con una recurrencia de 19 códigos, esta subcategoría nos muestra, principalmente en los relatos de una de las maestras, como la teoría dista de la práctica, lo que lleva a una confrontación en su configuración como maestra que implica buscar nuevas formas, reinventarse, crear su propia práctica, conociendo los diferentes contextos para poder responder a los retos que surgen en el aula, que surgen de cada estudiante. Uno de los grandes cuestionamientos de esta maestra es: por qué si era excelente académicamente, becada y graduada con honores, cuando se encontraba en el aula sentía que le faltaban herramientas y estrategias. Ella misma concluye que no basta con ser buena académicamente: “(...) por ejemplo en el doctorado de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vemos (...) mucha teoría, vemos muchos autores, Kuhn, Popper, cantidades, Bauman, pero cuando tú conectas eso con una realidad donde hay microtráfico, prepago, paga diario, barrera invisible, pues se agota la teoría” (RV3_LV). Ante este distanciamiento de la teoría con la práctica propone la siguiente reflexión: “Entonces es también tener una visión globalizada, nosotros aquí tenemos un contexto de violencia, de barreras invisibles, de destechados, de desplazados, de muchas conjeturas sociales difíciles, pero también hay que relacionarlo con los procesos de enseñanza, porque no podemos pensar en formar al niño de hace 20 años con la plana, alejado de matemática social, del basurero, de la quebrada de su barrio. Entonces creo que es necesario conectar los contenidos, la metodología, cómo enseñar con esas realidades contextuales, con ese contexto que se tiene y que estamos inmersos” (RV3_LV).

En una maestra hallamos esta confrontación cuando expresa: “(...) porque yo siempre escribía guías pedagógicas, todas mis clases fueron a través de guías, ¿sí? Pero ya yo siento que la guía pedagógica cumplió su etapa, cumplió su momento. Ya hay que hacer cosas más dinámicas por las nuevas lecturas que el mundo de hoy exige a los maestros (...)” y continúa contándonos lo que ella implementa como estrategia: “(...) y a todas las actividades que yo voy ahí mismo: tome foto, vaya y escriba, entonces a veces no descanso casi porque yo voy tomando noticas, noticas y yo: en este momento esto me puede servir, en este momento esto me puede servir y así, uno es como teniendo la mente ocupada, pero en búsqueda de cosas nuevas que puedan llevar a un aprendizaje significativo en los muchachos” (RV2_YP).

9. Definiciones de sí mismo y de su vida: Identificamos con 18 códigos en esta subcategoría las definiciones que hacen de sí mismas las maestras y de aspectos puntuales de su vida, que han contribuido a su configuración como maestras. En el relato de esta maestra hallamos por ejemplo una autodisertación que la llevó a descubrirse; a descubrir que ella era servicio y amor, esto implicó confrontaciones y reflexiones profundas, al poder superar el estilo vertical de un profesor de matemáticas aprendido en la universidad, reencontrándose con el estilo del profesor que acompaña, que es cercano, ese estilo que la motivó en su infancia a ser maestra, por lo que, como ella lo nombra, se quitó esa máscara. En el relato de una de las maestras encontramos que se define muy cercana a las personas en la forma de tratarlas, así como la transparencia con la que vive, considera que es algo que sus estudiantes y colegas valoran. En la otra encontramos que se define como una persona muy propositiva frente a las situaciones y muy estable afectivamente, lo que considera de un importante peso a la hora de resolver conflictos. Y además, menciona que su historia de vida siempre ha sido tener un espacio en su casa amplio para recibir a todos los que quieran ir a aprender, lo que relacionamos con una actitud de apertura y acogida que se evidencia a lo largo de su relato.

10. Capacidad de dar de lo que me han dado y de lo que soy: hallamos en esta subcategoría con 17 códigos, una constante en las tres maestras, quienes expresan que hay que dar de lo que se nos ha sido dado y que, por otro lado, no se puede pretender dar de lo que no se tiene, tal como lo mencionan en los siguientes fragmentos: “Entonces primero es como todo el amor propio y cuando uno está seguro de sí mismo, de lo que hace, de lo que le gusta, pues, tiene la capacidad de, de tender esos puentes afectivos y esos vínculos afectivos con los niños. (...) Entonces yo creo que si yo emocionalmente, físicamente y mentalmente estoy bien, estoy serena, estoy tranquila, puedo y tengo la capacidad de ayudarlo a ese ser a construir esas relaciones, a aprender a gestionar sus sentimientos y sus emociones, aprender a resolver un conflicto a través de la palabra, del diálogo, de la escucha” (RV3_LV). “(...) todas esas cosas buenas que uno da las irradia y eso se le devuelve a uno, pero uno no tiene que hacerlo con la intención de una devolución o de que se le retornen, sino que uno lo hace con desprendimiento” (RV2_YP). “(...) la vida enseña muchas cosas y uno dice: bueno, voy a dejar de sufrir, dejar de sufrir porque una persona que sufre no puede dar lo mejor de sí, ¿cierto?” (RV1_MN).

11. Los estudiantes: esta subcategoría con 13 códigos cobra suma importancia en las configuraciones de las maestras, pues resalta que el aprendizaje ha sido bidireccional. Los estudiantes les han enseñado cosas que nadie nunca les ha enseñado, los estudiantes también son los que van marcando la exigencia y necesidad de ir innovando, de irse reinventando, de cuestionarse como maestras. Veamos lo que comentan las maestras: “Yo he estudiado mucho pero realmente a mí los que más me han enseñado a convivir, a ser una maestra, a ser una esencia digámoslo así, de amor, son los niños y las niñas (...) entonces siempre mi refuerzo es positivo, mi actitud es propositiva y eso lo he aprendido con los niños, eso pues no me lo enseñaron en ninguna parte” (RV3_LV).

g. Amor en Educación

Yo he estudiado mucho pero realmente a mí los que más me han enseñado a convivir, a ser una maestra, a ser una esencia digámoslo así, de amor, son los niños y las niñas, entonces yo pienso que, yo tengo una metáfora y es que la maestra es como un pozo donde si hay amor los niños miran y se ven reflejados (...).

En la categoría amor en educación, emergieron 8 subcategorías, que a continuación relacionaremos en un orden establecido según la recurrencia:

1. Responsabilidad y cuidado del otro y del mundo: siendo la subcategoría de mayor recurrencia con 60 códigos, pudimos notar el grado de responsabilidad que sienten las maestras por sus estudiantes; responsabilidad que poco se refirió a aspectos académicos y mucho a la vida personal de cada una de las personas que pasan por sus manos, como lo nombran las maestras.

2.

“es el compromiso que se tiene en esa, en esa labor, en ese apostolado diría yo con esos niños que nos están llegando porque pasan por nuestras manos y uno les talla el alma o para bien o para mal, entonces que sea siempre para bien” (RV3_LV).

“(…) siento que tengo una responsabilidad muy grande por entender los niños, por amarlos, por enseñar y aprender de ellos también” (RV3_LV).

Esta responsabilidad es realmente incorporada en sus prácticas, tal como nos lo cuenta Esta maestra: “(…) pero es que primero tengo que enseñarle otras cosas a estos niños, más que la matemáticas, en su momento ellos tienen que enfrentarse a esos números y van a tener que aprender, pero es importante respetar al otro, cuidar al otro (…)”(RV1_MN). Cuidar al otro, acompañar al otro son palabras que se repiten en los relatos: “Si en la casa recibe maltrato, palabras soeces, pues aquí hay un espacio para que usted pueda anclar sus sueños, para que usted pueda descansar en el otro, acompañar al otro” (RV3_LV).

Encontramos también que las maestras siendo coherentes con esta responsabilidad, buscan siempre una transformación social, conectando su acción, su conocimiento y el entorno, lo que deriva en una construcción de puentes, redes y comunidades que generan cambios. Es así como lo reflejan estos fragmentos: “(…) creo que esa es nuestra labor, conocer el contexto para, para de alguna manera incidir en esa transformación social, con los aprendizajes de niños, con proyectos, involucrando la comunidad educativa” (RV3_LV).

2. Actos de amor: De esta subcategoría pudimos encontrar con 45 códigos, desde lo que significa para las maestras el ser amoroso, como también, conocer los pequeños y simples, pero potentes, actos de amor de las maestras con sus estudiantes. Ser amoroso, se puede inferir en los relatos, es reconocer al otro, mirarlo, escucharlo, darle la palabra, así como también aceptar su diferencia y aprender a quererlo tal como es, veámoslo en los relatos de las maestras:

“Yo pienso que, que eso nace como con uno, no hay que esforzarse por ser afectuoso, por dar amor, pienso que (….) ser amoroso es una condición de vida, ser amoroso (….) es escuchar al otro, comprenderlo, y aprender con él, como ese feedback. (….) ser amorosos es saber escuchar, es mirar a los ojos, es decirles su nombre, pero también es conocer mucho del otro, o sea, si yo sé cómo piensa la mente de ese niño, por qué situación está pasando, en qué contexto vive, pienso que eso es un acto de amor y de responsabilidad,

desde mi ética profesional (...) el tema de la solidaridad, el respeto, compartir, del amor propio, del auto cuidado, son actos de amor” (RV3_LV).

Es así, como los gestos que compartimos a continuación dan testimonio de estos actos de amor y del ser amoroso del que hablamos anteriormente:

“(...) es que los hechos amorosos es acompañar al otro, (...) como ponerlo en cierto contraste cuando yo le digo “yo creo en ti” y ellos mismos a veces como que me creen, eh, darles una palmadita, un abrazo, “bueno hijo, te espero mi niño” (RV1_MN).

“Fue también acercarme al otro con respeto, mucho respeto, pero con amor también, o sea, yo sí soy de las que saludo, (...) al estudiante le decía jovencito, jovencita, un día le empecé a decir “hijito”, ¿te molesta? – “ah no, profe”, “no, es que ustedes son como mis hijitos”, (...), entonces esa palabrita me acercaba más y preguntaba: “te molesta que te diga así”, porque ellos me decían “hola profe” y yo “qué hubo hijo”, - “su hijo?”, - “si hijito”, así los decía y los tocaba más que todo en el hombro, en la cabecita, entonces ese es un acto para acercarme a ellos, esa es mi acción, desde la palabra, una caricia no brusca, pues de coger la mano muy suave o la cabecita así con mucho amor, eso es” (RV1_MN).

“Entonces uno dice: y uno cómo hace para que ellas aprendan, para que ellos entiendan, muchachos que no saben leer, no saben escribir, muchachos que llegan con hambre, muchachos que llegan armados, muchachos que llegan prevenidos, entonces simplemente a través del cariño uno se gana las personas, ¿cierto?, una sonrisa atrae muchísimo y uno va viendo que el otro se siente bien con uno cuando recibe buen trato, eso es fundamental, el buen trato, el saludo, el decirles “hasta mañana” y como ninguno contesta: “ay muchachos, hasta mañana” y ahí le contestan a uno: “hasta luego Profe” y así. Como uno insistir pero con cariño frente a las cosas, ese si fue el principal reto” (RV2_YP).

3. Educación y práctica de servicio, reflexiva y enfocada al ser: esta subcategoría reúne importantes hallazgos sobre lo que piensan las maestras que debe ser la educación y como la viven y experimentan ellas. Es importante aclarar, que esta subcategoría emerge en la categoría de amor en la educación, por las definiciones anteriores de las maestras sobre qué es ser amoroso y como dan amor, es así, como el servicio, la reflexión y la orientación al ser; son, podríamos decir, formas de amor. Resaltamos, entonces, la concepción de una educación orientada al ser, lo que deriva en una educación de servicio. Al estar orientadas al ser, exige una reflexión constante por parte de las maestras para evaluar su acción, no solo con sus estudiantes, sino con ellas mismas, tal como lo articula y lo relata una de las maestras: “(...) por qué estoy aquí, cuáles son los materiales, qué necesita un niño para aprender (...) cómo me la gozo, cómo la disfruto, cómo planeo mejor el tiempo, cómo distribuyo mejor y cómo me aprenden los niños” (RV3_LV).

Lo anterior lo refuerza el siguiente relato de Una de las maestras agudizando en la importancia del ser: “las nuevas generaciones de maestros no han asumido el colegio como es, van y dan clase y salen y eso no es la educación, ni eso es la formación, uno tiene que tener contacto con el otro, (...) la educación es un servicio, eso no es porque me paguen, no, eso es que uno está dispuesto a servir” (RV2_YP).

Para terminar con la subcategoría, traemos las siguientes líneas de una de las maestras donde se evidencia el servicio, la vocación y la orientación al ser: “(...) en la entrevista de trabajo me preguntaron: “usted toda la vida ha enseñado en un privado, cómo va a hacer en el oficial?” y yo le contaba: es la posibilidad de uno ver cuál es la realidad de la educación y que los estudiantes y sus alumnos necesitan de personas que puedan quererlos y amarlos como ellos son” (RV2_YP).

3. Amor por la profesión y por la labor: En esta subcategoría con 32 códigos podemos dar cuenta del amor que sienten las maestras por su profesión, por la labor que realizan cada día, la cual se gozan y disfrutan. Reconocen obstáculos y dificultades, pero la pasión, el amor por lo que hacen y los estímulos y motivaciones que reciben, ayudan a sortear los inconvenientes que van surgiendo. Y es un amor, según identificamos en sus relatos, que no se limita a un interés propio, sino que tiene un interés que trasciende a los otros, a sus estudiantes, tal como refleja lo que dicen las maestras: “Entonces siento que, que yo vivo enamorada de lo que hago y el mejor regalo que uno le puede regalar a los niños es también saber, saber mucho acerca de ellos” (RV3_LV).

“Primero es una aceptación del otro, no por tenerlos que aceptar como son sino pensar que uno debe ser agradecido por todas las oportunidades que tiene y por todo lo que ha vivido y que esas oportunidades que uno ha tenido tiene que brindárselas a la otra persona para que si las toma le vaya bien cómo le va a uno (...)” (RV2_YP).

4. Conocer al otro, su historia, su necesidad: hallamos en esta subcategoría la relevancia que tiene para las maestras conocer la historia de vida, el entorno que rodea al otro, para poder acompañar y responder a las necesidades que tienen los estudiantes. Conocerlos es un acto de amor que para estas maestras es indispensable en la educación, por lo tanto la observación, la indagación y la conversación son actitudes constantes de estas maestras: “(...) entonces creo que es conocer de cerca, es observar, es escuchar en esas asambleas, en esos diálogos metacognitivos a los niños, hay niños que son marcados por experiencias positivas pero también por experiencias negativas, cómo ayudarles a salir de ahí, cómo saber que hay un maltrato, un abuso, es decir, esa maestra tiene que estar o yo pienso que mi tarea diaria es observar, es leer, es preguntar, es indagar cómo está, cómo se siente, qué quiere aprender, pero cómo vive, qué contexto” (RV3_LV).

Por lo tanto, parafraseando a una de las maestras, tener una mirada holista y articularla con las capacidades que puede desarrollar cada estudiante es fundamental, es así, como cada maestra busca diferentes estrategias para conocerlos, como podemos ver en los siguientes relatos:

“(...) yo siempre pregunto si tiene papá, con quién vive, quién lo cuida, quién lo baña, cómo lo alimenta, detalles que parecieran no importantes, pero que a la hora de yo sentarme con él en el comedor del colegio a cucharear, a conversar, son vitales para poder tener esa conexión con el alimento, con los otros amigos” (RV3_LV).

“(...) yo les hago como a cada niño un escáner en todos los aspectos, si tiene mal aliento, si está mocoso, si le están cepillando los dientes, de manera que primero el ser de ese niño yo lo conozca. (...), de dónde viene la mamá, el papá, luego de hacer ese

diagnóstico esas dos semanas o tres semanas inicial, al empezar el año, yo me doy cuenta de a quién tengo sentado (...)” (RV3_LV).

5. Amor propio y autoconocimiento: Con 25 códigos, esta subcategoría nos habla sobre la importancia del conocerse y amarse a sí mismo desde tres ámbitos: mismidad, alteridad y otredad. Desde la mismidad, encontramos las definiciones que hacen las maestras de sí mismas: “Entonces en ese tratar de entenderme más pues digamos descubrí que yo siempre he sido eso, yo siempre he sido y soy servicio y amor” (RV1_MN).

Desde la alteridad, identificamos cómo de ese amor y conocimiento propio depende lo que puedo como persona brindar y dar a los demás, tal como lo refleja lo que dicen las maestras: “... el tema de la solidaridad, el respeto, compartir, del amor propio, del auto cuidado, son actos de amor que si te los sabes, los tienes incorporados en tu ser, se los puedes compartir y transmitir al otro” (RV3_LV).

“(...) nosotros hacemos parte de ese medio ambiente, somos parte de esa comunidad y darle al niño: "si yo me amo, soy capaz de amar a los demás" (RV3_LV).

“Entonces yo creo que si yo emocionalmente, físicamente y mentalmente estoy bien, estoy serena, estoy tranquila, puedo y tengo la capacidad de ayudarle a ese ser a construir esas relaciones, a aprender a gestionar sus sentimientos y sus emociones, aprender a resolver un conflicto a través de la palabra, del diálogo, de la escucha” (RV3_LV).

“(...) a uno lo hace gran persona el poder tener un amor y un conocimiento de sí mismo y que uno pueda aceptarse como es. Cuando uno se quiere y se acepta como es tiene la posibilidad de aceptar y de mirar al otro como es y en esa medida uno va viendo que uno es feliz, que uno va alcanzando las metas y los sueños que se propone y esto le permite a uno irradiar en el otro esa paz interior, esa felicidad, ese deseo (...)” (RV2_YP).

Llegar al equilibrio de amarse a sí mismo y amar al otro, no es en muchos casos un proceso fácil, por lo que requiere estar atentos y en una actitud reflexiva y crítica es lo que encontramos en el siguiente relato:

“(...) fui entendiendo que, o sea, yo le daba mucho al otro, dándole todo, (...), siempre pensando más en esa otra persona, pero en ese momento yo sufría porque me iba relegando un poquito, rebajando, yo decía: no, entonces ¿cuándo voy a ser yo? No, trato de respetar al otro pero yo también quiero estar al ladito suyo, vamos los dos junticos, las dos personitas” (...) “Antes me daba toda entera, toda enterita y no importaba mi ser, me lastimaba mucho, la vida enseña muchas cosas y uno dice: bueno, voy a dejar de sufrir, dejar de sufrir porque una persona que sufre no puede dar lo mejor de sí, ¿cierto?” (RV1_MN).

Y desde la otredad, encontramos como tienen un amor no sólo por el otro cercano, sino también por ese otro diferente, que no hace parte de su círculo cercano y que, aun así, juega un papel fundamental en sus proyectos de vida.

“(...) soy una mujer soltera, soltera por decisión, (...), yo desde que, desde que me conozco sé que estoy ahí para la familia, para la gente que está como encomendada en mis manos, todos estos estudiantes” (RV1_MN).

“... ha sido como un proyecto de vida, querer enseñar, querer aprender, trabajar como por el bienestar mental, emocional, físico de los niños, (...), siempre las puertas están abiertas como para que otras personas puedan como enseñarnos y aprender de ellas, como eso” (RV3_LV).

En esta subcategoría también es muy importante resaltar la importancia que tienen el reconocimiento y el amor propio en los maestros particularmente. Siendo estos aspectos claves para la educación; para la educación que transforma.

“yo digo que como hay cosas que no dependen de uno como maestro, ni del rector como el rector sino del sistema, entonces hay que ingeniarse estrategias para que el otro esté bien como está o con lo que quiere ser como persona, me explico: uno no puede influir en el salario de los maestros, uno no puede influir en horario que tienen que dar, uno no puede influir en todo lo que la sociedad les está mostrando y exigiendo. Entonces qué digo yo? Como estrategia es buscar el acercamiento de los maestros, a que se encuentren consigo mismo para que le encuentren sentido a las cosas y sea menos duro este paso que les correspondió como maestros, pero yo digo que la clave es el acercamiento a sí mismos, el que se reconozcan (...) Como que disfruten lo que hagan en medio de las dificultades que hay (...) pero es el conocimiento de sí mismo lo que necesita en parte la educación para que el maestro pueda asumir actitudes y comportamientos que transformen, porque cuando uno se conoce a sí mismo y uno está a gusto con uno mismo y se quiere a sí mismo, lo otro se va dando, desarrolla competencias, desarrolla... todo lo que hay que hacer en educación para lograr transformaciones” (RV3_LV).

“Hay muchas dificultades, ¿por qué? Porque hay tantas didácticas como maestros, porque no siempre se sigue el modelo pedagógico que se quisiera llevar de la institución, siempre decimos "una formación en valores que propende por el desarrollo integral" pero si yo como maestro no tengo una formación en valores, yo no puedo dar de lo que no tengo, entonces digámoslo que unificar un colectivo en pro de las didácticas es muy difícil” (...) “Lo otro es que yo trabajo mucho el amor propio, ¿cierto?, como la ética del amor propio que plantea Savater, si uno se ama es capaz de dar eso al otro, que no se da de lo que no se tiene. Entonces primero es como todo el amor propio y cuando uno está seguro de sí mismo, de lo que hace, de lo que le gusta, pues, tiene la capacidad de, de tender esos puentes afectivos y esos vínculos afectivos con los niños” (RV3_LV).

6. Aprendizajes para la vida: Los hallazgos que más resaltamos en esta subcategoría, con 24 códigos, es el propósito de estas maestras de mostrar y enseñar a sus estudiantes, que hay diferentes maneras de ver la vida, su compromiso como maestras de presentarles una forma que involucre el reconocimiento y el respeto por el otro y la responsabilidad que tenemos ante nuestro entorno, y en este punto, es de gran relevancia mencionar que las maestras son conscientes de que se empieza por ellas mismas para poder realmente reflejar esa forma de vivir en los demás.

“Entonces creo que más que enseñar un montón de contenidos, mi práctica siempre ha ido encaminada a que esos niños tengan la oportunidad de saber que hay otras maneras de ver la vida, de descubrir otros horizontes, de que sí, la mamá le grita, le pega, pero hay otras maneras de abordar los problemas, de explicarle al otro que se puede, de hablar, de conversar de una manera diferente. Entonces creo que son lo que Martha Nussbaum llama esas habilidades para el resto de la vida, que se pueden enseñar: cerrar la puerta con delicadeza, tocar tres veces, no gritar, no decir cosas desagradables del otro, yo les dije:

¿cuando tengas algo que decirle? "profe, es que ella no me quiere prestar el juguete", venga, tú juegas un ratico, yo juego un ratico porque solo hay un juguete, hay que compartir; el tema de la solidaridad, el respeto, compartir, del amor propio, del auto cuidado, son actos de amor que si tú los sabes, los tienes incorporados en tu ser, se los puedes compartir y transmitir al otro" (RV3_LV).

"(...) que aprendiera la matemática y por ahí derecho todo lo que yo ya sabía cómo que era el vivir bien, que ese ser inteligente no era necesariamente saber de los números y todo eso sino saber vivir, (...). Como vivíamos en un barrio en Santa Cruz, donde pues la droga, las armas los atrapaban más fácilmente, entonces salir de estas cosas, que no se dejaran influenciar por eso, que fueran más fuertes y pudieran estudiar, ver la vida de otra manera, y si sentía como que, (...), yo tenía esa responsabilidad de orientarlos" (RV1_MN).

Enseñanzas que muchas veces no sabremos qué y cuándo despliegan en los estudiantes, pero, como podemos evidenciar en el siguiente relato, pueden ser herramientas valiosas que los estudiantes incorporan en sus vidas:

"(...) yo tuve una estudiante (...) que yo me la encontré grande y me dice "profe, cada que entro al baño me acuerdo de usted" y yo le dije "'por qué?', - "porque me acuerdo que usted nos enseñaba a contar los cuadritos del papel higiénico para no desperdiciar porque había otro niño que lo necesitaba, profe y a mí eso se me quedó tan marcado", o sea, detalles que yo le enseñé a una niña hace 15 años, cómo le sirven para la vida, "cierto? Saludar, despedirse, mirar a los ojos, vaciar un inodoro que son cosas que a vos no te las enseñan pero que son vitales: cerrar la llave cuando te estás lavando, no gastar el agua innecesariamente, compartir, nunca tú destapas un paquete y te comes todo solo, siempre hay que compartir, hay que ponerse en los zapatos del otro, hay que pensar en el otro" (RV3_LV).

7. Características del maestro amoroso:

Con 23 códigos, encontramos en esta subcategoría las características que de acuerdo con las tres maestras debe tener un maestro amoroso, a continuación las relacionamos:

- Sensibilidad interpersonal frente a los niños, frente a la escucha, frente a la observación.
- Liderazgo social que vincula a la comunidad educativa y las familias a los procesos de aprendizajes.
- Trabajo en equipo.
- Comunicación asertiva.
- Innovador.
- Tener conocimiento, formación continua.
- Capacidad de promover en los niños la magia, el asombro y la creatividad.
- Ser emocionalmente tranquilo.
- Carisma.
- Mucha serenidad.
- Compartir experiencias y conocimientos con los demás para mejorar.
- Conocerse y quererse a sí mismo.
- Creer en el otro, ayudar al otro que se descubra desde la confianza que deposita en el otro.

- Ser humano, alegre y amoroso.
- Tener una conexión con lo que hace. Una vocación.
- Reconocer al otro.
- Saber esperar y comprender los ritmos de cada uno.

h. Práctica pedagógica

Usted como maestra tiene que estar equilibrada, tiene que tener una conexión de su práctica con la teoría, pero con el territorio, y así poder hacer transformación social.
(RV3_LV)

En la categoría práctica pedagógica se relacionaron los códigos que tenían que ver con el referente de sus maestros, con la relación con el sus estudiantes, familias, la institución educativa y la manera como se apropiaron del aula. De la interpretación de los relatos de vida en esta categoría se obtuvieron 373 códigos y emergieron 13 subcategorías, que a continuación relacionaremos en un orden establecido según la recurrencia:

1. Reconfiguración de la práctica pedagógica: “(...) Siempre estoy creando cosas nuevas” (RV3_LV). En esta subcategoría identificamos 48 códigos emergentes. Encontramos que las maestras han reconfigurados sus prácticas pedagógicas y han logrado construir experiencias significativas para la ciudad y sus instituciones educativas, experiencias que han sido reconocidas por la comunidad educativa y en el caso de una de las maestras, reconocida por la comunidad internacional. Ésta reconfiguración evidenciamos que se presenta por la actitud reflexiva de las maestras y su búsqueda permanente por favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Las salidas pedagógicas, la construcción de proyectos vinculados a la comunidad educativa, la sistematización de las experiencias, la publicación de su libro de sexualidad, el uso del origami para la enseñanza de las matemáticas y otras estrategias experienciales y participativas son construcciones que estas maestras han realizado y han logrado transformar vidas y ser recordadas porque han sido referentes de vida.

“(…) Cuando los premios de Medellín la más Educada. En esa época yo había escrito los textos, un texto de ética de noveno, de todos los grados pero al de noveno le puse más fortaleza, más ánimo, más ganas y me presenté a los premios, primera vez y gané, yo recuerdo cuando me llamaron que yo me paré y yo no me la creía (...)” “En el 2008 me dieron la medalla cívica Luis Fernando Vélez Vélez en los premios Calidad de la Educación, ¿por qué? Porque todo lo que había hecho con mis muchachos lo escribí en unas guías pedagógicas, o sea, en un libro y a uno que le publiquen un libro, eso es muy emocionante, entonces me fortalecí más” (RV2_YP).

"Qué sucede en nuestro cuerpo con el agua que nos tomamos" fue la experiencia que el Banco Interamericano de Desarrollo, la Fundación BID premió. Ese fue el premio que yo estuve en Washington recibéndolo, porque es integrar una problemática social con un desarrollo de competencias científicas en los niños y unir un territorio” (RV3_LV).

La formación académica permanente de una de las maestras es un factor asociado a su experiencia significativa, pues ella nos comparte que su proceso formativo le ha dado bases y elementos para poner en práctica, sin embargo no es suficiente la teoría hay que contrastarla con la práctica y la realidad social en la que se encuentra inmerso el estudiante.

2. Reconocimiento de capacidades y potencialidades de los estudiantes: “(...) *¡Aquí hay un científico en potencia, hay un astrónomo en potencia! (...)*” (RV3_LV). Esta subcategoría cuenta con 43 códigos, es recurrente en los relatos de las maestras resaltar que el reconocer las capacidades y las potencialidades de los estudiantes y despertar en ellos su capacidad de asombro es una de sus principales responsabilidades. Si la educación se conecta con la vida es un compromiso ayudar al otro a descubrir sus talentos. Una de las maestras nos comparte: “Yo creo que uno si ve niños más talentosos por el arte, por la música, uno empieza como a descubrir esos talentos de una manera muy natural y muy espontánea, hay niños que se interesan mucho por los fenómenos naturales, por la lluvia, por el arco iris, por el día, por la noche, entonces uno tiene que estar muy atento y observar mucho por lo que se está interesando (...)” (RV3_LV).

“(...) a las niñas que les gusta escribir cartas y me dicen "profe: ¿cómo se escribe? le voy a escribir una carta a mi papá, a mi mamá", ah, entonces yo puedo detonar o potenciar esa inteligencia lingüística, el gusto por la literatura, por las artes, por la música, entonces yo creo que es de un proceso de observación que incentivamos”. Como lo expresa Una de las maestras, la observación es la que le permite a la maestra leer comportamientos, y dinámicas, cuestionar, indagar, diferenciar. Ésta maestra nos comparte que para ella la curiosidad y el asombro se deben cultivar de manera cotidiana de manera diferente en cada niño: “(...) esa curiosidad es la llama que se tiene que encender en cada uno de ellos y no podemos pretender que todos piensen igual (...) todos tenemos intereses diferentes, por la vida, por las personas, por los animales (...) yo pienso que mi tarea diaria es observar, es leer, es preguntar, es indagar cómo está, cómo se siente, qué quiere aprender, pero cómo vive”. Además el aprendizaje significativo marca experiencias positivas en los niños, por eso: “usar el aprendizaje significativo como medio para que el niño explore sus talentos, sus habilidades artísticas, para que promueva el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio como en las prácticas pedagógicas” (RV3_LV).

Para Esta maestra reconocer las habilidades de los estudiantes es muy importante puesto que le permitía ayudar a encontrar otra referencia de proyecto de vida diferentes a la de los duros del barrio, permitía ofrecer alternativas de vida.

“Entonces yo creo que una maestra es una persona que debe tener ojos muy atentos para estar observando y tomando esas fotos de la vida de los niños. Aprender y enseñar es importante, pero es que va de la mano con ese desarrollo integral, con esas siete dimensiones del desarrollo, con ese desarrollo infantil, con esa formación humana de ese ser” (RV3_LV).

3. Práctica pedagógica reflexiva: En 42 códigos las maestras coincidieron en la necesidad de estar reflexionando de manera permanente sobre su práctica pedagógica. Se plantearon la necesidad de estar generando una interrelación entre el contenido, la metodología, el contexto de la institución educativa, las necesidades de los estudiantes y el entorno comunitario: “(...) entonces creo que es necesario conectar los contenidos, la metodología, cómo enseñar con esas realidades contextuales, con ese contexto que se tiene

y que estamos inmersos (...)” (RV3_LV). Este ejercicio implica una apertura al cambio: “siempre estoy leyendo, haciendo cosas nuevas pa los niños, qué software hay, que más alternativas hay, qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar, a quién enseñar, siempre esas preguntas guían mi reflexión” (RV3_LV).

Este ejercicio de una reflexión permanente implica una evaluación diaria del ejercicio profesional en el aula, así como de las relaciones establecidas con los estudiantes y con sus familias, esto implica la auto-reflexión: “(...) fue muy bonito como el ejercicio, primero de confrontar como mi ser de maestra, cómo me la gozo, cómo la disfruto, cómo planeo mejor el tiempo, cómo distribuyo mejor y cómo me aprenden los niños (...)”. Encontramos que las maestras han buscado diferentes maneras de enseñanza pues se ocupan de los procesos de aprendizaje significativos: “(...) escuchar, ser sano mental, física y emocionalmente, conocer el contexto, los padres de familia, conocer los niños, detalles tan, tan profundos como de observar, de acompañar, de indagar, creo que hacen parte de una práctica reflexiva”.

4. SER de maestra: “(...) entonces primero es como todo el amor propio y cuando uno está seguro de sí mismo, de lo que hace, de lo que le gusta, pues, tiene la capacidad de, de tender esos puentes afectivos y esos vínculos afectivos con los niños (...)” (RV3_LV). En esta subcategoría con 36 códigos, encontramos la necesidad del amor propio y de ser seguro de sí mismo para estar en paz con lo que se está haciendo, ser una persona con una buena ética, reconocerse a sí mismo para estar con los demás para esta maestra es fundamental “(...) y empecé a ser yo, yo y mi enseñanza (...)” (RV1_MN): “(...) ser una persona con una buena ética, que logre relacionarse bien con los demás, que esté en paz con lo que está haciendo, eso me parece más importante (...)” (RV1_MN). Así mismo, una de las maestras resaltó la necesidad de re-conocerse a sí mismo para relacionarse con el otro y reconocerlo: “(...) cuando uno esté con los muchachos y con los estudiantes, lléveselos a conocer a sí mismos, cuando uno se reconoce a sí mismo (...) siente la necesidad del otro” (RV2_YP). Encontramos lo importante que es para las maestras la pasión por el aprendizaje como un disfrute permanente, para la maestra: “(...) se deben hacer las cosas con pasión, yo disfruto mucho todo lo que hago, yo le saco gusto hasta a una reunión, pero ¿sabe por qué? porque es que yo aprendo mucho y me encanta aprender (...)” (RV2_YP).

Para una de las maestras es indispensable estarse revisando de manera permanente y lograr un equilibrio en su ser para acompañar de manera tranquila y oportuna a sus estudiantes. Ella nos cuenta: “(...) nos debemos esculcar, revisar, mirar como maestra cómo me siento, cuál es mi ser de maestra, por qué estoy aquí (...) los niños son lo más importante (...) y para ellos debemos estar preparadas espiritual y emocionalmente y esta sanidad mental es lo que posibilita prácticas pedagógicas nuevas” (RV3_LV). Para las maestras revisarse de manera permanente es una posibilidad para darse cuenta de la pertinencia de sus prácticas pedagógicas y de la relevancia de los procesos de aprendizaje en la vida de los estudiantes.

5. Formar primero el SER: la escucha, el respeto, trabajo en equipo y el autocuidado: “(...) ¡vamos amigos, vamos a ayudarlo a Santiago para que sea capaz de subirse a su columpio!, ¡vamos a hacer un equipo de trabajo para jugar al balón, todos podemos! y cuando los niños llegan: "profe, es que él es muy egoísta, es que él es muy pegón", ¡pero por eso estamos nosotros, le vamos a ayudar a que, a que sepa que tiene unos

muy buenos amigos y que siempre vamos a trabajar en equipo! (...)"(RV3_LV). En esta subcategoría con 34 códigos, encontramos que para las tres maestras es necesario primero formar al ser, formarlo en valores como la escucha, el respeto, la cooperación, el compartir, cómo comportarse, el cuidado sobre lo público, hacer una fila, respetar el turno. En una enseñanza para la vida y de esta manera tejer puentes y vínculos con los estudiantes, esta es su manera de enseñar desde el respeto y el reconocimiento.

“ (...) Yo tengo como unos valores que trabajo con ellos del respeto, la solidaridad, la tolerancia entendida como el compartir en ese momento, ¿cierto? el compartir, el escuchar, porque siento que, que estamos en una sociedad muy competitiva donde no importa que te pases la fila, de malas el resto. Entonces no, yo siempre trato de enseñarles a los niños que hay que respetar el lugar del otro, que si el otro llegó primero al restaurante o a la fila o al parque pues se respeta (...) El tema de los turnos, en el banco hay que hacer filas, en la EPS hay que hacer filas, en el teatro hay que hacer filas, entonces hay que aprender a hacer la fila, respetar el turno porque cuando yo aprendo eso también respeto al otro. Entonces es como un aprendizaje recíproco, "no hay sino dos columpios, ¿qué vamos a hacer? - compartir". Es como, como llevarlos a ponerse en los zapatos del otro, en que piense también en el otro, o sea, rico yo quedarme todo el día en el columpio, pero es que hay otro o hay otra que también quiere disfrutar” (RV3_LV).

La responsabilidad también hay que acompañarla, ella se adquiere y requiere tiempo, Esta maestra nos plantea “ (...) Hay momentos en que he tenido estudiantes en sexto, séptimo, octavo y hay niños que necesitan todo ese tiempo para darse cuenta que pueden ser responsables, no los mejores en matemáticas pero que pueden ser responsables en toda su parte académica, unos lo hacen más rapidito que otros, hay otros que no les veo el proceso, no termino, porque a veces los he tenido de décimo a once y ya salen, pero yo sigo creyendo que si son capaces de orientar mucho mejor su vida (...)” (RV1_MN).

En últimas estas enseñanzas de las maestras son formaciones que ellas expresan que no las exigen sus planeaciones o las temáticas propias de las áreas que enseñan pero que es parte de la vida del aula.

6. Actos de amor en las prácticas pedagógicas: “(...) vamos los dos junticos, las dos personitas (...) yo espero hasta que aprendas, toma tu tiempo (...)” (RV1_MN). En esta subcategoría con 26 códigos, pudimos identificar en las maestras expresiones de sus emociones y sentimientos en su configuración subjetiva, así como develar los actos amorosos cotidianos en las prácticas pedagógicas de las maestras. Las maestras expresan en sus rostros alegría y dulzura cuando nos hablan de sus estudiantes y de las prácticas pedagógicas que han construido como posibilidades de una enseñanza más vinculante y afectiva. Una de las maestras (LV), vibra cuando nos comparte las experiencias con sus pequeños, la otra (YP), siempre sonrío cuando habla de cómo acompaña a sus estudiantes y la última maestra (MN) expresa paz y dulzura cuando nos comparte sobre su búsqueda por una enseñanza de las matemáticas, la materia temida, de manera entretenida y diferente, nos enseña la bondad de la paciencia pues desde su experiencia cada uno tiene sus tiempos y necesidades de aprendizaje “(...) con el cuerpo les enseñó, con las paredes (...)” (RV1_MN).

Las maestras han buscado comprender las necesidades de los estudiantes y han creado nuevas formas para reconfigurar sus prácticas pedagógicas. Identificamos algunos

actos de amor cotidianos que emergen de las prácticas pedagógicas de las tres maestras, a continuación los citamos:

- ✓ Estar bien como ser humano, amarse a sí mismo para amar al otro y acogerlo: “(...) si uno se ama es capaz de dar eso al otro, que no se da de lo que no se tiene (...)” (RV3_LV).
- ✓ Buscar el acercamiento a cada estudiante: “(...) en principio era difícil que vieran a una persona que podía darles la mano, sin embargo con el trato y el tiempo pues siento que ellos aprendieron a sentir que conmigo podían contar (...)” (RV1_MN).
- ✓ Construir relaciones respetuosas y de confianza: “(...) aprendí a que al otro hay que darle confianza, esperarlo un poquito o esperarlo otro poquito más y siempre otro poquito más para que él salga adelante (...)” (RV1_MN).
- ✓ Comunicarse amorosamente, escuchar, mirar a los ojos y dar la palabra. Vincular a las familias al proceso formativo y darle pautas sobre una crianza afirmativa: “(...) la disciplina y el refuerzo positivo, yo creo que esa es una manera de amar al otro, de saberle decir las cosas, tú eres capaz de portarte bien, si lo logras nuevamente llegarás a la meta, tú eres capaz (...) siempre he pensado que el refuerzo y la disciplina positiva tienen más efecto que decirle “estás muy lento” (...) es como respetar el estado, los sentimientos, las emociones, (...) yo trato de escucharlos, siento que es un trato muy respetuoso, pero hay que tener mucho conocimiento para tratar a los niños, yo insisto en eso, yo insisto que hay que tener mucho tacto porque las palabras que se digan, las miradas que se hagan, sirve para bien o para mal, entonces siempre estoy pensando en que en esos grupos hay que generar un ambiente de camaradería desde el refuerzo positivo, no desde ridiculizarlo, no desde ponerlo en evidencia (...)” (RV3_LV).
- ✓ Conocer la realidad de cada uno, esperar pacientemente a que el estudiante aprenda, es decir, comprender los ritmos de aprendizaje: “(...) la vida nos pone en tantas situaciones que cuando tengas que aprender matemáticas, la vas a aprender, puede que ahorita no, habrá alguna situación que te haga estudiar un poquito lo que necesites de matemáticas, pero lo importante es sí, estar con el otro, respetándolo mucho (...)” (RV1_MN).
- ✓ Las maestras insisten en la importancia de la formación en valores humanos y la importancia del ser como un primer momento para construir un aula como espacio de afecto y de hospitalidad, que sientan la escuela como suya: “(...) yo siempre tengo eh, así sea que imprima las fotos de los niños y las pongo al frente con su nombre, para mí es esencial que ellos se sientan que ese espacio les pertenece” (RV3_LV).

7. Laboratorio pedagógico de maestras para reconfigurar sus prácticas pedagógicas: “(...) tenemos experiencias bonitas, sabemos que nos equivocamos, que hemos cometido errores, pero estamos en ese proceso. Entonces desde el laboratorio creamos un espacio de recursos educativos digitales, para que aprendieran a hacer OVAS, para que aprendieran a hacer página web, Blog, wicky, o sea, entonces fue un movimiento en la ciudad (...)” (RV3_LV). Esta subcategoría cuenta con 25 códigos y emerge de manera exclusiva por la experiencia significativa de una de las maestras. Este escenario de encuentro de maestras es muy importante para ella pues es quien inicia con el laboratorio por su reconocimiento en el sector educativo, su pasión por aprender, y la necesidad de compartir su saber y experiencia.

Este espacio es la posibilidad de repensar las prácticas de las maestras, qué están haciendo, cómo lo están haciendo, qué experiencias significativas han construido, cómo se

preparan para los cambios de la sociedad, en palabras de una de las maestras: “(...) es un ejercicio de compartir los errores aprendidos, los aciertos y los desaciertos (...)”(RV3_LV), es un espacio colectivo para la transferencia de saberes y de experiencias y así fortalecer las capacidades de las maestras pues para ellas es fundamental conocer cómo aprenden los niños, cómo se enseña, con qué tipo de materiales, cómo se evalúa, qué contenidos son los esenciales. Este espacio de estudio ha posibilitado la de-construcción de sus prácticas pedagógicas “en unas redes la necesidad de los materiales, en otra, procesos de pensamiento, en otra trabajábamos ese tránsito exitoso, esas transiciones, esa articulación (...)”y la construcción de proyectos articulados y con sentido para los niños: “fue como mover esos esquemas de pensamientos de las maestras de que uno tiene que enseñar los números, las bolitas, el palito, sino que puede trabajar en unos proyectos, en unos proyectos que se van concretando (...)”(RV3_LV).

8. Prácticas pedagógicas vinculantes: escuela, familia y comunidad: “(...) *Entonces, cómo trabajar todos los días con ese niño para justificarle a la mamá que si vale la pena que estudie, que si vale la pena que vaya a la escuela (...)*” “(...) la comunidad nos hizo el mirador y allí íbamos todos los días, a explorar, a organizar, a recoger basuras (...) los muchachos me decían "profe, tranquila, suba los niños que nosotros vamos a pelear ese espacio (...)" (RV3_LV). Esta subcategoría tiene 23 códigos en los cuales surge la importancia de una práctica pedagógica vinculante con la familia y comunidad. En los relatos de vida emergen algunas situaciones sociales complejas que enfrentan los estudiantes en el entorno comunitario: alto consumo de drogas, trabajo sexual, microtráfico, utilización de los niños por los combos; y en el entorno familiar: ausencia de padres y madres, abandono de niños, disfuncionalidades familiares, familias que ya no son nucleares, niños que son cuidados por vecinos, por familiares, madres trabajadoras sexuales, padres vinculados a combos, situación económica precaria. Las maestras manifiestan la necesidad de estar en permanente comunicación con las familias pues requieren acercarlas a los procesos formativos de los estudiantes para incidir en otras opciones de vida. En los relatos vemos cómo incide la familia en la formación de las tres maestras y de la misma forma cómo el acompañamiento de la familia es considerado vital para el proceso formativo de los estudiantes.

Para esta maestra hablar con las familias es fundamental, ella resalta los valores de los estudiantes e invita a las familias a que crean en ellos, de esa manera las acerca a la escuela; nos comparte: “(...) a veces iba a las casas solamente a hablarle a sus papás, que creyeran en esos muchachos, que eran unos niños o niñas muy, muy inteligentes, porque ya los niños me contaban historias “que mi papá no cree, que no sé qué, tal cosa”, y yo me la inventaba para ir a la casa y hablar con ese papá y esa mamá (...)”, “ahora, desde el teléfono indago por la vida de los estudiantes” (RV1_MN).

Una de las maestras nos comparte que considera importante formar a las familias para orientarlos sobre el abordaje de las preguntas y que conozcan cómo piensan los niños, cómo aprenden: “ (...) empezamos como a ampliar ese horizonte de cómo aprenden los niños y las niñas, cómo piensan, qué sienten y yo toda la vida he tenido unas libretitas, toda la vida, entonces yo tomo nota de los niños, de todos los procesos, de cómo piensan, de cómo están hoy, mañana, pasado mañana, entonces cuando le daba los informes a los papas, yo les decía: "aquí hay como esta foto, aquí hay unos altibajos, aquí hay un nuevo aprendizaje, entonces empezaba como a contar lo que veía en los niños con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky”. “(...) empecé, como a entender la necesidad de contarle

a los papas cómo es que el cerebro de los niños piensan, cómo es que aprenden, cómo las funciones ejecutivas se necesitan para el aprendizaje, y empecé, ya como a acompañar a los papas en esos procesos. Entonces ya, escuela de padres (...)"(RV3_LV).

Conectar la práctica pedagógica con el entorno comunitario y el mundo es muy importante para que los niños tengan otra mirada del mundo pues comprende que la escuela es abierta: “Siempre trato de conectar todo lo del mundo, lo de Latinoamérica y el caribe, lo de Colombia con mis clases, como que los niños tengan el mundo, lean el mundo a través de las noticias, de videos, a través de conversaciones, también me gusta llevar otras personas, que escuchen otras voces, en fin, que tengan como otras miradas del mundo” (RV3_LV).

9. Planeación contextualizada: *“Yo por ejemplo soy muy crítica conmigo misma, porque yo me demoro muchas horas planeando mis clases, yo me siento todos los sábados y yo digo: bueno, esta semana qué, voy a enseñar, cómo lo voy a enseñar, para qué, a quién, cómo. Siempre estoy pensando en los contenidos, en la metodología, en cómo lo voy a evaluar y planeo todo y voy con el paquete armado”* (RV3_LV). Esta subcategoría cuenta con 22 códigos y emergen las concepciones de las maestras con relación a su ejercicio de planeación del proceso de enseñanza. En esta subcategoría emerge principalmente la voz de una de las maestras pues es muy recurrente en citar la importancia de una planeación situada. La planeación es una oportunidad de crear oportunidades y maneras diferentes de aprendizaje, es una invitación para pensar en la realidad de cada aula, una de las maestras nos comparte: “(...) siempre estoy creando cosas nuevas, cada año rompo todas las planeaciones, todo, boto todo, digo "este año es una página en blanco nueva", siempre estoy leyendo, haciendo cosas nuevas pa’ los niños (...).” (RV3_LV).

La planeación posibilita a la maestra trazar un camino de trabajo, sin embargo, una de las maestras nos insiste en que su ejercicio es flexible por cuanto reconoce las dinámicas del aula, las necesidades de los estudiantes y las habilidades para la vida que se van a desarrollar, la institución educativa exige una planeación para el grupo pero ella realiza más porque sabe que hay necesidades educativas especiales y no se pueden homogenizar los niños: “ (...) uno cuando va leyendo, cuando va estudiando se va confrontando, retoma elementos de diferentes metodologías y acomoda al contexto, porque siempre hay que conectar la práctica al contexto de los niños, con el fin de poder potenciar esas habilidades para el resto de la vida, yo generé hasta 4 planeaciones por aula (...)"(RV3_LV), aunque una de las maestras genere una planeación muy juiciosa afirma que: “(...) hay un currículo emergente que no se puede desconocer y que debe mediar con las exigencias institucionales y las demandas de los niños (...), yo planeo pero siempre me pasa lo mismo: los niños llegan con otras ideas, con otras preguntas, ¿entonces? tengo que entregar una planeación a la coordinadora académica del colegio, que tengo que entregar unos logros, unos indicadores de logros pero el aula me está diciendo: mire, pilas, el currículo emerge, nace espontáneamente de los niños y eso es lo que usted tiene que dialogar, entonces es como la experticia de la maestra de cumplir con, con las exigencias institucionales, pero también de ser coherentes con las demandas, las necesidades, los intereses de los niños. Entonces es como establecer una mediación” (RV3_LV).

10. Conocer a cada estudiante: *“lo primero es conocer a esa personita, saber más del otro, saber del portero, saber de la del aseo, de mi profesor así, de mi profesor así, si los tuviera, conocer su familia quién es, desde ahí tratar de hacer equipo y hacer*

familia y ya después, trabajar” (RV1_MN). Esta subcategoría cuenta con 19 códigos y encontramos la coincidencia en las tres maestras en la importancia de primero conocer al estudiante y saber de él, su historia, su familia, sus necesidades y situaciones difíciles y que pueden limitar su aprendizaje, Esta maestra nos expresa que “(...) haría todo lo posible por conocer más a cada una de, de las personas que tengo a cargo (...)”. Esta visión de las maestras sobre conocer a cada estudiante y su proceso le facilita su acercamiento y vínculo con las familias: “(...) por eso yo me siento en cada mesa y a cada uno de ellos acompaño el proceso para darme cuenta desde si tiene piojos hasta cómo coge el lápiz, cómo le quedan los zapatos, si le compraron la sudadera, si la camiseta es nueva o si es de un hermanito (...)”. Una de las maestras nos comparte lo que ha identificado: “(...) hay niños que están sufriendo una situación de maltrato en su casa o abandono, entonces uno ya empieza como a identificar esos comportamientos atípicos y ya uno empieza pues como a trabajar de la mano con el equipo de psicología del colegio (...)” (RV3_LV), la posibilidad de conocer lo que el niño acontece es una oportunidad de realizar un acompañamiento de vida. Una maestra que conoce al estudiante tiene la posibilidad de identificar comportamientos diferentes que muchas veces son por necesidades emocionales o por vulneraciones de derechos.

11. Tacto pedagógico: “(...) entendí que tenía que replicar esa cercanía con el otro (...)” (RV1_MN). Esta subcategoría cuenta con 19 códigos, emergen las características de las relaciones y los estilos pedagógicos de las maestras y de cómo se relacionan con los estudiantes, de cómo abordan las situaciones difíciles y cómo gestionan sus soluciones. Hay una característica común y es que la maestra debe desarrollar una pedagogía de la escucha, debe enseñar a los chicos a escuchar a sus compañeros, al respecto Esta maestra nos comparte: “(...) cuando lográbamos como que respetaran a la persona que estaba en frente, al que estaba al lado, que trabajáramos en equipo, entonces sí empezaba yo a dictar la matemática (...)” (RV1_MN). Una de las maestras nos comparte lo importante de enseñar a los niños a escuchar: “(...) yo me siento con cada grupo y lo que hacemos es un ejercicio de escucha, ¿cierto? nos vamos a escuchar, qué piensa cada uno. Al principio pues toma su tiempo porque, porque no nos han formado para escuchar, pero poco a poco, yo manejo también mucho con señas, o señalo que el dedo en la boca, que el dedo en el oído, para no tenerlos que gritar, hacemos ejercicios de palmas, lluvia con los dedos, entonces ellos aprenden como a ir hablando en un tono de voz bajo (...)” (RV3_LV).

Con Esta maestra comprendemos la importancia de construir una relación cercana con los estudiantes para favorecer su proceso de aprendizaje, su estilo pedagógico lo ha ido construyendo desde la observación de sus estudiantes y el análisis de cómo le aprenden los estudiantes: “Mi historia como docente, de pronto a veces la academia, la universidad marca cosas, marcó en mí que yo debía ser exigente en la matemática un poco y en principio pues trataba de enseñar y explicaba bien pero no estaba tan cercana a los estudiantes, siento que los primeros tres, cuatro años ya de enseñanza no era tan cercana a ellos y hacía de la matemática igual de difícil, aunque yo se la daba una explicación clara pero me tenían miedo, le tenían miedo a la matemática y miedo a la profe (...) entendí que tenía que replicar esa cercanía con el otro, lo que me había enseñado el profe Rubén, lo tenía que replicar, porque se les quitaba el miedo a la matemática, podía acercarme más a ellos y desde esa confianza ellos ya, se iban como solitos, aprendían o lo intentaban y lo intentaban, lo intentaban y lo logran, varias veces. (RV1_MN).

Una maestra nos comparte su experiencia de coordinadora de disciplina y cómo desde su estilo y forma de relacionarse con las niñas y sus familias tuvo grandes aciertos, para ella "(...) el otro funciona más con el afecto, con la dulzura, con la ternura, con que sienta que uno lo ama, que con lo que distancia, con el desafecto, que con una relación simplemente una relación muy estricta, una relación muy, muy vertical con el otro nada se logra. Entonces a partir de ahí yo sentí que si era capaz con esa coordinación de disciplina, y me fui dando cuenta que la respuesta de las niñas era otra, que la respuesta de los padres de familia era otra y en esa medida yo me iba enriqueciendo como persona" (RV2_YP).

Tener tacto para una de las maestras es ser prudente con las problemáticas y las condiciones del niño: "en primer lugar hay que respetar la vida íntima y privada de los niños, (...) Cuando un niño llega a nuestra aula de clase con "x" "o" y problemática, sea afectiva, social, de aprendizaje, eso no tiene por qué ser comunicado a otros (...), creo que esa información debe manejarse con mucho tacto, con mucha privacidad, para que el niño no sea rotulado. Si necesita el apoyo del psicólogo o de la psicóloga se remite, pero con, con una pauta, con un protocolo escrito, serio, riguroso, pero eso para mí es privado, porque es que yo no tengo porque, estarle contando a todo el colegio que ese niño tiene el papá sicario o que la mamá es prostituta y que no come sino chatarra", "(...) a eso me refiero, a tener mucho tacto, la comunicación debe ser una comunicación muy respetuosa, muy asertiva en términos de que yo te pueda decir las cosas de la mejor manera, sencilla, respetando la identidad del niño y de su familia, (...) cuando yo hago un informe lo hago teniendo en cuenta un comportamiento, una observación, un análisis, una aplicación de unas estrategias, una evaluación de unas estrategias que apliqué, lo hago por escrito, se lo entregó a la maestra del siguiente año con unas indicaciones para seguir un acompañamiento(...)"(RV3_LV).

12. Prácticas pedagógicas como punto de fuga en la institución educativa:

"(...) Siempre pienso que las luchas se pueden dar y las resistencias se pueden dar con muy buenos argumentos, con muy buenos conocimientos (...)" (RV3_LV). En esta subcategoría encontramos 12 códigos que hacen referencia a las fugas que realizan las maestras, de manera más consciente una de las maestras expresa las luchas que realiza en la institución educativa a la cual pertenece. Ésta maestra reconoce el sistema de calidad, cumple con los requerimientos y no pelea con el sistema establecido, sin embargo nos plantea que se pueden dar luchas y resistencias de otras maneras: "(...) Yo no soy muy amiga de los procesos de calidad, sin embargo hay que llenar el formato, hay que registrar la información en un software, pero siempre pienso que las luchas se pueden dar y las resistencias se pueden dar con muy buenos argumentos, con muy buenos conocimientos. Cuando yo hago las salidas pedagógicas con los niños ve, yo siento susto porque se me vayan a accidentar. Pero cuando ellos empiezan y se paran en esas vitrinas, en esas peceras y dicen "profe, entonces se trajeron el mar para acá", "y ¿en qué transportaron esos peces?" y yo digo "valió la pena, valió la pena haber hecho un esfuerzo físico, mental, las llamadas, los refrigerios, el transporte, el que se vomitó, el que botó el saco, valió la pena (...)"(RV3_LV).

Para una de las maestras tener una fortaleza académica y ser reconocida la legítima en la institución educativa pues su palabra es una voz en escenarios de participación desde donde aporta a la toma de decisiones de su institución educativa: "(...) si tú no tienes tus argumentos científicos, tus conocimientos académicos, si no muestras ese maestro intelectual, puede que tu práctica se vea minimizada a manejo disciplinar como quisiera el

rector o la coordinadora académica. O si ve los niños bailando y cantando, entonces uno no tiene manejo de grupo, entonces si yo tengo mis argumentos y yo definiendo mi metodología, mis estrategias pedagógicas, mi enseñanza de aprendizaje evaluativa, si yo sé dónde estoy ubicada, en qué, escenario, qué niños tengo, puedo defender unas posturas, pero si no, tu práctica será minimizada al deber ser, por eso es importante participar de estas comisiones de evaluación, de estos espacios académicos en la institución, porque también tú muestras que tienes una postura, que sabes y que puedes defender tu postura ante cualquier situación (...)"(RV3_LV). Ésta maestra nos comparte: “no es fácil acomodar tu práctica al modelo de la institución, no es fácil porque muchas veces el modelo pedagógico de la institución no está actualizado o conectado con la realidad, con el contexto, con las situaciones, entonces creo que también debe estar evolucionando y en constante movimiento (...)"(RV3_LV) y sin embargo comprendemos que esta maestra se la juega por construir una práctica pedagógica pertinente a la realidad y a las necesidades de los niños.

Una maestra logra un vínculo de la escuela con la comunidad, se siente muy satisfecha de haber logrado que las juntas administradoras locales le inyectaran dinero al colegio: “(...) logré que el presupuesto participativo le inyectara dinero a mi colegio, para que los muchachos se beneficiaran, entonces he tenido muchas reuniones con líderes de los grupos LGTBI, con líderes de la acción comunal (...)"(RV2_YP).

13. Ambientes de aprendizajes basados en la confianza y favorables al desarrollo de los niños: “(...) nos propusimos hacer el colegio para nosotros y aquí nos vamos a quedar hasta que nos jubilemos. Y lo hicimos para nosotros” (RV2_YP). En esta subcategoría tenemos 11 códigos donde aparece la importancia que tienen los ambientes de aprendizaje para las maestras. Para ésta maestra el ambiente de aprendizaje no es sólo el aula, sino el colegio en general. Si los maestros se sienten parte de la institución educativa, tienen un sentido de pertenencia, reconocen el barrio y se apropian del espacio compartido se posibilita que su práctica pedagógica sea significativa para los estudiantes y se construya un lugar de relaciones basadas en la confianza y favorables al aprendizaje.

Construir ambientes de aprendizaje basados en la confianza implica construir una manera de apropiarse de la institución educativa. Conocer cómo funciona por dentro, conocer sus procesos, el proyecto educativo institucional, su sistema de evaluación. Para una de las maestras participar en los escenarios de toma de decisiones como en el consejo académico, el consejo directivo, la comisión de evaluación es fundamental para incidir en las necesidades que tienen los niños y crear ambientes de aprendizaje acordes con las capacidades de los niños: “(...) siempre se ha pensado que preescolar es como una isla del colegio, y también hay una concepción de que los niños no necesitan nada, porque entre comillas es fácil el trabajo con ellos. Pero cuando uno llega a un preescolar donde hay 42 niños, niñas; niños, con todas las problemáticas sociales, familiares, emocionales, uno si tiene que empezar a definir unas prioridades de trabajo con ellos y unas estrategias. Entonces yo decía: bueno, el inmobiliario no es el adecuado, o sea, los niños se chocan, se aporrean, las puntas, no es. Entonces hay una mirada frente al material. El peluche, los cubos, en fin, que se lo que realmente al niño le atrae, le llama la atención, no es una bolsa llena de peluches y todo mundo cree que el preescolar es un lugar para reciclar o para regalar lo que sobra o lo viejo. Entonces fue empezar a ganar terreno en esos consejos, en esos comités a decir: mire, los niños se merecen lo mejor, los niños se merecen tener un tablero con marcadores borrables, no tiza, los niños se merecen un mobiliario nuevo, los

niños se merecen juguetes nuevos, no los más costosos, pero si juguetes con que puedan interactuar, vamos a comprar loterías, - "los niños dañan todo", pero tú les enseñas a manejar las cosas, y así vamos a tener unos mejores resultados" (RV3_LV).

Además las aulas deberán "(...) ser espacios donde haya mucho verde, donde se puedan recolectar semillas, hojas, palitos, donde se pueda como, como despertar la sensibilidad por la naturaleza. No es necesario tener unas decoraciones preinstaladas ya, no, se puede tener un calendario sencillo pero para mí esos ambientes tienen que tener las fotos de los niños siempre, o sea, yo siempre tengo eh, así sea que imprima las fotos de los niños y las pongo al frente con su nombre, para mí es esencial que ellos se sientan que ese espacio les pertenece. Deben ser espacios muy descongestionados, donde ellos puedan transitar libremente, que tengan luz, que tengan aire" (RV3_LV).

5. Discusiones

A medida que se fueron construyendo los relatos de vida y aunque teníamos un marco de categorías conceptualizadas en el marco de referencia, con el fin de afinar y tener clara la mirada en el momento de abordar los relatos de vida, emergieron subcategorías, que nos permitieron aterrizar conceptos teóricos, adquiriendo, éstos, vida propia en las prácticas de las maestras.

Adquirieron vida en las prácticas de las maestras, conceptos como el reconocimiento de Honneth, la triada de Ricoeur, la compasión de San Agustín, el amor mundi de Hannah Arendt, el amor de Maturana, Skliar, la educación como acontecimiento de Mélich y Bárcena, entre otros que iremos referenciando a continuación a modo de discusión entre los conceptos teóricos y los hallazgos.

Encontramos que en los tres relatos de vida las maestras permanentemente se está resaltando la importancia de conocerse, descubrirse a sí mismo, lo que posibilita un devenir; una práctica; un habitar poético, ético, político. Al conocernos, descubrirnos y amarnos, podemos realmente dejar florecer lo humano en nosotros. Lo anterior coincide con lo que plantea (Ricoeur, 1993) con su triada del análisis del *Éthos* moral: estima de sí mismo, con y para el otro, en instituciones justas. Una autoreflexión que posibilita la estima de sí mismo, al reconocernos se posibilita que reconozcamos al otro; se adquiere un compromiso con ese otro que nos interpela, que exige acción, y en instituciones justas; eso que nos une, una puesta en común, como lo es el mundo, por ejemplo.

Veamos como se refleja la importancia de conocernos y descubrirnos en el siguiente relato:

"Pero en la medida en que uno iba viendo la exigencia académica, también iba mirando que no solamente lo académico es lo que lo hace a uno gran persona, sino la formación personal, la espiritual, lo que lo va acercando al otro (...). Cuando fortalecen la autoestima ellos se pueden querer más como persona, pueden darse cuenta de las potencialidades que tienen y en esa medida pudieran irradiar más, para alcanzar más los sueños, las metas, o sea, es otro reto que tiene la educación hoy, no hay que empezar por la tiza y el tablero, hay que empezar por la persona como tal, para que esa persona cuando se conozca a sí, pueda aprender todo lo que viene del exterior, todo lo que tiene que aprender" (RV2_YP).

En este mismo sentido no habla Honneth sobre el reconocimiento, en donde éste es el principio fundamental de la ética, y es una acción que no debe agotarse en solo palabras, principalmente “debe consistir en un acto moral que está anclado como acontecimiento cotidiano en el mundo social” (Gil, 2015, 54-79). El reconocimiento como acto moral está dirigido al reconocimiento de sí y de la existencia de otro presente siempre en el exterior a mí.

Y como no es una acción que se agota en palabras, es precisamente el compromiso y la responsabilidad por el otro, en lo que coinciden las tres maestras, quienes con una gran disposición para generar conexiones en los ámbitos académico, social y personal construyen puentes, redes y conexiones, teniendo como finalidad la transformación social.

En los relatos de vida, fragmentos como los siguientes nos permitieron comprender el valor de la compasión en la configuración amorosa de las maestras y por ende de la acción que ésta les exige:

“Fue un espacio muy bonito porque tuve la oportunidad de conocer más de cerca las personas que viven en casas de cartón, en casas de lata, pues, como en ranchos, entonces yo dije: "aquí hay una labor que cumplir" y ahí fue como cuando empecé de una manera muy espontánea a trabajar con esas poblaciones (...)" RV3_LV.

Encontramos así, un vínculo compasivo de estas maestras con sus estudiantes, que las mueve a ayudar, buscando estrategias en la práctica pedagógica para ayudar al estudiante a pasar ese mal rato. “Si en la casa recibe maltrato, palabras soeces, pues aquí hay un espacio para que usted pueda anclar sus sueños, para que usted pueda descansar en el otro, acompañar al otro” (RV3_LV). Este vínculo compasivo implica, a nuestro modo de ver, una responsabilidad, que coincide con Mélich & Bárcena cuando invocan el Yo ético de Levinas:

“El "yo" ético es subjetividad en la precisa medida en que se postra ante el otro, sacrificando su propia libertad a la más primordial llamada del otro. Para mí —son palabras de Levinas— la libertad del sujeto no es el primero o más alto valor. La heteronomía de nuestra respuesta al otro humano, o a Dios como absoluto otro, precede a la autonomía de nuestra libertad subjetiva. Tan pronto como reconozco que, al ser "yo", soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro. La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma.» (2000, 137).

Vocaciones que trascienden el hecho de cumplir una labor; implican una responsabilidad y una entrega desinteresada por el otro: “desde el principio le dije que yo no quería tener hijos porque tenía una labor grande que cumplir con muchos niños” (RV3_LV). Como lo refuerza también Esta maestra: “soy una mujer soltera, soltera por decisión, (...) yo desde que, desde que me conozco sé que estoy ahí para la familia, para la gente que está como encomendada en mis manos, todos estos estudiantes” (RV1_MN).

Todo lo anterior implica una constante reinvención y, por ende, una creación, en tanto no es una simple reflexión, sino que exige acción por el otro y por nuestra puesta en

común. En todo este proceso la narración es vital, dice Ricoeur en (Bárcena & Mélich, 2000, p. 91):

“La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida”

Las prácticas pedagógicas referidas por las maestras dan cuenta de pequeños alumbramientos de sí y del otro y lo otro, ellas no buscan encapsular, definir y determinar el orden de acción que un niño debe tomar. Su praxis es más bien un acto creador y revelador, de descubrimiento de lo que el otro es y de invitación a que cada quien descubra lo que le apasiona, lo mueve, dejando que el otro pueda adueñarse de sus propias palabras, que le permitirán construir y reconstruir su propio mundo para llegar a ser lo que se está deseando ser. Este hermoso relato de una de las maestras nos permite adentrarnos a la educación como acto de amor:

(...) yo les tengo que hacer una confesión, yo intento seguir el plan de estudios, pero a mí realmente quien me guía en mi práctica son los niños, quien quiere saber quiere aprender (...)” (RV3_LV).

Es lo que nos recuerda Arendt cuando nos dice que “nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad —del nacimiento a la muerte— en una cadena de inicios, o sea, de acciones y novedades, en suma, es capaz de acción” (Arendt, 2005, p. 221).

Tan importante es reconocer la natalidad en cada uno de los estudiantes, como que el otro nazca también en el estudiante y asuma su responsabilidad frente a este otro, tal como lo expresa el relato: “Y cuando hay un niño que es pegón o que muerde, entonces siempre estamos "Santiago, tú eres capaz de no morder, entonces vamos a entrar al parque y Santiago va a portarse muy bien", (...), entonces ya los niños dicen "profe hoy Santiago se manejó muy bien", sin uno estarle por ejemplo preguntando. (...) "vamos amigos, vamos a ayudarlo a Santiago para que sea capaz de subirse a su columpio", "vamos a hacer un equipo de trabajo para jugar al balón", "todos podemos" y cuando los niños llegan: "profe, es que él es muy egoísta, es que él es muy pegón", - "pero por eso estamos nosotros, le vamos a ayudar a que, a que sepa que tiene unos muy buenos amigos y que siempre vamos a trabajar en equipo””(RV3_LV).

Como nos propone considerar Arendt, la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos, porque finalmente la educación es respuesta a la demanda del otro, siendo entonces acontecimiento ético” (Mélich y Bárcena, 2000, p.7).

Lo anterior viene acompañado de la esperanza, concepto que emerge de los relatos de las maestras: “La paciencia, el creer en el otro, yo siempre pienso que sí se puede y trato de, de explicar de mil formas, de mil maneras, pero sobre todo con mucha paciencia y amor, digo si se puede, si se puede esperar, intentémoslo por este lado, por este otro” (RV1_MN)

Tanto el autor Bloch como los relatos de las maestras se encuentran reflejados en la idea de Freire sobre la esperanza cuando afirma que se trata de “necesidad ontológica, que necesita anclarse en la práctica” (2015, p. 8) y, por lo tanto, demuestran que al retornar la esperanza al lugar de la acción comprometida, es posible la construcción de horizontes compartidos de porvenir. Se trata de una esperanza que combina el sueño y la utopía como condiciones políticas del maestro, que le permiten “a través del análisis político hace descubrir y transmite las posibilidades para la esperanza, la expectativa de cambio. Dado que sin ella no se lucha para cambiar las cosas” (Imbernón, 2010, p. 106).

Precisamente una esperanza anclada en la práctica es la que identificamos en los relatos de vida de las maestras: “aprendí a que al otro hay que darle confianza, esperarlo un poquito o esperarlo otro poquito más y siempre otro poquito más para que él salga adelante” (RV1_MN). Pues no sólo se espera pasivamente, sino que va acompañado del movimiento: “la mamá me decía: “no profe, es que yo no lo voy a poner a estudiar, es que es bobada, pues, pa qué le voy a botar plata”, me decía la mamá. Entonces cómo trabajar todos los días con ese niño para justificarle a la mamá que sí vale la pena que estudie, que sí vale la pena que vaya a la escuela” (RV3_LV).

Este anclaje de las prácticas pedagógicas de las maestras, se compone también de un conocimiento profundo de sus estudiantes y sus contextos sociales: “Y uno cuando va leyendo, cuando va estudiando se va confrontando, retoma elementos de diferentes metodologías y acomoda al contexto, porque siempre hay que conectar la práctica al contexto de los niños, con el fin de poder potenciar esas habilidades para el resto de la vida. Conocer el contexto, los padres de familia, conocer los niños, detalles tan, tan profundos como de observar, de acompañar, de indagar, creo que hacen parte de una práctica reflexiva” (RV3_LV).

Lo anterior permite, con base en Arendt, pensar otra historia de la educación enlazada a lo político que se entrelaza con lo público de modo que lo contextual-territorial no es simple añadido sino condición vital y sin la cual no es posible un acto educativo arraigado a los problemas humanos que requieren de nuestra atención y acción. “Siempre trato de conectar todo lo del mundo, lo de Latinoamérica y el caribe, lo de Colombia con mis clases, como que los niños tengan el mundo, lean el mundo a través de las noticias, de videos, a través de conversaciones, también me gusta llevar otras personas, que escuchen otras voces, en fin, que tengan como otras miradas del mundo” (RV3_LV).

Por otro lado, encontramos un punto en común muy fuerte en las maestras; el cuidado del otro. Las tres nos comparten que sus prácticas están atravesadas por la escucha, la conversación, la observación, el trato afectuoso, la paciencia, el refuerzo positivo y el ocuparse de la vida del otro. Lo que el pedagogo holandés Max Van Manen denomina tacto pedagógico. En el presente trabajo el tacto es tocar la vida del otro, tocar su ser: “(...) el otro funciona más con el afecto, con la dulzura, con la ternura, con que sienta que uno lo ama (...)” (RV2_YP). Las maestras nos enseñan que el tacto es una experiencia, es dejarse afectar por el externo a mí, por el otro que me implica y me solicita, el que me interpela y me conmociona (Van Manen, 1998, p.138).

Es así, como pequeños gestos que aparecen en los siguientes relato nos dan cuenta de ese tacto: “(...) es que los hechos amorosos es acompañar al otro, (...) como ponerlo en

cierto contraste cuando yo le digo “yo creo en ti” y ellos mismos a veces como que me creen, eh, darles una palmadita, un abrazo, “bueno hijo, te espero mi niño” (RV1_MN).

“(…) creo que es conocer de cerca, es observar, es escuchar (…) hay niños que son marcados por experiencias positivas pero también por experiencias negativas, cómo ayudarles a salir de ahí, cómo saber que hay un maltrato, un abuso, es decir, esa maestra tiene que estar, o yo pienso que mi tarea diaria es observar, es leer, es preguntar, es indagar: cómo está, cómo se siente, qué quiere aprender, pero... cómo vive, en qué contexto, pienso que eso es un acto de amor y de responsabilidad (...)”(RV3_LV).

Finalmente, resaltamos la emergencia en los relatos de las maestras de la disposición afectiva del amor: “Yo pienso que, que eso nace como con uno, no hay que esforzarse por ser afectuoso, por dar amor, pienso que (...) ser amoroso es una condición de vida (...)” (RV3_LV).

La disposición afectiva amorosa se da en el ser humano en su despliegue como ser, así como lo encontramos en Ricoeur que define al amor como una capacidad del ser humano, como lo que fundamenta lo social nos dice Maturana, y como lo encontramos en el relato anterior de una de las maestras.

En los tres relatos de vida, encontramos una apelación permanente a la generación de vínculos afectivos con el otro como posibilidad de habitar el mundo, esto coincide con lo que Heidegger plantea en términos de las disposiciones afectivas cuando dice que estas son el estado de ánimo y:

“que estos estados determinan de una manera u otra el modo como nosotros nos dirigimos a los demás, a las demás cosas y a nosotros mismos, como, a su vez, el modo en que ellos se presentan a nosotros, ya sea abriéndonos e iluminándonos el mundo o cerrándonos y tendiendo un velo oscuro ante nosotros” (Madrid, R., 2008, p.7).

Y es así, como las maestras deciden abrirse en iluminar: “(…) el tema de la solidaridad, el respeto, compartir, del amor propio, del auto cuidado, son actos de amor que si te los sabes, los tienes incorporados en tu ser, se los puedes compartir y transmitir al otro” (RV3_LV).

Retomando a Maturana, al comprender que el amor está en el centro de lo que somos, nos acercamos a una hermenéutica de lo humano, es así, que el amor permite habitarnos, habitar al otro, habitar al mundo, más que ocupar al otro, dominar al mundo y olvidarnos de nosotros mismos. “El amor es, hablando biológicamente, la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno” (Maturana, 1992, p. 251).

No podemos terminar sin antes recordar que esta disposición afectiva está en una configuración permanente; inmersa en tensiones y conflictos que son indispensables para la propia existencia y generación de amor. Tal como pudimos encontrar en los relatos, donde el ser maestras también se inscribe en los conflictos que implica la vida y por lo tanto la vida escolar; esfuerzos y obstáculos, algunos superados y otros que siguen sorteando constantemente.

Confrontaciones profundas como los que nos relata el siguiente fragmento:

“(…) fui entendiendo que, o sea, yo le daba mucho al otro, dándole todo, (...), siempre pensando más en esa otra persona, pero en ese momento yo sufría porque me iba relegando un poquito, rebajando, yo decía: no, entonces ¿cuándo voy a ser yo? No, trato de respetar al otro pero yo también quiero estar al ladito suyo, vamos los dos junticos, las dos personitas” (...) “Antes me daba toda entera, toda enterita y no importaba mi ser, me lastimaba mucho, la vida enseña muchas cosas y uno dice: bueno, voy a dejar de sufrir, dejar de sufrir porque una persona que sufre no puede dar lo mejor de sí, ¿cierto?” (RV1_MN).

Por lo tanto, el hablar de disposición afectiva no niega el conflicto, debe, por lo contrario, acogerlo en su constante configuración, pues el permanente conflicto es lo que realmente permite que el amor no se muera y corra el riesgo de ser considerado como otra doctrina impuesta. Reconocer nuestra fragilidad humana es parte de lo que nos posibilita ser mejores personas y potenciar nuestra capacidad de amar.

Experiencias, como la siguiente, permite ver como las confrontaciones les exigen a las maestras reevaluarse y examinarse: “(…) cuando salí de la universidad descubrí que tenía una forma amena de hacer comprender las matemáticas, sin embargo estaba como muy envuelta en esa cuestión tan rígida de la matemática, muy elevada que el profesor es muy serio, habla corto, con palabras pues precisas (...) y descubrí que lo que estaba haciendo era infundiéndole miedo a los muchachos (...) Hubo una cosa que sí, en mis primeros años de enseñanza que me hizo pensar: visité a una compañera y una de sus sobrinas estudiaba en una nocturna donde yo enseñaba. Entonces esta compañera le dijo a la niña “venga cuénteles a la profe usted por qué se salió de la nocturna” y entonces la niña me dice: “por usted profe, porque usted decía que las cosas tenían que ser precisas, que había que hacer preguntas inteligentes y yo no era capaz de hacer preguntas inteligentes” (...) y dije: bueno no, ese no es el camino, yo no quiero que los niños me cojan miedo, (...) si antes yo lo que quiero es que aprendan y acercarlos, entonces eso me hizo evaluar muchas cosas y yo dije: no, ese no es el camino” (RV1_MN).

Así mismo, los acontecimientos en la vida, nos irrumpen el orden establecido y nos confrontan, como señala Larrosa, supone que el acontecimiento me afecta a mí, tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero (Skliar, Larrosa, 2009, p. 96). Lo que acontece, lo que se revela entonces es el otro. “La presencia del otro que no nos deja (o, al menos no siempre, nos deja) intactos.

“(…) por ejemplo en el doctorado de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vemos (...) mucha teoría, vemos muchos autores, Kuhn, Popper, cantidades, Bauman, pero cuando tú conectas eso con una realidad donde hay microtráfico, prepago, paga diario, barrera invisible, pues se agota la teoría” (RV3_LV).

Terminamos así la discusión trayendo la siguiente reflexión de Butler: “Puede ser que lo queramos, o que lo estemos, pero también puede ser que, a pesar de nuestros mejores esfuerzos, seamos deshechos frente al otro, por el tacto, por el olor, por el sentir, por la esperanza del contacto, por el recuerdo del sentir” (2006, p.38).

6. Principales conclusiones

El amar surge en el momento que abrimos un espacio a los demás, un espacio a las relaciones con otros u otras porque supone “ver” y oír al otro sin prejuicios, sin expectativas, pero para que esto ocurra hay que estar dispuesto a hacerlo, hay que estar dispuesto a quererlo. Una vida sin amor no tiene sentido de ser vivida. Los seres humanos somos hijos del amor (López, 2012. p. 34).

Con base en los hallazgos y las discusiones que acabamos de presentar y articulándolo con los objetivos de la presente investigación, podemos presentar unos trazos de lo que podríamos llamar una *TOPOFILIA* del maestro amoroso.

Era nuestro propósito, con esta investigación, comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en la práctica pedagógica de las maestras. Iniciamos con una intuición, y a medida que íbamos construyendo los relatos con las maestras, analizando los hallazgos y poniéndolos a discutir con los autores, nuestras intuiciones fueron desbordadas dejándonos con un vasto horizonte en el cual seguiremos caminando. Por lo tanto, no a modo de conclusión sino de “natalidad”, podemos decir que el amor atraviesa de extremo a extremo la configuración subjetiva y la práctica pedagógica. El amor es, entonces, posibilitador del reconocimiento del otro en el ámbito de las relaciones educativas, amor que incorporado en las prácticas pedagógicas es posibilitador de la configuración de sujetos políticos, críticos, compasivos, es decir amorosos. Es así, como podemos reiterar que el amor debe ser el sustento de todo el proceso educativo, cultivándolo, haciéndolo florecer en sí mismos, en y con otro y con el mundo. Todo lo anterior inscrito en el carácter conflictivo del amor, el cual se configura también de tensiones y confrontaciones que el otro nos genera, los acontecimientos en su natalidad que irrumpen y nos desacomodan, nos desorientan y exigen una constante reflexión y examen, recordándonos que el amor como todo ser humano no está determinado y que es siempre proyecto en permanente configuración subjetiva.

La disposición afectiva amorosa y su despliegue en el ámbito educativo, es, ciertamente, una apuesta; una alternativa, al tipo de educación que irrumpe la posibilidad del vínculo entre las personas que allí con-viven, de la educación des-afectivizada, no construida como un espacio donde se habita, se vive, donde se da el alegre encuentro con los otros, como lo dice Freire, donde se es feliz.

Es en este sentido, encontramos cómo la formación del maestro necesariamente debe ser reevaluar y resituar su praxis, donde el punto de partida no sea solo el conjunto de conocimientos o saberes a impartir, sino que tengan como fundamento y como componente transversal el vínculo y la afectividad; reconociendo los diferentes contextos, acoger a la reflexión crítica como el mejor libro, generar experiencias que permitan aprendizajes con sentido que logren hacer florecer lo humano; experimentar el amor unos con otros, ya que éste no se aprende en textos, “Existir con otros, conversar con otros, devenir (con) otro(s) es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones. Por ello, el arte de educar implica el arte de forjar lo público en el tipo de experiencias pedagógicas que convocan, es decir, que abren nuevos sentidos y componen un nuevo modo de convivencia” (Skliar & Téllez, 2008, p.148). Reiteramos entonces que es en la formación del maestro donde se tejen las comprensiones sobre sí mismo y los demás, sobre su relación pedagógica con el otro u otra, y desde donde se puede crear una práctica pedagógica más humana; donde se posibilitan las vivencias y los relatos del amor en educación.

Dolz y Rogero (2012, p. 98) basándose en Maturana (2002) indica:

Plantear que la relación educativa es una relación profundamente humana y que la relación social humana se basa en el amor es demandar

explícitamente a la educación que ponga, en el primer plano de su misión, la realización amorosa de los seres humanos en su mayor plenitud. Para hacerlo posible, parece necesario crear una nueva cultura basada en prestar atención al otro y otra desde lo más genuino de la dignidad humana. Es la relación de respeto, atención y cuidado la que plasma el amor como la emoción central que dirige todo el proceso educativo.

Es importante también resaltar algo que emergió de los relatos y es cómo los vínculos afectivos, las emociones que despliega el amor en la configuración subjetiva de los maestros posibilitan que emerja la vocación. Ese interés, esa pasión y ese deseo que siente y encuentra un sujeto en su interior y a partir del cual, se inclina por cierta forma de vida, por cierto modo de actuar, lo cual se enfrenta ante la educación mercantilista, que olvida que es servicio y se concentra en una operación transaccional.

Con base en todo lo tejido hasta este punto, quisiéramos proponer lo que denominamos, basadas en Yi Fu Tuan (2007), una aproximación a una topofilia del maestro amoroso o una topofilia del amor pedagógico. El autor afirma que: “Para vivir, el hombre debe darle algún valor a su mundo” (Tuan, 2007, p.136). Es así como con la topofilia se trata de comprender formas en las que las relaciones afectivas construyen el sentido del habitar. Entendiendo topos como esos despliegues que tienen las maestras de su ser, creando así un lugar de encuentro, que constituye la forma en la que su ser se apropia del mundo y por lo tanto es necesariamente un vínculo en sí mismo, con el otro y con el mundo. En este sentido, proponemos 8 topos trazados por el vínculo, en los cuales se profundizó en el artículo de discusión y que es importante aclarar que no son determinados como una receta sino que son parte de una construcción permanente, para pensar la formación de maestros amorosos en los contextos académicos, universitarios:

Vínculo Afectivo: Ubicar al amor como la disposición afectiva fundamental del habitar, por ende del educar; una forma poética, ética y estética.

Vínculo compasivo: implica hacerse cargo del sufrimiento del otro, sufro por el otro lo que me interpela a actuar para ayudarlo. “Por la narración hay compasión. Por la experiencia del sufrimiento del otro se convierte en constitutiva de la identidad del yo. Es en la acción de narrar que el oyente descubre que ya no hay identidad frente al otro, al modo hegeliano de la «dialéctica del amo y del esclavo», sino que la identidad es la alteridad misma, la identidad es respuesta a la alteridad, y esta respuesta es «yo mismo»” (Mélích, 2000, p. 134).

Vínculo de la esperanza: la esperanza no es un ideal para un sólo sujeto, ésta exige pensarnos con el otro, en un mundo mejor; el otro es indispensable. Promover, entonces, los espacios para que emerjan los sueños diurnos, los que dan origen a la esperanza y a la utopía. Mélích referencia que para Max van Manen y Bas “el fracaso de la utopía de los sueños diurnos va ligado a la ausencia de tiempo privado, de tiempo libre, de tiempo no vigilado. Este tiempo del que cada vez andamos menos sobrados, es el que hace posible los sueños diurnos. Aquí la reflexión no depende ni del trabajo, ni de los deberes, ni de los proyectos. Es la utopía la que se pone en movimiento. Por eso mismo la sociedad de la vigilancia no tolera la utopía y se convierte en una sociedad sin esperanza” (Mélích, 2000, p. 23)

Vínculo de la creación: conocerse, descubrirse a sí mismo, posibilitando un devenir; una práctica; un habitar poético, ético, político.

Vínculo de reconocimiento: en este vínculo se resalta el reconocimiento recíproco de la otredad, como un pilar ético de la educación y las relaciones humanas.

Vínculo del acontecimiento: el acto educativo es una experiencia de acontecimiento, de alteridad, de narración, de hospitalidad que para el florecimiento de lo humano.

Vínculo del territorio, lo público y lo político: la educación es un acto político, nos educa para apropiarnos del mundo compartido, como seres responsables y solícitos del otro, la vida en común nos interpela e implica.

Vínculo del tacto: el maestro amoroso sabrá tocar el ser y el alma del otro, del que cuida, acompaña y acoge.

Acercarnos a lo íntimo de las maestras, sus alegrías, tristezas, aspiraciones y construcción de proyectos de vida nos permitió comprender el lado más humano de sus prácticas educativas y cómo dependiendo de sus vivencias, formación y condiciones sociales está condicionada la maestra del aula.

Planteamos que las prácticas pedagógicas significativas emergen cuando sus maestros son seres reflexivos y se ocupan del cultivo de su ser.

7. Productos generados

Como resultado de la investigación se presentan, además del informe técnico, tres artículos:

- **Artículo colectivo:** TOPOFILIAS, *coordenadas para reflexionar sobre maestras amorosas en la escuela.*

- **Artículo individual María Camila Mejía Peláez:** Aproximación al amor en su configuración ética y política del existir humano.

- **Artículo individual Alejandra María Arroyave Alzate:** Educación, alteridad, amor: Apuntes para una escuela del buen vivir.

Además de los artículos, se realizó una propuesta educativa denominada: Comunidad de aprendizaje de Maestros/as: intercambio de experiencias y saberes para potenciar la transformación las prácticas pedagógicas en clave del amor en la educación.

8. Artículo colectivo

TOPOFILIAS, COORDENADAS PARA REFLEXIONAR SOBRE MAESTRAS AMOROSAS EN LA ESCUELA¹

Alejandra María Arroyave Alzate²

María Camila Mejía Peláez³

Alexandra Agudelo López⁴

Resumen

El propósito del mejor de los maestros no habita en su mente sino en su corazón.
(Anne Michaels)

Este texto es producto de las reflexiones que surgen en el proceso de investigación, se encuentran aquí, hallazgos investigativos, discusiones y algunas notas analíticas que surgieron en todo el proceso.

La problemática que motivó la realización del presente estudio fue la necesidad de pensar una educación diferente a la impartida hoy, una educación más acogedora y humana, que visibilice el rostro del otro y reconozca la necesidad del vínculo amoroso y del afecto como parte de las relaciones pedagógicas y de las prácticas educativas, una educación centrada en el amor como fundamento del proceso educativo.

Esta investigación llama la atención sobre la necesidad de maestros comprometidos con el mundo que habitamos, que se asuman amorosos y posibiliten la configuración de sujetos ético-políticos, críticos, compasivos.

El diseño, a partir del cual se desarrolló el trabajo de investigación, se basó en la investigación cualitativa y enfoque biográfico-narrativo. La lógica que se persiguió es de comprensión e interpretación. De ahí que la presente investigación tuviera como punto de

¹ El texto que aquí se presenta es el resultado de la investigación Configuración ético-política del amor en educación: Relatos de vida de maestras, realizada en el marco de la Maestría en educación y Desarrollo Humano (Convenio CINDE - Universidad de Manizales)

² Licenciada en Ciencias Políticas de la Universidad Católica del Táchira- Venezuela, con estudios en Trabajo Social de la Universidad de Antioquia, y estudiante de la Maestría de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.

³ Administradora de Empresas de la Universidad Pontificia Bolivariana. Estudiante de la Maestría de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.

⁴ Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Medellín. Coordinadora de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, la línea de investigación sobre subjetividades y subjetivaciones políticas y Programa Latinoamericano de Estudios sobre Juventud “Configuración y reconfiguración de subjetividades, saberes, prácticas y territorios juveniles en América Latina y el Caribe”.

partida los relatos de vida de tres maestras de Instituciones Educativas públicas de la ciudad de Medellín, para comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en sus prácticas educativas.

Finalmente surgió la necesidad de diseñar unos rasgos distintivos que brindarán algunas orientaciones sobre una posible política de formación ético-política de los maestros cuyo centro sea su desarrollo afectivo.

Palabras claves: amor en educación, maestros amorosos, topofilia, relatos de vida de maestras, práctica pedagógica.

Abstract

The purpose of the best of the masters does not dwell in his mind but in his heart.
(Anne Michaels, Fugitive Pieces)

This text is a product of the reflections that arise in the research process: Research findings, discussions and some analytical notes that emerged throughout the process.

The problem that motivated the realization of the present study was the need to think of an education different from that given in the current educational model. One that is more welcoming. A human education that visualizes the face of another and recognizes the need for the bond of love and affection. As part of pedagogical relationships and educational practices, an education that would be centered on love as the foundation of the educational process.

This research draws attention to the need for teachers committed to the world in which inhabits them. One that assumes love and enables the configuration of ethical-political, critical, and compassionate subjects.

The design, from which the research work was developed, was based on qualitative research and a biographical-narrative approach. The logic pursued is understanding and interpretation. Hence, the present research shows as its starting point includes stories of three teachers' lives from public educational institutions of the city of Medellín, to understand placement where love fits in the configuration and in its educational practices.

Finally, the need to design an educational proposal that would provide some guidance on a possible policy of ethical-political formation for teachers was created. A formation whose center is their affective development.

Keywords: Love in education, loving teachers, topofilia, stories of teachers' lives, pedagogical practice.

Introducción

Con esta investigación pretendemos darle un lugar ético-político al amor en la reflexión pedagógica como posibilitador del reconocimiento del otro en las relaciones educativas y en las prácticas pedagógicas que acontecen en la escuela y de esta manera comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en la práctica pedagógica de maestros de la ciudad de Medellín.

Es necesario superar las formas tradicionales de comprender la relación pedagógica y las prácticas educativas que se vivencian en las escuelas. Es en la educación donde se teje el espacio para el convivir y esto ubica al maestro como un posibilitador de lazos de amistad desde la experiencia del amor con el otro en el escenario educativo. El amor en la convivencia, pasa por el comprender-nos y comprender al otro de manera diferente, como lo dice Arendt, pasa por construir el "entre nos" donde interactuamos los distintos para vivir juntos, me expongo al escenario público a esa construcción, por el amor a ese mundo compartido que me exige compromiso como sujeto político.

En este sentido, pensamos que la formación a formadores, de maestros y maestras está en deuda de sensibilidad humana y tacto hacia las configuraciones de subjetividad del otro u otra. Consideramos que esta deuda corresponde a una lógica que no potencializa la formación de maestros y maestras por apuestas de vida éticas y políticas, por vocación, convicción, pasión y amor por el mundo que vivimos

Este ejercicio reflexivo de la investigación se justifica porque tiene como propósito nuestra transformación como mujeres, profesionales, educadoras, madres, hijas, amigas y estudiantes. Pretendemos que este ejercicio reflexivo pase por nuestras vidas y nos toque cada narrativa y cada experiencia, así poder dar un lugar ético-político al amor en la educación que incida en prácticas pedagógicas más reflexivas, dialógicas y humanas.

Desde una perspectiva hermenéutica, acudimos al enfoque biográfico narrativo y en especial a la construcción de relatos de vida, partiendo de una intención interpretativa de las condiciones en las que maestras de la ciudad de Medellín han ido configurando sus vidas y sus prácticas desde una disposición amorosa. En total se construyeron tres relatos de vida, los tres de maestras del sector oficial de la ciudad de Medellín.

A partir de los hallazgos y de los relatos de vida que ferlejan las configuraciones amorosas que reflejaron los relatos de vida, identificamos unos rasgos que queremos proponer a manera de *Topofilias*, en tanto que *coordinadas para la reflexión sobre las maestras amorosas en la Escuela*. Estas coordinadas o topos, están centrados en las siguientes categorías: la disposición afectiva: el habitar poético, ético y estético; la compasión; lo público, lo político y el territorio; el reconocimiento: reconocimiento de sí y del otro; la esperanza; la provocación del acontecimiento y nacimiento de sí y del otro; la metareflexión, creación y la reinención pedagógica; y el tacto pedagógico.

Es así como iniciaremos este artículo, entendiendo el concepto de *Topofilia* en el marco de nuestro trabajo, para luego pasar a la discusión de cada uno de los topos mencionados anteriormente, terminando con unas conclusiones.

Esperamos que los resultados de la presente investigación sirvan para pensar-nos una formación alternativa de maestros amorosos en los contextos académicos universitarios; brindar algunas orientaciones para una formación ético-política de los maestros cuyo centro sea su desarrollo afectivo y así poder transformar lo que pasa en un aula de clases, pasando de una fabricación de sujetos a un florecimiento de lo humano; un devenir sujeto político, compasivo y amoroso.

Topofilia: el vínculo del encuentro

Nunca gozarás cabalmente del mundo sino hasta que el mar corra por tus venas,
llevés al cielo por vestido y por corona, las estrellas.
(Thomas Traherne poeta siglo XXVII)

Del geógrafo chino-norteamericano Yi Fu Tuan, traemos el concepto de Topofilia que se refiere a los vínculos afectivos del ser humano por el lugar, por su entorno material. El autor afirma que: “Para vivir, el hombre debe darle algún valor a su mundo” (Tuan, 2007:136). Se

trata de una categoría de amplio espectro para comprender los modos, relaciones, formas en las que las relaciones afectivas construyen el sentido del habitar; no sólo es una expresión aplicable para la geografía, ya que ha dado origen a la teorías sobre el lugar, los sentidos y significados que la condición humana produce como filiación y vínculo con el territorio y con quienes le habitan, de ahí que haya resultado útil para comprender, a través de los relatos, las configuraciones de las maestras amorosas en la Escuela.

La Topofilia, dice Tuan es muy diversa, varía tanto en grado como en intencionalidad emocional, pero esto no impide al autor describir, al menos como un comienzo, algunos sentimientos: la fugacidad del placer visual; la delicia sensual del contacto físico; el amor por el lugar que nos es familiar, porque es nuestro hogar o porque representa el pasado, o porque suscita el orgullo de la propiedad o de la creación; el regocijo en las cosas por simples razones de salud y de vitalidad animal.

“El lugar representa la forma del ser humano en el espacio. En él se simboliza, se construye y se destruye. Se habita en medio de contrastes, divergencias y convergencias, que hacen de la cotidianidad del hombre un fluir con el espacio; por tanto, habitar el lugar es ser en el mundo. Así pues, es a su vez expresión, porque sobre él se expresan cosas, acciones humanas y acciones materiales” (Uribe, Castro, 2000) citado por (Ariza, s.f, p. 1).

Aunque el concepto de Topofilia en Tuan, está más orientado al mundo material, ha resultado de gran interés para nuestro proyecto Configuración Ético-Política del Amor en Educación: relatos de Vida de Maestras, y la pregunta sobre las configuraciones subjetivas, apelar a esta noción y formular así un topos, en tanto coordinadas para la comprensión y promoción de maestros amorosos en la educación. Reiterando que una de las problemáticas que nos planteamos es que en esta educación des-afectivizada, que prolifera hoy en día, se da la pérdida de una subjetividad capaz de reconocerse para sí y para los demás. Este modelo educativo requiere una reflexión crítica sobre cómo vivir juntos los diferentes, cómo dar espacio a la otredad, cómo acompañar la formación ético-política de ciudadanos activos, críticos y comprometidos con el mundo compartido. Surgiendo así la necesidad de una educación como escenario de amor, ético-político, cuyo propósito sea posibilitar el devenir y la configuración de cada recién nacido, como sujetos únicos e irremplazables, que tienen una responsabilidad ante el otro, que precede su libertad. Una educación donde se convive con la pluralidad e insta a la reflexión, a la narración y a la acción para construir un mundo en común.

Por ello, y apoyándonos en (Yori, 2007), entendemos, el topos como esos despliegues que tienen las maestras de su ser, creando así un lugar de encuentro, que constituye la forma en la que su ser se apropia del mundo, la forma de su ser que expresa su condición de *arrojamiento* (Heidegger, 2009) de cada una en el mundo. A medida que vayamos avanzando podremos ver como cada uno de esos topos identificados, es necesariamente, en sí mismo, un vínculo no sólo con el mundo sino con el otro. Lo que corresponde a las filiaciones que ellas establecen mediante la construcción de sentidos, con los otros, otras y el territorio escolar. Como expresa Ariza (s.f):

Formar un sentido de lugar, (...), debe despertar el gusto y la pasión por conocer, interpretar, clasificar, sentir y vivir el lugar como un espacio propio que de una u otra forma es el que posibilita el desarrollo personal, familiar, profesional del ser humano (p. 2).

De manera adicional, el concepto de topofilia enriquece la mirada sobre la escuela como territorio escolar, es decir, como entramado de relaciones, materialidades y simbolismos históricos y a la vez situados, mucho más que como infraestructura y sumatoria de prácticas visibles. También, miradas desde las topofilias, las subjetividades adquieren una dimensión más amplia, permitiendo la comprensión de las producciones que cada quien hace de la realidad a partir de sus propias filiaciones. Partiendo de que la topofilia, como la concebimos para el presente trabajo de grado, reconoce la otredad, la intersubjetividad como fundamento para que ésta exista, pues no puede haber vínculo sin existir lo otro, como tampoco porvenir posible sin la construcción intersubjetiva del mundo (Villoro, 2007).

Topo 1: Disposición afectiva: *por un habitar poético, ético y estético*

(...) el tema de la solidaridad, el respeto, compartir, del amor propio, del auto cuidado, son actos de amor que si te los sabes, los tienes incorporados en tu ser, se los puedes compartir y transmitir al otro.
(RV3_LV)

En los tres relatos de vida, encontramos una apelación permanente a la generación de vínculos afectivos con el otro como posibilidad de habitar el mundo, esto coincide con lo que Heidegger plantea en términos de las disposiciones afectivas cuando dice que estas son el estado de ánimo y:

que estos estados determinan de una manera u otra el modo como nosotros nos dirigimos a los demás, a las demás cosas y a nosotros mismos, como, a su vez, el modo en que ellos se presentan a nosotros, ya sea abriéndonos e iluminándonos el mundo o cerrándonos y tendiendo un velo oscuro ante nosotros (Madrid, R., 2008, p. 7).

Estonos indica que en la condición de maestro amoroso la disposición afectiva representa una de las características más importantes y si se quiere la columna vertebral de lo que uno podría llamar en general la disposición amorosa de un maestro, pues a través de esos estados de ánimo de la disposición afectiva, “es que el hombre puede llegar a ganar su humanidad“ (Madrid, 2008, p. 9).

De acuerdo con Madrid, la disposición afectiva implica una doble vía de apertura y descubrimiento del hombre hacia el mundo y el mundo al hombre (Madrid, 2008) por lo que situar al amor en el lugar de una disposición afectiva del habitar tiene implicaciones poéticas, éticas y estéticas; es decir, una poética en tanto cuidado de sí y del lugar, de la vida que se teje en esa relación; ética, por ampliación de los círculos éticos (Alvarado et al) que supone la preocupación por la humanidad que habita el territorio planetario y estética, en tanto sugiere una forma de aparición en lo público como apuesta de sí. Es importante anotar que habitar no significa el simple hecho de ocupar un espacio, sino que implica una apropiación, una relación de afectividad y de pertenencia (Yori, 2007). De acuerdo con este autor:

Pertenecer-nos será entonces lo que nos es más propio en tanto miembros del género humano; de esta forma resultará que lo específico de nuestra relación con ese “mundo abierto” por la “apertura” de nuestra “puesta en escena” será

la co-pertenencia, desde la cual se deduce un principio ecológico fundamental: el cuidado por el mundo no es distinto del propio cuidado del hombre por sí mismo, único sentido del habitar (Yori, 2007, p. 68).

Retomando a Maturana, al comprender que el amor está en el centro de lo que somos, nos acercamos a una hermenéutica de lo humano, es así, que el amor permite habitar, habitar al otro, habitar al mundo, más que ocupar al otro, dominar al mundo y olvidarnos de nosotros mismos. “El amor es, hablando biológicamente, la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno” (Maturana, 1992, p. 251).

En este punto es importante resaltar, que la disposición afectiva amorosa se da en el ser humano en su despliegue como ser, así como también lo encontramos en Ricoeur que define al amor como una capacidad del ser humano, como lo que fundamenta lo social nos dice Maturana, y como lo encontramos también en el relato de una de las maestras: “Yo pienso que, que eso nace como con uno, no hay que esforzarse por ser afectuoso, por dar amor, pienso que (...) ser amoroso es una condición de vida (...)” (RV3_LV). Lo que nos permite un habitar poético, ético y estético, en el sentido que es un acto creador, nuevo, original de aparición en el mundo, de natalidad (Arendt). Como lo expresan Mélich y Bárcena (2000):

La poética es un acto creador, es la elaboración, invención, construcción de una trama, de un relato, que, a su vez, reconfigurará la acción. De ahí que se pueda sostener que la acción educativa es, en gran medida, una acción poética, y que el educador es también un poeta, un narrador (p.106).

Un acto ético y estético donde se asume una responsabilidad por el otro, un *pertenecer-nos*, en tanto filiación amorosa, permite acoger-se, dar-se, co-producir-se, re-existir con otros y otras en el mundo.

Porque es en lo poético donde lo instantáneo se detiene, donde la mirada capta el instante mismo de lo que sorprende, donde la educación, en fin, abandona las viejas y actuales pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida (Bárcena Orbe, Larrosa y Mélich, 2006, p. 9).

Topo 2: La compasión

En los relatos de vida de las tres maestras participantes, fragmentos como los siguientes nos permitieron comprender el valor de la compasión en la configuración amorosa de las maestras y por ende de la acción que ésta les exige:

Fue un espacio muy bonito porque tuve la oportunidad de conocer más de cerca las personas que viven en casas de cartón, en casas de lata, pues, como en ranchos, entonces yo dije: "aquí hay una labor que cumplir" y ahí fue como cuando empecé de una manera muy espontánea a trabajar con esas poblaciones (...) (RV3_LV).

Se trata de una compasión como capacidad para no esquivar el dolor del otro, para no omitir el sufrimiento que experimenta quien está cerca – o lejos – y comprometerse en consecuencia. La compasión supone una disposición vinculante con el otro-otra que conmueve, moviliza y permite la construcción de condiciones de vida distinta, no suplanta al otro en su fragilidad, no lo releva, no lo justifica, la compasión se instala desde mi propia fragilidad para tejer puentes que acerquen las existencias y las potencien en re-existencias nuevas; mi existencia y la del otro en co-existencia en co-creación. Como lo señala otro fragmento de relato de vida:

(...) entonces creo que es conocer de cerca, es observar, es escuchar en esas asambleas, en esos diálogos metacognitivos a los niños, hay niños que son marcados por experiencias positivas pero también por experiencias negativas, cómo ayudarles a salir de ahí, cómo saber que hay un maltrato, un abuso, es decir, esa maestra tiene que estar o yo pienso que mi tarea diaria es observar, es leer, es preguntar, es indagar cómo está, cómo se siente, qué quiere aprender, pero cómo vive, qué contexto (RV3_LV).

Aunque en un comienzo, los fragmentos daban muestra de una compasión caritativa, el ejercicio hermenéutico nos permitió ver que en las maestras no es solamente una identificación con el dolor del otro, supone una acción transformadora con un carácter intersubjetivo de vínculo que trasciende la tarea didáctica y la responsabilidad formal de la relación maestro – estudiante. Es una compasión agustiniana como nos indica Kadesh (2014):

Una tristeza por la miseria ajena y un deseo cuyo objeto es la supresión del sufrimiento. Esto se advierte del concepto de misericordia que maneja san Agustín, el cual no es sino una compasión de nuestro corazón a causa de la miseria ajena, la cual nos obliga y fuerza, si podemos, a ayudar al otro, movimiento éste que va acompañado de la razón (p.132 citando San Agustín, 2001, IX, 5).

Este tipo de compasión se encuentra también en autores como Mélich cuando dice que: “(...) no sufro el dolor del otro sino al otro, por el otro. El dolor es suyo, no mío. Por eso no siento su dolor, le siento a él en su dolor” (2013, p. 242).

Encontramos así, un vínculo compasivo de estas maestras con sus estudiantes, que las mueve a ayudar, buscando estrategias en la práctica pedagógica para ayudar al estudiante a pasar ese mal rato. “Si en la casa recibe maltrato, palabras soeces, pues aquí hay un espacio para que usted pueda anclar sus sueños, para que usted pueda descansar en el otro, acompañar al otro” (RV3_LV). Este vínculo compasivo implica, a nuestro modo de ver, una responsabilidad, que coincide con Mélich y Bárcena (2000) cuando invocan el Yo ético de Levinas:

El "yo" ético es subjetividad en la precisa medida en que se postra ante el otro, sacrificando su propia libertad a la más primordial llamada del otro. Para mí —son palabras de Levinas— la libertad del sujeto no es el primero o más alto valor. La heteronomía de nuestra respuesta al otro humano, o a Dios como absoluto otro, precede a la autonomía de nuestra libertad subjetiva. Tan pronto como reconozco que, al ser "yo", soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro. La ética redefine la subjetividad

como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma.»
(p.137).

Y así mismo lo asumen las maestras cuando en sus relatos encontramos por ejemplo:

yo siempre estoy leyendo y he aprendido mucho, bueno, lo que aprendí en la universidad más lo que leo y me gusta mucho la figura humana, lo que pintan los niños y siempre estoy indagando, interrogando por el uso de los colores, por la forma y leo, eso es como una pasión que durante muchos años me ha acompañado y que he leído mucho, de por qué dibujan, por qué en un color y otro, en fin, he ido como indagando mucho eso, porque siento que tengo una responsabilidad muy grande por entender los niños, por amarlos, por enseñar y aprender de ellos también (RV3_LV).

Es una responsabilidad que trasciende su contrato, su manual de funciones, es una responsabilidad hacia el otro como un legítimo otro en el habitar, en el convivir en un mundo en común.

“es el compromiso que se tiene en esa, en esa labor, en ese apostolado diría yo con esos niños que nos están llegando porque pasan por nuestras manos y uno les tatúa el alma o para bien o para mal, entonces que sea siempre para bien” (RV3_LV).

Finalmente, y como nos dice (Skliar & Téllez, 2008, p.149) “No se trata, pues, de la responsabilidad fácil convertida en deber, sino de la responsabilidad que se aparta del yo y descubre al otro para responder ante él y para responder de él, de la responsabilidad que me expone ante el otro”.

Topo 3: La esperanza

La paciencia, el creer en el otro, yo siempre pienso que sí se puede y trato de, de explicar de mil formas, de mil maneras, pero sobre todo con mucha paciencia y amor, digo si se puede, si se puede esperar, intentémoslo por este lado, por este otro.
(RV1_MN)

Si pudiera pedir un deseo, no desearía ni riquezas ni poder, sino la pasión de la posibilidad; desearía sólo un ojo que, eternamente joven, ardiera eternamente con la exigencia de ver la posibilidad.
(Kierkegaard citado en Bloch, 2007, p.153)

Para este tercer topo nos ha resultado útil la referencia a Bloch (2007) y a su principio de La Esperanza cuando afirma:

Desde muy temprano se quiere retornar a sí. Pero no sabemos quiénes somos. Lo único que aparece claro es que nadie es lo que quisiera o podría ser. De aquí también el placer por comenzar algo nuevo, algo que empieza con nosotros mismos. Siempre se ha intentado vivir de acuerdo con nosotros mismos. En nosotros se esconde lo que se puede llegar a ser. Se nos muestra como el desasosiego de no estar suficientemente determinados (p. 9).

Es por eso que entendemos la esperanza como un proyecto político de cardinal importancia para los tiempos que hoy vivimos y que nos alegra su emergencia en los relatos de las maestras que dan cuenta de su configuración desde la disposición afectiva del amor.

Tanto Bloch como los relatos de las maestras se encuentran reflejados en la idea de Freire sobre la esperanza cuando afirma que se trata de “necesidad ontológica, que necesita anclarse en la práctica” (2015, p. 8) y, por lo tanto, demuestran que al retornar la esperanza al lugar de la acción comprometida, es posible la construcción de horizontes compartidos de porvenir. Se trata de una esperanza que combina el sueño y la utopía como condiciones políticas del maestro, que le permiten “a través del análisis político hace descubrir y transmite las posibilidades para la esperanza, la expectativa de cambio. Dado que sin ella no se lucha para cambiar las cosas” (Imbernón, 2010, p.106)

Precisamente una esperanza anclada en la práctica es la que identificamos en los relatos de vida de las maestras: “aprendí a que al otro hay que darle confianza, esperarlo un poquito o esperarlo otro poquito más y siempre otro poquito más para que él salga adelante” (RV1_MN). Pues no sólo se espera pasivamente, sino que va acompañado del movimiento: “la mamá me decía: "no profe, es que yo no lo voy a poner a estudiar, es que es bobada, pues, pa qué le voy a botar plata", me decía la mamá. Entonces cómo trabajar todos los días con ese niño para justificarle a la mamá que sí vale la pena que estudie, que sí vale la pena que vaya a la escuela” (RV3_LV).

Al tener en cuenta los elementos mencionados anteriormente: sueño, acción, cambio, es que la esperanza toma la connotación de un acto político, pues Freire nos advierte que la esperanza sin la acción, sin el anclaje, puede convertirse en desesperación y desesperanza. “Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” (Freire, 2002, p. 87)

Y es así, como la utopía se genera en la tensión de un presente que se torna insoportable y de un futuro que promete un mundo mejor; ético, político, compasivo. Tensión que se expresa en el siguiente fragmento: “Entonces creo que más que enseñar un montón de contenidos, mi práctica siempre ha ido encaminada a que esos niños tengan la oportunidad de saber que hay otras maneras de ver la vida, de descubrir otros horizontes, de que sí, la mamá le grita, le pega, pero hay otras maneras de abordar los problemas, de explicarle al otro que se puede, de hablar, de conversar de una manera diferente” (RV3_LV).

Es así como encontramos necesario que las y los maestros tengan esperanza, por un lado, en sus propias vidas y, por otro lado, en sus prácticas, contribuyendo a la germinación de la esperanza en cada uno de sus estudiantes, de tal forma que la sorpresa, la irrupción de cada comienzo, de la “natalidad”, pueda seguir defendiéndonos de una muerte en vida.

Topo 4: Metareflexión, la creación y la reinención pedagógica.

Entonces primero es como todo el amor propio y cuando uno está seguro de sí mismo, de lo que hace, de lo que le gusta, pues, tiene la capacidad de, de tender esos puentes

afectivos y esos vínculos afectivos con los niños. (...) Entonces yo creo que si yo emocionalmente, físicamente y mentalmente estoy bien, estoy serena, estoy tranquila, puedo y tengo la capacidad de ayudarlo a ese ser a construir esas relaciones, a aprender a gestionar sus sentimientos y sus emociones, aprender a resolver un conflicto a través de la palabra, del diálogo, de la escucha.

(RV3_LV)

Encontramos que en los tres relatos de las maestras permanentemente se está resaltando la importancia de conocerse, descubrirse a sí mismo, lo que posibilita un devenir; una práctica; un habitar poético, ético, político. Al conocernos, descubrirnos y amarnos, podemos realmente dejar florecer lo humano en nosotros y así nuestros vínculos con los otros, serán a su vez, de florecimiento humano. Lo anterior coincide con lo que plantea (Ricoeur, 1993) con su triada del análisis del *Éthos* moral: estima de sí mismo, con y para el otro, en instituciones justas.

Una autoreflexión que posibilita la estima de sí mismo, al reconocernos se posibilita que reconozcamos al otro; se adquiere un compromiso con ese otro que nos interpela, que exige acción, y en instituciones justas; eso que nos une, una puesta en común, como lo es el mundo, por ejemplo.

Es este mismo sentido el que encontramos en los relatos de vida: “(...) es el conocimiento de sí mismo lo que necesita en parte la educación para que el maestro pueda asumir actitudes y comportamientos que transformen, porque cuando uno se conoce a sí mismo y uno está a gusto con uno mismo y se quiere a sí mismo, lo otro se va dando, desarrolla competencias, desarrolla... todo lo que hay que hacer en educación para lograr transformaciones” (RV2_YP).

“Pero en la medida en que uno iba viendo la exigencia académica, también iba mirando que no solamente lo académico es lo que lo hace a uno gran persona, sino la formación personal, la espiritual, lo que lo va acercando al otro (...). Cuando fortalecen la autoestima ellos se pueden querer más como persona, pueden darse cuenta de las potencialidades que tienen y en esa medida pudieran irradiar más, para alcanzar más los sueños, las metas, o sea, es otro reto que tiene la educación hoy, no hay que empezar por la tiza y el tablero, hay que empezar por la persona como tal, para que esa persona cuando se conozca a sí, pueda aprender todo lo que viene del exterior, todo lo que tiene que aprender” (RV2_YP).

Todo lo anterior implica una constante reinención y, por ende, una creación, en tanto no es una simple reflexión, sino que exige acción por el otro y por nuestra puesta en común. En todo este proceso la narración es vital, dice Ricoeur en (Bárcena & Mélich, 2000, p. 91):

“La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida”

Esta idea es reforzada por Bruner cuando expresa que narrar es la forma privilegiada del ser humano para construir su identidad, “sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad” Bruner en (Siciliani, 2014, p. 46). Aclarando también que esta identidad no se construye con un único relato sino que se construye con muchos y diversos relatos, “proceso mediante “infinitas formas de narración” de las que nos

servimos para corroborar no “simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen, lazos de los que muchas veces no somos conscientes” Bruner en (Siciliani, 2014, p. 46)

La reinención y creación permanente de las tres maestras, al estar en un movimiento constante de reflexión, de examinarse, de escuchar y observar los entornos, para buscar así en su práctica en su acción una manera de transformar, dando al otro lo que necesita, desde esa palabra amorosa, esa confianza que despliega, esa caricia que acoge hasta los movimientos comunitarios y de ciudad. “(...) ya nos esculcamos, ya nos revisamos, ya como maestra cómo me siento, cuál es mi ser de maestra, por qué, estoy aquí, cuáles son los materiales, qué necesita un niño para aprender (...) cómo me la gozo, cómo la disfruto, cómo planeo mejor el tiempo, cómo distribuyo mejor y cómo me aprenden los niños” (RV3_LV).

Con la finalidad de dejar abierta la reflexión más que de concluir, cerramos este topo con la siguiente cita: “el narrador no puede copiar la realidad, debe transfigurarla haciendo de lo ordinario una epifanía de lo posible”, como lo dijera James Joyce (Bruner, 2003, p. 76)” (Siciliani, 2014, p. 42)

Topo 5: Reconocimiento de sí y del otro. Vínculo del Reconocimiento.

La subjetividad humana es constitutivamente ética. Y la relación educativa sólo puede ser genuinamente educativa a partir de la ética. La ética no es ni una opción de la subjetividad ni una opción de la educación. La ética es el principio constitutivo de la educación y de la subjetividad humana.
(Joan-Carles Mélich, 2015)

En este topo queremos resaltar la importancia del reconocimiento como uno de los rasgos más significativos en las experiencias compartidas por las maestras. Encontramos una referencia permanente al reconocimiento de sí y del otro, como fundamento de las relaciones intersubjetivas en el escenario educativo, sin duda un rasgo vital del maestro amoroso.

En relación con Honneth el reconocimiento es el principio fundamental de la ética, y es una acción que no debe agotarse en solo palabras, principalmente “debe consistir en un acto moral que está anclado como acontecimiento cotidiano en el mundo social” (Gil, 2015, p. 54-79). El reconocimiento como acto moral está dirigido al reconocimiento de sí y de la existencia de otro presente siempre en el exterior a mí. “Honneth establece una triple dimensión del reconocimiento: el amor o dedicación emocional, en referencia a la necesaria empatía hacia los demás; el derecho o reconocimiento jurídico, en tanto que expresión de principios universales de justicia basados en la autonomía y dignidad humana, y la solidaridad o adhesión social, como forma de apertura a la diferencia y a proyectos de vida diversos y distintos” (Honneth, 1997, p. 47).

Reconocer, por tanto, es un acto recíproco, el reconocimiento de sí es el elemento intersubjetivo de esta teoría del reconocimiento que implica que el sujeto necesita del otro para poder construir una identidad estable y plena. La finalidad de la vida humana consistiría, desde este punto de vista, en la autorrealización entendida como el establecimiento de un determinado tipo de relación consigo mismo, consistente en la autonomía. En atención a esta idea, a continuación relacionamos los tres tipos de prácticas de reconocimiento planteados por

Honneth mediante las cuales el reconocimiento se otorga a un sujeto, basadas todas ellas en la relación intrínseca que hay entre el reconocimiento y la moral. Así mismo resaltamos que cada una de las prácticas del reconocimiento se opone a una práctica de menosprecio o cosificación de la subjetividad.

Así, en la primera práctica de reconocimiento, “la *dedicación emocional* o afectiva, se encuentran recogidas todas aquellas relaciones intersubjetivas basadas en relaciones primarias, como la familia, la pareja o la amistad. Son relaciones que se basan en la inmediatez del encuentro intersubjetivo y en las que se procura el bienestar y cuidado del otro en sus necesidades individuales. Esta actitud hacia el otro proporciona seguridad emocional y corpórea, ayudándole en la formación de una relación de autoconfianza, la cual, por lo demás, constituye el presupuesto psíquico para el desarrollo de todas las demás actitudes de autoestima. Es decir, aquello que podemos englobar genéricamente bajo la idea del amor, afecto o empatía hacia el prójimo es lo que constituye el sustrato y el elemento sustancial a partir del cual desarrollar el resto de actitudes y experiencias de reconocimiento, lo cual nos revela, precisamente, la importancia axial de la dimensión afectiva del ser humano” (Gil, 2015, p. 54-79).

Esta práctica de reconocimiento se construye inicialmente en la relación de amor maternal y paternal que le permite al sujeto poder estar solo y apropiarse de los espacios de su mundo de modo que pueda manifestar con confianza lo que necesita y desea. La práctica de no-reconocimiento, ligada a esta primera práctica es el menosprecio, la violación y el maltrato psíquico o físico. Este tipo de reconocimiento de base afectiva, podemos aquí citar la experiencia de reconocimiento de las maestras de las necesidades y deseos de sus estudiantes: “(...) por eso yo me siento en cada mesa y a cada uno de ellos acompaño el proceso para darme cuenta desde si tiene piojos hasta cómo coge el lápiz, cómo le quedan los zapatos, si le compraron la sudadera, si la camiseta es nueva o si es de un hermanito (...)” (RV3_LV).

La segunda práctica de reconocimiento planteada por Honneth está ligada a la praxis social, en la que el sujeto es reconocido como sujeto de derechos el cual se puede autolegislar moral y jurídicamente según el procedimiento de la razón moral kantiana. La negación de este reconocimiento es la desposesión relacionado con el trato del otro como incapaz para tomar decisiones por sí mismo. Podemos ver en el relato de vida de una de las maestras una vivencia de reconocimiento que se identifica con lo que el otro necesita y desea, ella nos comparte la necesidad de creer en que el otro puede descubrirse:

(...) que él sepa que tiene un potencial, que yo como docente creo en él o como persona creo en el otro, creo en él, es como ayudarlo a y ayudarle al estudiante que se descubra, que tenga más confianza en sí y que sepa que él también puede, que algunos lo orientamos pero que él solito se va, se va a conocer más, se va a aprender más, que no tenga... por ejemplo ahorita, sobre todo los niños de bachillerato, de sexto, los que salen de la primaria como tal, vienen muy cogiditos de la mano de sus profesores, de los profesores, de los papás, de todo el mundo, entonces es el momento como de empujarlos y dejarlos que hagan cosas solitos. Y que crean en ellos, es que siempre son muy dependientes, entonces yo los impulso, trato de impulsarlos (RV1_MN).

La tercera práctica de reconocimiento por la cual se reconoce a un sujeto está ligada a la solidaridad. De acuerdo con Honneth, este reconocimiento está ligado a prácticas sociales

que potencian en los sujetos sus cualidades, impulsando de este modo la capacidad para actuar en función de intereses relevantes para la sociedad. La deshonra viene a ser la privación de este reconocimiento el cual puede generar marginación y exclusión del sujeto deshonrado. En la experiencia que nos comparte la maestra vemos como acompaña su grupo para que acojan a la estudiante, como una otra, con sus singularidades y de esta manera evitarle la exclusión, la burla y marginación:

(...) y así hay muchas historias. Pero la que más me impactó fue hace unos años con una estudiante (...) ella murió, era una niña que cuando tenía tres o cuatro años se cayó de una tapia, entonces eso le provocó una desviación en la columna y un golpe en la cabeza que le ocasionó como una especie de retardo, cognitivo, pues no sabía bien el diagnóstico de eso. Ella llegó a mí cuando estaba en octavo y la tuve en octavo y en noveno. Una niña pues, caminaba cojita, tenía los ojitos desviados, gordita, y muy lenta en sus cosas, desde su trastorno. Los chicos la rechazaban mucho, le hacían bullying en ese tiempo y todo eso. Empecé a hacer que los chicos la comprendieran más, la cuidaran, que entendieran que era especial, ellos no entendían que por qué con ella tenían que tener un trato especial, ella no podía correr, ella caminaba coja, arrastrando un pie, pero los chicos en su rebeldía le exigían lo mismo, como a ellos, porque estaban ahí, igualitos. Entonces yo traté de que la comprendieran más, que no la abuchearan, que no la hicieran sentir menos, a todo el grupo.. y también a ella, que creyera más en ella, me decía: “no profe, yo la matemática, es que esto no lo entiendo, es que esto (...) (RV1_MN).

El re-conocimiento de sí y del otro en el escenario educativo pasa, en cierta medida, por otro tipo de re-conocimiento, primero conocimiento de los condicionantes materiales y sociales en los que está inscrita la escuela. Reconocer las exigencias institucionales y la instrumentalización de la subjetividad del estudiante como la del maestro, es un primer paso hacia el reconocimiento de unas prácticas pedagógicas críticas y reflexivas. Las maestras reconocen las dinámicas institucionales en las cuales están inmersas “(...) empezamos como ese movimiento en la red a trabajar juntas las maestras, entonces decíamos: mire: nosotras tenemos una propuesta de trabajar por proyectos, como hacerle arqueología del saber, lo que Foucault llama hacerle arqueología a todo eso y empezamos como a coger la brochita y a decir esto sale, esto sale y a limpiar como los contenidos que se les enseñaban a los niños y nos reíamos de nosotras mismas. (RV3_LV). Hay pues un reconocimiento de la institución como escenario donde es posible, además de necesario, el apareamiento del otro y el desarrollo de sus capacidades.

Por último queremos traer a la discusión al filósofo alemán Feuerbach, por sus aportes al reconocimiento afectivo como una exigencia moral, éste autor se preocupa por el carácter esencialmente relacional y comunitario del ser humano, considerando que sólo por medio de la relación interpersonal puede la subjetividad realizarse como tal. Este deseo es para Feuerbach, en definitiva, el fundamento del sentimiento de amor y amistad, expresión de la necesidad de la alteridad para la realización plena de la propia subjetividad. Ahora bien: en la medida en que Feuerbach lleva a cabo una reducción antropológica de la moral y deriva todo principio moral de la propia esencia del ser humano, y siendo el amor, precisamente, una de sus facultades esenciales, tal sentimiento ya no es entendido únicamente como un impulso constitutivo de la naturaleza humana por medio del cual el yo se abre a la alteridad para

realizarse con plenitud, sino que, precisamente por esencial al ser humano, llega a erigirse a su vez en exigencia moral:

El amor es la ley universal de la inteligencia y de la naturaleza; es la realización de la unidad del género por medio del sentimiento moral (...) Debemos amar al hombre por el hombre mismo. El hombre es objeto del amor porque es un ser que es fin para sí mismo, capaz de razonar y de amar. Ésta es la ley de la inteligencia (Gil, 2015, p. 54-79).

De este modo, en la ética feuerbachiana “el amor se erige en ley y fundamento, meta y medida de la moralidad dado que, a través de este sentimiento, la subjetividad se abre al otro incorporándolo a su propio ser y realizándose así "la unidad del género", esto es, el encuentro intersubjetivo y relacional entre individualidades que se pertenecen la una a la otra en tanto que "el hombre no es indiferente, es esencialmente hombre no sólo por sí mismo, sino también por los demás. No quiere ser desconocido, sino ser conocido y reconocido". En esta relación intersubjetiva, los seres humanos, porosos y receptivos tanto al mundo como a la alteridad, se encuentran, pues, en relación de co-pertenencia. Relación en virtud de la cual, y gracias a la fuerza motora del amor, todo ser humano se realiza como tal. El amor o reconocimiento afectivo, por tanto, adquiere una dimensión práctica y se convierte en exigencia ética en tanto que vehículo para la realización plena del ser humano” (Gil, 2015, p. 54-79).

Topo 6: Provocación de acontecimientos y nacimientos.

(...) el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo. Los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso sino para comenzar.
(Arendt, 1993, p. 23)

Proponemos este topo como uno de los rasgos del maestro amoroso en tanto acompañante en la experiencia de la educación, donde ambos aparecen y nacen para comenzar, pues el acto educativo es natalidad.

Una de las principales características de la práctica pedagógica de las maestras que nos han narrado sus historias de vida con niños y adolescentes en escuelas oficiales es su compromiso y pasión por lo que hacen, van más allá de sus funciones estipuladas, es una actitud de humanidad, porque más allá, está el otro, lugar de una historia que puede ser contada y puede ser el inicio de un vínculo que desate lo más humano de cada uno de los sujetos que se involucran en este acto de unión. “(...) él me enseñó de esa manera y yo aprendí, no sé, aprendí a que al otro hay que darle confianza, esperarlo un poquito o esperarlo otro poquito más y siempre otro poquito más para que él salga adelante” (RV1_MN). Su acción educativa es por tanto una acción ética de responsabilidad con el otro, donde de acuerdo con Mélich y Bárcena “el otro me interpela. No estoy moralmente obligado porque me lo imponga a mí mismo (autonomía) sino que es el otro, su aparición repentina, inesperada, es el acontecimiento de la presencia del otro el que me interpela (Mélich, 2000, p. 6).

Las prácticas pedagógicas referidas por las maestras dan cuenta de pequeños alumbramientos de sí y del otro y lo otro, ellas no buscan encapsular, definir y determinar el orden de acción que un niño debe tomar. Su praxis es más bien un acto creador y revelador, de descubrimiento de lo que el otro es y de invitación a que cada quien descubra lo que le apasiona,

lo mueve, dejando que el otro pueda adueñarse de sus propias palabras, que le permitirán construir y reconstruir su propio mundo para llegar a ser lo que se está deseando ser. Este hermoso relato de una de las maestras nos permite adentrarnos a la educación como acto de amor:

(...) yo les tengo que hacer una confesión, yo intento seguir el plan de estudios, pero a mí realmente quien me guía en mi práctica son los niños, quien quiere saber quiere aprender, entonces ellos empiezan con una formulación de hipótesis, "que el agua baja derecho, que hay una manguera", empezamos de una manera espontánea a escribir, luego se hacen hipótesis de las trayectorias del agua en el cuerpo, de cómo circula el agua en nuestro cuerpo, algunos ya empiezan como a escribir y hacer transcripciones, hacemos experimentos, por ejemplo Isaac dice que se moja al interior del cuerpo, o sea, son conceptos muy elaborados para un niño de cinco años (RV3_LV).

La educación como escenario de amor, es un acto de alumbramiento, de cuidado y florecimiento de lo humano, es nacimiento y acontecimiento del otro, es decir, dejar que el otro aparezca como otro, develación de su rostro, trascendencia por excelencia que nos permite ir más allá de nuestro propio mundo muchas veces limitado y encerrado en las cavernas del ¿para qué lo haces? O de lo que ya no tiene caso hacer como educadores, o de lo que es mejor no hacer para no entrar en conflicto con otros. Por eso traemos a esta discusión la bella enunciación de Bércena, el maestro es un aprendiz eterno.

El acontecer como la experiencia es una suerte de salida, de exilio, de extrañamiento, de alienación, de exteriorización, todos rasgos de la experiencia que, como señala Larrosa, supone que el acontecimiento me afecta a mí, tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero (Skliar, Larrosa, 2009, p. 96). Lo que acontece, lo que se revela entonces es el otro. "La presencia del otro que no nos deja (o, al menos no siempre, nos deja) intactos. Como afirma Butler (2006):

Puede ser que lo queramos, o que lo estemos, pero también puede ser que, a pesar de nuestros mejores esfuerzos, seamos deshechos frente al otro, por el tacto, por el olor, por el sentir, por la esperanza del contacto, por el recuerdo del sentir (p. 38).

En esta salida hacia el otro experimentamos entonces su segundo nacimiento y con él la novedad que supone la revelación de su identidad. Porque todo ser humano es la prueba de la radical novedad en tanto no hay un solo ser humano que repita en su modo de ser y de realizar-se en el mundo, el modo de otro. Si es cierto que cada pueblo es la expresión de una identidad única en el mundo, también lo es que cada sujeto es la expresión de una radical novedad en el mundo. Con el nacimiento el recién llegado toma una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo. Es lo que nos recuerda Arendt cuando nos dice que "nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad — del nacimiento a la muerte— en una cadena de inicios, o sea, de acciones y novedades, en suma, es capaz de acción" (Arendt, 2005: 221). En una suerte de lugar a la revelación de la existencia y de la vida humana a través de una escucha desprevenida y sin prejuicios que permite que lo nuevo se manifieste. Lo nuevo, que es el niño y el adolescente, su revelación a través de su historia, de su palabra, que finalmente es su rostro, es la esencia de la educación como acto de trascendencia hacia el otro, como acontecimiento. Como nos propone considerar

Arendt, la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos, porque finalmente la educación es respuesta a la demanda del otro, siendo entonces acontecimiento ético” (Méliich y Bárcena, 2000, p. 7).

Para terminar con este topo, es importante resaltar lo que encontramos en uno de los relatos de vida, donde la maestra en su práctica no sólo reconoce a la natalidad en sus estudiantes sino que se esfuerza por que nazca, florezca el otro en sus estudiantes, así como lo expresa en su relato:

Y cuando hay un niño que es pegón o que muerde, entonces siempre estamos "Santiago, tú eres capaz de no morder, entonces vamos a entrar al parque y Santiago va a portarse muy bien", (...), entonces ya los niños dicen "profe hoy Santiago se manejó muy bien", sin uno estarle por ejemplo preguntando. (...) "vamos amigos, vamos a ayudarlo a Santiago para que sea capaz de subirse a su columpio", "vamos a hacer un equipo de trabajo para jugar al balón", "todos podemos" y cuando los niños llegan: "profe, es que él es muy egoísta, es que él es muy pegón", - "pero por eso estamos nosotros, le vamos a ayudar a que, a que sepa que tiene unos muy buenos amigos y que siempre vamos a trabajar en equipo" (RV3_LV).

Una práctica donde se fomenta que los estudiantes asuman también una responsabilidad por ese otro que nos incomoda, surgiendo así la compasión, la empatía por ese otro diferente. Expandiendo así el amor, lo que implica, por supuesto, tiempo y paciencia, como nos lo relata el siguiente texto:

(...) Entonces es como poder entregarle esas herramientas con ejemplos muy sencillos del compartir, yo no necesito tener 30 balones, no, yo necesito tener 30 niños que sepan compartir un balón, "cierto? (...) Es como, como llevarlos a ponerse en los zapatos del otro, es que piensa también en el otro, o sea, rico yo quedarme todo el día en el columpio, pero es que hay otro o hay otra que también quiere disfrutar. y entonces yo les pregunto: "vamos a analizar qué pasó aquí, por qué lograron tumbar el balón", inmediatamente los dos niños dijeron "profe, porque lo hicimos juntos". Entonces son esos pequeños detalles, eso cuesta trabajo, tarda tiempo, pero cuando yo le enseño al otro a trabajar, que trabajando con el otro es mejor, se resuelven los problemas, entonces ellos decían "profe, es que juntos es mejor", yo dije: "ya, o sea, cumplí" (RV3_LV).

Topo 7: el territorio, lo público y lo político.

La Educación no cambia al mundo:
cambia a las personas que van a cambiar el mundo.
(Paulo Freire)

Proponemos este topo como uno de los rasgos del maestro amoroso. En las maestras encontramos un gran vínculo con el territorio -la ciudad- como un escenario público educativo para la formación de la vida con los estudiantes, reconociendo que la ciudad no es ajena a los procesos de la escuela, sino que comparte con ella una vocación educadora muy propia de los

lugares donde las personas desarrollan sus proyectos juntos y por esto mismo la ciudad aprende. En ese sentido Freire nos plantea que:

la ciudad se hace educativa por la necesidad de educar, de aprender, de enseñar, de conocer, de crear, de soñar, de imaginar con que todos nosotros, mujeres y hombres, impregnamos sus campos, sus montañas, sus valles, sus ríos, impregnamos sus calles, sus plazas, sus fuentes, sus casas, sus edificios, dejando en todo el sello de cierto tiempo, el estilo, el gusto de cierta época (...) “La ciudad es cultura, creación, no sólo por lo que hacemos en ella y con ella, sino también por la propia mirada estética o asombrada, gratuita, que le damos. La ciudad somos nosotros y nosotros somos la ciudad. La ciudad también es educanda. Buena parte de su tarea educativa tiene relación directa con nuestra posición política y, obviamente, con la manera en que ejercemos el poder en la ciudad y el sueño o la utopía de que impregnamos la política, al servicio de qué y de quién la hacemos (Freire, 1997, p. 6).

El contacto con la ciudad tiene para las maestras el tenor amoroso en que la ciudad es enseñada, soñada y transformada por la intervención de los niños de la escuela. Este relato nos acerca a esta experiencia: “(...) esta investigación se llama "recuperar el territorio, un reto educativo" porque eran un montón de cosas que habían allá, era una venta de vicio, una barrera invisible y yo pues en un salón encerrada con los niños, entonces empecé como a hacer unas negociaciones con los grupos armados de allá, con los líderes (...) cuál fue la idea? (...) ellos los estudiantes hacían sus conjeturas, ellos hacían sus preguntas, (...), entonces cada uno empezó como a explorar lo que quería en ese espacio, (...) con la ayuda de los papás logramos organizar, entonces teníamos gallinas, conejos(...)” (RV3_LV).

El maestro pone a funcionar este juego dialéctico de escuela y ciudad de modo que entre la escuela y la ciudad acontece el territorio. La ciudad es tan territorio como lo es la escuela porque en ambos se suceden las vidas de sus habitantes como espacios de pluralidad donde es posible la acción y, por tanto, la política.

Al salir al territorio que es la ciudad, la escuela puede fungir de educadora de la ciudad, pero será finalmente apropiarse la tarea de hacer del estudiante un ciudadano verdadero que entiende que su espacio escolar es ya territorio para el ejercicio de una ciudadanía comprometida con la construcción de un nuevo mundo. Este topos nos

Respecto de este fragmento, es importante Arendt cuando plantea a la acción como la condición fundamental del ser humano como ser político. Pero no porque el hombre sea político por naturaleza. En realidad es porque su condición es la de ser distinto a los demás, de donde surge una pluralidad originaria constatable en el hecho de que, propiamente hablando, no existe el hombre. Existen hombres, cada uno distinto a los demás y en relación con los otros. “Todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos, si bien es sólo la acción lo que no cabe ni siquiera imaginarse fuera de la sociedad de los hombres” (Arendt, 2005).

De esta relación intersubjetiva es que propiamente hablando surge la política, porque los hombres en su relacionarse, desde su pluralidad originaria construyen el espacio de aparición de su singularidad. Gracias a esta posibilidad que se realiza a través de la palabra, del diálogo en el *entre* de los hombres, es que existe la política. En este espacio de aparición es

posible la acción entendida como la capacidad de iniciar algo nuevo en el mundo desde la imprevisibilidad propia de un ser cuya esencia es empezar algo nuevo en el mundo. Esto es posible porque los hombres mismos no son fabricados sino que nacen. Lo político vendrá a ser entonces el producto de la acción humana, es decir, de la palabra de los diversos en un espacio de singularización de cada uno donde es posible que suceda cualquier cosa. Lo político se toca con lo público y lo social. La acción y el discurso se hallan, en su fluir, en un flujo de vivencias, experiencias, relatos, y sólo existen en ellos y desde ellos. Somos los protagonistas de la historia de nuestra vida, pero no sus autores. De acuerdo con Arendt "A lo sumo coautores".

No hay determinación alguna para la acción humana, la condición propia de la acción humana será signada por la libertad. Por eso será necesario distinguir la acción de la labor y del trabajo, porque el hombre realiza varias actividades en el mundo pero solo la acción está destinada a ser la actividad política y humana por excelencia. Al distinguir la acción de la labor y del trabajo, Arendt pone las bases de lo que será una consideración política de la condición humana donde la educación jugará un papel esencial como parte de lo que, propiamente hablando, Arendt caracteriza como acción. Desde este punto de vista el fenómeno educativo no es la fabricación de un ser nuevo, que es como se le suele contemplar. En la fabricación, como ya hemos visto, el fabricante ya sabe de antemano qué es lo que quiere fabricar y cómo lo va a fabricar. No. La educación no es «fabricación» sino «acción». (Mélích & Bárcena, 2000, p.78). Y según el orden de ideas que traemos la educación es acción dialógica.

Una de las maestras en sus relatos nos muestra la relación intrínseca entre contexto, educación y diálogo:

Los diálogos tienen unos pasos. Primero es tener una temática en común, por ejemplo vamos a hablar del mundial, entonces de manera natural emergen las preguntas, a veces uno ni siquiera las tiene que hacer, los niños dicen: "profe, "por qué hay tantos jugadores negros?" o "profe, por qué los jugadores son más grandes y otros más chiquitos?", o sea, los niños te dan la pauta, cuando uno sabe leer esas cosas, eso es como mágico porque eso detona todo el aprendizaje, por eso yo siempre hablo de un currículo emergente, porque siempre hay cosas que vos no tenés planeadas. Y yo soy muy juiciosa con la planeación, pero a veces, todo lo que planeo, no aplico nada, porque los niños me salen con otro tema. Entonces yo lo que hago es que uno va jerarquizando como unos árboles de ideas, jerarquizando las prioridades o los intereses que ellos tienen (RV3_LV).

Las categorías y distinciones de Arendt serán fundamentales para pensar otra historia de la educación enlazada a lo político que se entrelaza con lo público de modo que lo contextual-territorial no es simple añadido sino condición vital y sin la cual no es posible un acto educativo arraigado a los problemas humanos que requieren de nuestra atención y acción. Y uno cuando va leyendo, cuando va estudiando se va confrontando, retoma elementos de diferentes metodologías y acomoda al contexto, porque siempre hay que conectar la práctica al contexto de los niños, con el fin de poder potenciar esas habilidades para el resto de la vida. Conocer el contexto, los padres de familia, conocer los niños, detalles tan, tan profundos como de observar, de acompañar, de indagar, creo que hacen parte de una práctica reflexiva. (RV3_LV).

Topo 8: El tacto pedagógico

La escuela es (...) el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima... Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz.
(Paulo Freire)

Con base en los hallazgos queremos proponer al tacto como otro topo del maestro amoroso. De manera muy bella las maestras nos han compartido sus más sentidas experiencias cotidianas, las que han atravesado su ser y transformado su hacer, en cada una de estas revelaciones encontramos su entrega incondicional y una profunda responsabilidad con sus estudiantes. Cuidar de sí, necesariamente implica cuidar del otro; responsabilizarse por sí mismo conlleva a la exigencia ética de comprometerse con el otro.

Encontramos un punto en común en las maestras, la responsabilidad y el cuidado del otro. Las tres nos comparten que sus prácticas están atravesadas por la escucha, la conversación, la observación, el trato afectuoso, la paciencia, el refuerzo positivo y el ocuparse de la vida del otro. Esta coincidencia la queremos enlazar con lo que el pedagogo holandés Max Van Manen denomina tacto pedagógico. Desde un punto de vista etimológico tacto deriva del latín *tactus* y significa tocar (*tangere*). Para nosotras el tacto es tocar la vida del otro, tocar su ser. Para Van Manen, el tacto es esencialmente *implanificable*. Las maestras nos enseñan que el tacto es una experiencia, es dejarse afectar por el externo a mí, por el otro que me implica y me solicita, el que me interpela y me conmociona (Van Manen, 1998, p. 138)

Así, como señala Manen: «Tener tacto es ser solícito, sensible, perceptivo, discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso. ¿Sería mala alguna de estas características en un educador? » (Van Manen, 1998, 138). De acuerdo con este planteamiento consideramos que las tres maestras han construido una pedagogía del tacto, es decir, una pedagogía de la responsabilidad, de la atención, de la sensibilidad, del cuidado, del reconocimiento, de la alteridad, de la escucha, de la narrativa, una pedagogía del amor.

Estas bellas mujeres tienen una honda sensibilidad por la solicitud del otro; con las voces y solicitudes de sus estudiantes, las tres maestras, reinventaron sus prácticas pedagógicas -de manera reflexiva y situada a las dinámicas institucionales y al contexto social- para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Max Van Manen nos explica esta solicitud: “La solicitud y el tacto pedagógicos son dos conceptos que guardan una estrecha relación. Alguien que habitualmente sea solícito es más probable que demuestre ser una persona con tacto en una determinada situación que alguien que se muestre relativamente desconsiderado. Parece que la solicitud pedagógica es una capacidad reflexiva que nace de la reflexión detenida sobre las experiencias pasadas. Y ahora, en la inmediatez de tener que actuar en este momento, el énfasis se pone en “sentir” que es lo importante en esta situación concreta. La solicitud y el tacto pedagógico dependen de la capacidad cultivada de percibir y escuchar a los jóvenes. Pero el tacto en la enseñanza no es una simple destreza. Al contrario, se podría definir como una “preparación para la improvisación” (Van Manen, 2004, p. 49).

Las maestras reconocen en su práctica el vínculo de la diversidad, el otro es único e irreplicable -está atravesado por una historia y lo circundan condiciones de vida distintas- y lo que es válido para uno no es válido para todo el mundo. De acuerdo con Van Manen, “tener tacto” es ser capaz de saber tratar a la otra persona como una singularidad incomparable, precisamente porque la misma palabra no significa para todo el mundo lo mismo (Van Manen, 2004, p. 49).

La pedagogía del tacto reconoce la radical alteridad, ser solícitos al otro. En concordancia con Manen, “tener tacto” significa saber salirse de uno mismo, tener una orientación hacia el otro, ser capaz de recibir al otro en su radical alteridad, ser sensible a sus demandas, a sus ruegos, a sus necesidades. (Van Manen, 2004, p. 49). En conversación con el estilo pedagógico de una de las maestras:

(...) creo que es conocer de cerca, es observar, es escuchar (...) hay niños que son marcados por experiencias positivas pero también por experiencias negativas, cómo ayudarles a salir de ahí, cómo saber que hay un maltrato, un abuso, es decir, esa maestra tiene que estar, o yo pienso que mi tarea diaria es observar, es leer, es preguntar, es indagar: cómo está, cómo se siente, qué quiere aprender, pero... cómo vive, en qué contexto, pienso que eso es un acto de amor y de responsabilidad (...) (RV3_LV).

Este topo del tacto reconoce en el maestro “el talento para oír, sentir y respetar la singularidad propia de las personas a las que se debe transmitir algo” (Van Manen, 2004: 49). En la pedagogía del tacto desarrollada por las maestras encontramos este relato:

(...) yo me siento con cada grupo y lo que hacemos es un ejercicio de escucha, ¿cierto? nos vamos a escuchar, qué piensa cada uno. Al principio pues toma su tiempo porque, porque no nos han formado para escuchar, pero poco a poco, yo manejo también mucho con señas, o señalo que el dedito en la boca, que el dedito en el oído, para no tenerlos que gritar, hacemos ejercicios de palmas, lluviecitas con los deditos, entonces ellos aprenden como a ir hablando en un tono de voz bajo (...) (RV3_LV).

La pedagogía del tacto tiene que ver con lo que nos narramos, con las palabras que se cultivan en el otro y con las historias de vida que nos compartimos, en el escenario educativo compartimos el mundo de la vida; la vida del aula deberá incorporar las vivencias de los estudiantes y los maestros. El maestro, según Duch «por mediación de la “palabra-testimonio”, hace posible que sus discípulos consigan descubrir su verdadero ser (sapientia) más allá de las máscaras y artificios impuestos por la dinámica del “parecer”» (Bedoya, Builes & Lenis, 2009). De acuerdo con Mélich y Bárcena en su lectura de Arendt plantean que, educar es una acción que tiene como características “pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es construcción del relato de una identidad, el relato de una vida” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 81). Por la narración el lector es hospitalario, es receptivo y responsable del otro. “(...) en principio era difícil que vieran a una persona que podía darles la mano, sin embargo con el trato y el tiempo pues siento que ellos aprendieron a sentir que conmigo podían contar (...)” (RV1_MN).

El tacto es una forma de actuar en la educación, generar en el aula lazos de amistad y relaciones de confianza, ser sensibles a la subjetividad, son responsabilidades del maestro en el escenario educativo. Cada vez los estudiantes están inmersos en más soledades, enfrentan las ausencias de sus familias, afirmamos que el tacto recompone lo que se ha roto, nos cura.

Conclusiones

Con base en los hallazgos y las discusiones que acabamos de presentar y articulándolo con los objetivos de la presente investigación: comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en la práctica educativa de maestros de Medellín y como objetivos específicos: identificar en los relatos de vida de los maestros la relación entre procesos formativos y la educación como un escenario de amor; comprender las relaciones que existen entre la configuración subjetiva de maestros y sus prácticas pedagógicas y resaltar a través de las experiencias de maestros la educación como un escenario ético, político de amor, podemos presentar unos trazos de lo que podríamos llamar una topofilia del maestro amoroso.

Era nuestro propósito, con esta investigación, comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en la práctica pedagógica de las maestras. Iniciamos con una intuición, y a medida que íbamos construyendo los relatos con las maestras, analizando los hallazgos y poniéndolos a discutir con los autores, nuestras intuiciones fueron desbordadas dejándonos con un vasto horizonte en el cual seguiremos caminando. Por lo tanto, no a modo de conclusión sino de “natalidad”, podemos decir que el amor atraviesa de extremo a extremo la configuración subjetiva y la práctica pedagógica. El amor es, entonces, posibilitador del reconocimiento del otro en el ámbito de las relaciones educativas, amor que incorporado en las prácticas pedagógicas es posibilitador de la configuración de sujetos políticos, críticos, compasivos, es decir amorosos. Es así, como podemos reiterar que el amor debe ser el sustento de todo el proceso educativo, cultivándolo, haciéndolo florecer en sí mismos, en y con otro y con el mundo.

La disposición afectiva amorosa y su despliegue en el ámbito educativo, es, ciertamente, una apuesta; una alternativa, al tipo de educación que irrumpe la posibilidad del vínculo entre las personas que allí con-viven, de la educación des-afectivizada, no construida como un espacio donde se habita, se vive, donde se da el alegre encuentro con los otros, como lo dice Freire, donde se es feliz.

Es en este sentido, pudimos encontrar cómo la formación del maestro necesariamente debe ser reevaluar y resituar su praxis, donde el punto de partida no sea solo el conjunto de conocimientos o saberes a impartir, sino que tengan como fundamento y como componente transversal el vínculo y la afectividad; reconociendo los diferentes contextos, acoger a la reflexión crítica como el mejor libro, generar experiencias que permitan aprendizajes con sentido que logren hacer florecer lo humano; experimentar el amor unos con otros, ya que éste no se aprende en textos, “Existir con otros, conversar con otros, devenir (con) otro(s) es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones. Por ello, el arte de educar implica el arte de forjar lo público en el tipo de experiencias pedagógicas que convocan, es decir, que abren nuevos sentidos y componen un nuevo modo de convivencia” (Skliar & Téllez, 2008, p. 148) Reiteramos entonces que es en la formación del maestro donde se tejen las comprensiones sobre sí mismo y los demás, sobre su relación pedagógica con el otro u otra, y desde donde se

puede crear una práctica pedagógica más humana; donde se posibilitan las vivencias y los relatos del amor en educación.

Dolz y Rogero (2012) basándose en Maturana (2002) indica:

Plantear que la relación educativa es una relación profundamente humana y que la relación social humana se basa en el amor es demandar explícitamente a la educación que ponga, en el primer plano de su misión, la realización amorosa de los seres humanos en su mayor plenitud. Para hacerlo posible, parece necesario crear una nueva cultura basada en prestar atención al otro y otra desde lo más genuino de la dignidad humana. Es la relación de respeto, atención y cuidado la que plasma el amor como la emoción central que dirige todo el proceso educativo (p. 98).

Es importante también resaltar algo que emergió de los relatos y es cómo los vínculos afectivos, las emociones que despliega el amor en la configuración subjetiva de los maestros posibilitan que emerja la vocación. Ese interés, esa pasión y ese deseo que siente y encuentra un sujeto en su interior y a partir del cual, se inclina por cierta forma de vida, por cierto modo de actuar, lo cual se enfrenta ante la educación mercantilista, que olvida que es servicio y se concentra en una operación transaccional.

Con base en todo lo tejido hasta este punto, quisiéramos proponer lo que denominamos, basadas en Yi Fu Tuan, una aproximación a una topofilia del maestro amoroso o una topofilia del amor pedagógico, para ello proponemos 8 topos trazados por el vínculo, en los cuales se profundizó en la discusión y que es importante aclarar que no son determinados como una receta sino que son parte de una construcción permanente, para pensar la formación de maestros amorosos en los contextos académicos, universitarios:

Vínculo Afectivo: Ubicar al amor como la disposición afectiva fundamental del habitar, por ende del educar; una forma poética, ética y estética.

Vínculo compasivo: implica hacerse cargo del sufrimiento del otro, sufro por el otro lo que me interpela a actuar para ayudarlo.

Por la narración hay compasión. Por la experiencia del sufrimiento del otro se convierte en constitutiva de la identidad del yo. Es en la acción de narrar que el oyente descubre que ya no hay identidad frente al otro, al modo hegeliano de la «dialéctica del amo y del esclavo», sino que la identidad es la alteridad misma, la identidad es respuesta a la alteridad, y esta respuesta es «yo mismo» (Mélích, 2000, p. 134).

Vínculo de la esperanza: la esperanza no es un ideal para un sólo sujeto, ésta exige pensarnos con el otro, en un mundo mejor; el otro es indispensable. Promover, entonces, los espacios para que emerjan los sueños diurnos, los que dan origen a la esperanza y a la utopía. Para Max van Manen y Bas:

el fracaso de la utopía de los sueños diurnos va ligado a la ausencia de tiempo privado, de tiempo libre, de tiempo no vigilado. Este tiempo del que cada vez andamos menos sobrados, es el que hace posible los sueños diurnos. Aquí la

reflexión no depende ni del trabajo, ni de los deberes, ni de los proyectos. Es la utopía la que se pone en movimiento. Por eso mismo la sociedad de la vigilancia no tolera la utopía y se convierte en una sociedad sin esperanza (Mélich, 2000^a, p. 80).

Vínculo de la creación: conocerse, descubrirse a sí mismo, posibilitando un devenir; una práctica; un habitar poético, ético, político.

Vínculo de reconocimiento: en este vínculo se resalta el reconocimiento recíproco de la otredad, como un pilar ético de la educación y las relaciones humanas.

Vínculo del acontecimiento: el acto educativo es una experiencia de acontecimiento, de alteridad, de narración, de hospitalidad que para el florecimiento de lo humano.

Vínculo del territorio, lo público y lo político: la educación es un acto político, nos educa para apropiarnos del mundo compartido, como seres responsables y solícitos del otro, la vida en común nos interpela e implica.

Vínculo del tacto: el maestro amoroso sabrá tocar el ser y el alma del otro, del que cuida, acompaña y acoge.

Todos estos vínculos, pensamos que pueden ser parte de una apuesta alternativa a la educación des-afectivizada, haciendo énfasis en la reflexión crítica de cómo vivir juntos los diferentes, como dar espacio a la otredad, reconociendo la natalidad, la esperanza y nuestra responsabilidad frente al otro. Una educación como escenario de amor, ético-político, que posibilite el devenir de nuestra capacidad de amor, imbricada también en las contradicciones y conflictos, en los que el otro y los acontecimiento nos interpelan, y de los cuales se alimenta y nutre para continuar configurándose.

Referencias

- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina, M. C., & Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *En: Revista Nomadas*, p. 206-219.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ariza, D.P.S. (s.f.). El sentido de lugar desde el contexto escolar.
- Bárcena, F., & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bárcena, F. Larrosa, J & Mélich, J (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía* (40 -1), p. 233 - 259.
- Bloch, E. (2007). *El principio de la Esperanza*. Madrid: Trotta.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Dolz, A., & Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI .
- Gil, Joaquín. El reconocimiento afectivo como contenido moral. Feuerbach en diálogo: Fichte, Hegel, Honneth. *Tópicos (México)* [online]. 2015, n.49 [citado 2017-04-27], pp.54-79.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía de Freinet cincuenta años después*. Barcelona: GRAÓ.
- Kadesh, D. (2014). *Visión histórico valorativa de la compasión de la antigüedad a la modernidad*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- López, M. (2012). Diversas miradas: democracia del amor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Madrid, R. (2008). *Aproximaciones a la disposición afectiva en el pensamiento de Martin Heidegger*. Universidad de Chile, Santiago de Chile. Retrieved from <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/108491>
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Mélich, J.C. (2000a). Memoria y Esperanza. Associação de professores de filosofia.
- Mélich, J.C. (2000b). Narración y hospitalidad. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (25), 129-142. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15053/14894>
- Mélich, J. C. (2013). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Morin, E., & Kern, A. (2005). *Tierra Patria*. Barcelona: Kairós.
- Ricoeur, P. (1993). *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Siciliani, J.M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, (63), 31-59.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.
- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Yori, C. M. (2007). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

9. Artículo individual

Aproximación al amor en su configuración ética y política del existir humano⁵

María Camila Mejía Peláez⁶
Alexandra Agudelo López⁷

Resumen

Las lógicas actuales de nuestros sistemas sociales y políticos, han suscitado cierta forma de vivir, donde las relaciones sociales se mercantilizan, el individualismo y la indiferencia es la forma actuar ante la diferencia, configurando así, una manera violenta, de habitar el mundo. Sujetos competitivos y egoístas son fabricados en una educación, des-afectivizada, silenciadora y vacía de encuentro, relegando cada vez más el reconocimiento de sí mismo, de la diferencia, la responsabilidad y el compromiso por un mundo compartido, por el mundo público.

De ahí que emerja la propuesta del amor como alternativa para una sociedad política, ética, crítica, reflexiva y amorosa que sea capaz de asumir los retos de una existencia anclada en otras lógicas. Este artículo pretende resaltar la importancia del amor como una alternativa para habitar a nosotros mismos, al otro y al mundo; un existir humano amoroso. Siendo necesario entonces situar al amor más allá de las relaciones privadas y ubicarlo en la esfera pública.

Para este propósito, planteamos unas conversaciones con autores clásicos y contemporáneos, junto con los relatos de vida de las maestras que participaron en la investigación, como contraste teoría y realidad, permitiéndonos comprender al amor como fundamento de la construcción del tejido social, nombrándolo, reflexionándolo, recreándolo y apropiándonos de él en el escenario público.

Palabras claves: amor, educación, configuración, ética, política, esfera pública.

5 El texto que aquí se presenta es el resultado de la investigación configuración ético-política del amor en educación: relatos de vida de maestras, realizada en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Convenio CINDE - Universidad de Manizales).

6 Administradora de Empresas de la Universidad Pontificia Bolivariana, estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Convenio CINDE - Universidad de Manizales).

7 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Medellín. Coordinadora de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, la línea de investigación sobre subjetividades y subjetivaciones políticas y Programa Latinoamericano de Estudios sobre Juventud “Configuración y reconfiguración de subjetividades, saberes, prácticas y territorios juveniles en América Latina y el Caribe”.

Abstract

The current logic of our social and political systems has given rise to a certain way of living, where social relations are commercialized, individualism and indifference is the best defense against difference, thus forming a violent way, generating dehumanizing dynamics, to inhabit the world. Competitive and selfish subjects are fabricated in an education, non-affective, silencing and empty of encounter, relegating more and more the recognition of itself, of the difference, the responsibility and the commitment for a world shared, the public world.

Hence the need to propose love as an alternative to a political, ethical, critical, reflective and loving society that is capable of assuming the challenges of an existence anchored in other logics. This article aims to highlight the importance of love as an alternative to inhabit ourselves, the other and the world; a loving human existence. It is necessary, then, to place love beyond private relations and place it in the public sphere.

For this purpose, we discuss conversations with classical and contemporary authors, together with the teacher's life stories who participated in the research, as a contrast theory and reality, allowing us to understand love as the foundation of the construction of the social fabric, naming it, reflecting it, recreating it and appropriating it in the public arena.

Keywords: love, education, configuration, ethics, politics, public sphere.

1. Introducción

El ser humano vive para vivir, para realizarse en el seno de la trinidad humana: individuo-sociedad-especie. Entre las finalidades (del individuo), todo lo que da poesía a la vida, el amor en primer lugar, es a la vez fin y medio de sí mismo. En adelante, sobrevivir para vivir adquiere un sentido cuando vivir significa vivir poéticamente. Vivir poéticamente significa vivir intensamente la vida, vivir de amor, vivir de comunión, vivir de comunidad, vivir de juego, vivir de estética, vivir de conocimiento, vivir a la vez de afectividad y racionalidad, vivir asumiendo plenamente el destino del homo *sapiensdemens*, vivir insertándose en la finalidad trinitaria.
(Edgar Morin, 2003, p. 178)

Como resultado del proyecto de investigación Configuración ético-política del amor en educación: *Relatos de vida de maestras*, el presente artículo tiene como propósito resaltar la importancia del amor por el mundo, entendiéndolo como una alternativa de habitar el mundo diferente a la que hoy impera. Se trata de situar al amor en la esfera pública, nombrarlo, reflexionarlo, recrearlo, más allá de lo privado; de lo romántico, del amor de pareja, del amor por las personas cercanas, abordarlo desde su potencial configurador ético y político en la existencia humana, pensada desde su integralidad y unidad, sin fragmentación entre la razón, las emociones y el cuerpo

El panorama político y social actual refleja intereses del capital, reproduce a través de la educación las lógicas de competitividad del mercado, del individualismo, de la acumulación como valor y estatus social, abriendo serias preguntas sobre la condición de lo humano y el

déficit de solidaridad y afectividad en las relaciones humanas. Aunado a ello, la falta de reconocimiento, de vínculos amorosos por el planeta y por ende, la generación de guerras vienen a recordarnos la urgencia de pensarnos, relacionarnos y habitarlos de un modo diferente. De ahí que emerja la exigencia de proponer al amor como alternativa para una sociedad política, ética, crítica, reflexiva y amorosa que sea capaz de asumir los retos de una existencia anclada en otras lógicas.

Este cardinal desafío implica reflexionar sobre el mundo que hemos construido hasta ahora y reconstruir otras formas de vivir, acoger al otro, a la novedad de su existencia, tomar distancia de la fabricación de sujetos para el consumo, reconocer la necesidad del vínculo y del afecto como parte del proceso del encuentro fraterno y cuidadoso con el otro u otra. Se trata de pensar la intersubjetividad más allá de las hegemonías y colonizaciones, como un proceso de interlocución basado en el reconocimiento y como afirma Patiño retomando a Ricoeur pensarnos “como seres capaces de amar, de crear relaciones donde el amor se otorga y se recibe, porque esa capacidad no reconoce límites y se alimenta de una fuente inagotable” (2005, p. 285).

Lo anterior implica concebir la existencia del ser humano como escenario de amor, ético-político, cuyo propósito sea posibilitar el devenir y la configuración nuevas natalidades, como sujetos únicos e irremplazables, que tienen una responsabilidad ante el otro y otra, que precede su libertad. Una existencia humana que conviva con la pluralidad e inste a la reflexión, a la narración y a la acción para construir un mundo en común, que engendre en vez de guerras; encuentros, en vez de indiferencia; solicitud, en vez de cicatrices; transformaciones, en vez de negaciones; reconocimientos.

El amar surge en el momento que abrimos un espacio a los demás, un espacio a las relaciones con otros u otras porque supone “ver” y oír al otro sin prejuicios, sin expectativas, pero para que esto ocurra hay que estar dispuesto a hacerlo, hay que estar dispuesto a quererlo. Una vida sin amor no tiene sentido de ser vivida. Los seres humanos somos hijos del amor (López, 2012, p. 34).

Es por lo anterior que este artículo pretende contribuir a la reflexión sobre el amor como motor y fundamento de la construcción del tejido social en el escenario público con implicaciones éticas y políticas sobre la relación de los sujetos; sobre la existencia humana, así mismo, como alternativa a otras formas de vivir, de relacionarnos en sociedad haciendo contrapeso a acciones y emociones como el miedo, la desconfianza, la repugnancia, la indiferencia, el dominio, la acumulación, la negación del otro, muchas ya naturalizadas e incluso desapercibidas en muchos ámbitos sociales.

2. Conversemos sobre el amor

Para comprender el amor, se hace necesario recuperar la voz de algunos autores clásicos que lo tematizaron, para luego conversar con otros autores más contemporáneos y poder así, resituarlo como fundamento de la reconstrucción del tejido social que, además nos permita expandirlo en lo público para pensar de manera colectiva sus implicaciones en la construcción subjetiva y colectiva del mundo.

Comenzaremos por retomar a Aristóteles, Platón y San Agustín para quienes el amor ocupa un importante papel en la filosofía, luego nos concentrarnos con autores como Hannah Arendt y Paul Ricoeur quienes amplían el sentido del amor en la esfera de lo político y lo humano entendido como narración y, finalmente, acudiremos a autores como Humberto Maturana y Martha Nussbaum que lo sitúan en tanto potencia y capacidad que expande lo humano. Es importante indicar que también se retomarán en este trayecto autores como Joan-Carles Mélich, Fernando Bárcena, Carlos Skliar, Paulo Freire y Max Van Manen que aunque no trabajan al amor desde la centralidad de los otros autores, despliegan importantes conceptos que nos ayudan a la comprensión expansiva del amor.

2.1. Platón, Aristóteles y San Agustín

Habría que comenzar por señalar que autores como Platón, Aristóteles y San Agustín representan en gran medida la fuente del pensamiento filosófico contemporáneo sobre el amor y otras cuestiones, de ahí que resulte necesaria su apelación en este diálogo entre autores. En el siguiente cuadro se muestran algunas de sus ideas más relevantes.

Platón	Aristóteles	San Agustín
El amor no es un mero deseo, sino un camino de trascendencia y, más aún, la forma humana de acceder a la inmortalidad. Y esto vale tanto para el cuerpo como para el alma. Se es en cierto modo inmortal a través de los hijos que se procrean, pero también a través de las enseñanzas, virtudes y metamorfosis que provoca nuestro espíritu en el espíritu de la persona amada. (Zegers, 2009)	Amar es alegrarse y querer el bien de aquel a quien se ama. (Comte-Sponville, 2002)	La verdad no está fuera, sino dentro del espíritu humano. La verdad es amor.
El Amor es impulso hacia lo alto, hacia el mundo de las ideas, permite el acenso del mundo sensible al inteligible. El impulso erótico bien orientado puede ser energía para otras metas más elevadas y no para quedarse simplemente en el ámbito corpóreo. El amor por su naturaleza intermediaria, es el medio de comunicar lo Sensible con lo Inteligible. El amor es el instinto activo que nos impulsa a intentar adquirir lo que nos falta y, en particular, a elevarnos, por encima de nuestra condición mortal, hasta la inmortalidad. (Sánchez & Medina, 2000)	La amistad, en efecto, no es un aliciente más, entre otros, para una vida feliz: es “lo más necesario para la vida”, lo más necesario para una vida feliz. Por eso, dice Aristóteles, “nadie querría vivir sin amigos, aun estando en posesión de todos los otros bienes” (Ética a Nicómaco VIII 1, 1155a5-6) citado por (Martínez, 2003, p. 1).	A diferencia de los griegos donde Dios es logos, para San Agustín Dios es amor. El amor es el acto espiritual que nos mueve a estimar los valores en su justa medida. Para devolver los valores a su orden correcto (crisis espiritual) se debe fomentar aquello de lo que dependen y reciben su fuerza: el amor.
	En griego, <i>Philia</i> abarca todo tipo de relación o de comunidad basado en lazos de afecto, de cariño o amor. La distancia entre la amistad de Aristóteles y el eros platónico es muy notable.	La crisis no se superará con espectaculares medidas políticas, sino sólo cuando miremos nuestro corazón. Una mirada hacia adentro. Arrojando luz sobre la propia existencia.
	En Aristóteles la amistad no remite más allá de los propios amigos. La amistad es una comunidad de individuos que se actualiza en la convivencia y en la realización compartida de elecciones, acciones y formas de vida nobles, comunidad de individuos que se alegran y gozan,	La razón con amor: sabiduría. San Agustín concilió el amor y la razón. Porque la razón sin amor no puede alcanzar la sabiduría. Inversión en el movimiento amoroso. El amor parte de lo superior y se dirige a lo inferior. El amor responsable último de nuestro movimiento tendencial, de

y también se entristecen y sufren, con las mismas cosas.

Todos los sentimientos afectuosos dirigidos a los demás proceden originalmente de los sentimientos hacia uno mismo. La tesis de Aristóteles es, por tanto, que el amor al amigo constituye una extensión del amor a sí mismo. Solamente el que quiere lo mejor para sí mismo puede querer realmente lo mejor para el amigo. (Martínez T. C., 2003)

nuestras apetencias y nuestras aspiraciones.

El amor es la fuerza de voluntad en el ser humano. Así como todas las facultades y actividades del espíritu son movidas por la voluntad, el amor, que mueve a la voluntad, es lo que da sentido y unidad a todas las operaciones humanas.

El amor al mundo- cupiditas: deseo de tener cosas del mundo material, la satisfacción por la posesión de estos bienes temporales es efímera pues al por fin poseerlos nace el temor de su pérdida. Por ese motivo, el mundo por sí mismo no puede dar la verdadera felicidad, aquella que no puede perderse. Dios constituye el fin último del querer humano, el bien más alto. Así que el amor verdadero es el amor que se profesa a Dios. En cuanto a las demás personas son medios en relación con el único Bien que cabe amar por sí mismo (Dios). Amor – La Cháritas

La clave moral del ser humano no es si ha de amar sino qué es lo que debe amar. (Román, 2012)

De acuerdo con el cuadro anterior, una de las grandes diferencias en los conceptos de amor, entre Platón, Aristóteles y San Agustín, es que, para los primeros el amor es un amor por las ideas, por la razón, por la ciencia, por las amistades verdaderas y en San Agustín es un amor que es un medio y un fin en sí mismo, es un amor por Dios, siendo Éste el amor mismo. A diferencia de los griegos donde Dios es logos, para San Agustín Dios es amor (Román, 2012). Así, el amor adquiere la máxima importancia, precede y supera la razón y el conocimiento. No basta con la razón y el mundo de las ideas si a éstas les falta el amor, en la historia podemos ver como grandes ideas han servido también para la generación de guerras, cuantos totalitaristas no han pensado que sus actuaciones están orientadas al bien supremo, se requiere, por lo tanto, del duplo razón y amor para actuar con sabiduría.

Otro aspecto que es pertinente resaltar es que tanto Platón y San Agustín coinciden en afirmar que el amor es la vía de acceso a la inmortalidad; a través de nuestras acciones y las metamorfosis que éstas generan en lo amado, accediendo a la felicidad plena que trasciende cualquier bien material del mundo. Es en ese proyecto, con miras a la felicidad plena, que se ama a los demás, sabiendo que la muerte y el paso por este mundo no terminarán con ese amor ni con la felicidad misma. Todo lo contrario a un amor a las cosas materiales, el cual contiene emociones como el temor y la angustia; primero angustia por no conseguirlas y segundo, una

vez conseguidas, temor por perderlas, pues todas las cosas son finitas. Es así como San Agustín propone un amor superior; Dios, que amplía la visión de mundo y que al invertir la dirección del amor todos nos convertimos en seres humanos capaces de amar. Para efectos del presente trabajo, es un amor, del cual todos somos capaces, que trasciende la vida privada de cada individuo y se expande a lo público, a los desconocidos, accediendo a la inmortalidad haciendo posible un proyecto en común con el otro u otra, un mundo compartido. Las acciones son según lo que se ama, el amor es el impulso, el motor, la motivación la dirección de la voluntad y por ende de la conducta, así lo resume San Agustín: “Eres según tu amor”.

Para San Agustín el amor está en el centro de la configuración subjetiva, en la esencia de lo humano. Esta concepción le atribuye una gran importancia a la auto-reflexión, al auto-reconocimiento, al auto-cuidado, acciones necesarias para poder potenciar esa capacidad de amar. Como lo expresa San Agustín: “(...) una mirada hacia adentro. (...) arrojando luz sobre la propia existencia” (Román, 2012, p. 15). En este mismo proceso de arrojar luz sobre la propia existencia, es donde emerge la vocación, ese interés, esa pasión y ese deseo que siente y encuentra un sujeto en su interior y a partir del cual, se inclina por cierta forma de vida, por cierto modo de actuar.

Lo anterior, es de gran importancia pues San Agustín invierte la dirección del movimiento del amor, lo que elimina la exclusión que se encuentra en Platón y Aristóteles, pues para éstos sólo pueden acceder al amor los que acceden a las ideas y a las amistades verdaderas; la dirección es ascendente el amante asciende a lo amado, por el contrario en San Agustín el amor surge de lo superior a lo inferior, pudiendo así estar al alcance de todos. Un acto de humildad, sin temor de contaminarse con lo inferior como si lo temía Platón.

Es así como encuentro en San Agustín ideas sobre un amor que, por un lado, se pone al nivel de cada ser humano, pues se encuentra en cada uno de ellos y, por el otro lado, es un amor que trasciende a ese mismo ser humano; a su mortalidad, ya que es dirigido a Dios – en nuestro caso a un proyecto en común –, esbozando así un amor que está más allá del ámbito privado, que es superior a la razón – o más bien la complementa-, permitiendo una vida del encuentro y reconocimiento con el otro, en un mundo común.

A continuación, en un intento de conversación con Paul Ricoeur y Hannah Arendt e incorporando fragmentos de los relatos de vida de las tres maestras (identificados como RV_MN; RV_YP; RV_LV) que participaron en la investigación, se procurará resaltar los encuentros y desencuentros entre la teoría y la realidad, situando al amor en la esfera pública, nombrarlo, reflexionarlo, recrearlo, apropiarlo, traspasando o más bien abriendo las gruesas puertas de lo íntimo.

2.2. Paul Ricoeur y Hannah Arendt

Así como San Agustín invierte la dirección del movimiento del amor, afirmando que el amor se encuentra en cada uno de los seres humanos, Paul Ricoeur plantea que somos seres capaces de amor, capaces de establecer relaciones éticas de solicitud y cuidado con el otro cercano - esfera privada-, pero que también, por necesidad y por obligación -o más bien por responsabilidad-, capaces de establecer relaciones, no sólo con el otro sino con el cada uno, que representa el universo de todos los demás; esfera pública (Patiño, 2005).

En el libro *Amor y Justicia* Paul Ricoeur expone una amplia disertación sobre la justicia y el amor y afirma “el amor necesita la mediación de la justicia para entrar en la esfera práctica y ética; la justicia necesita de la "fuente" del amor para evitar caer en una simple regla utilitaria” (1993, p. 11) esta idea ha resultado de gran importancia para el presente proyecto, toda vez que lleva al amor a un ámbito como el de la justicia, comúnmente confinado a las disertaciones del derecho y excluido de las posibilidades comprensivas de lo afectivo, pero que podría sugerir relaciones y reflexiones interesantes cuando de justicia educativa se refiere, es decir, los modos de proceder en educación que se hacen o no justos con el otro, su reconocimiento, acogida y respuesta amorosa.

El objetivo de Ricoeur de llevar a una relación dialéctica la justicia y el amor, estaba motivado por la posibilidad de la estimular comportamientos responsables. Ya que tanto la justicia como el amor reivindican las acciones relativas al otro. El mayor impedimento de la idea de justicia “para elevarse al nivel de un reconocimiento verdadero y de una solidaridad tal que cada uno se sienta deudor de cada uno” (1993, p. 25), son los intereses particulares. “Las ideas de reconocimiento, de solidaridad, de mutuo endeudamiento pueden solamente ser percibidas como un punto de equilibrio inestable en el horizonte de la dialéctica entre el amor y la justicia” (1993, p. 45).

Sin embargo, al ser seres capaces de amor, y debido a que esa capacidad no tiene límites pues se alimenta de una fuente inagotable, es que se puede proponer el amor como un imperativo ético. Lo que Ricoeur menciona como imperativo ético, se entiende como la conciencia de cada sujeto de lo que le ha sido dado y, por esta gratuidad, siente la necesidad de darlo a otros. “(...) donde la mutualidad no sea en función de intereses sino de una solidaridad surgida del auténtico reconocimiento hacia los otros, imbricado con un sentimiento por el que cada uno "se sienta deudor de cada uno” (Ricoeur, 1993, citado por Patiño, 2005, p. 286). Tal como nos lo relatan las maestras:

(...) siempre había una motivación por aprender, por tener un conocimiento pero al servicio del otro. Entonces mi papá decía "como ya tienen buena ortografía, entonces ya les pueden ayudar a los otros niños, a los otros amiguitos", entonces mi casa era llena de niños en las tardes, entonces mi mamá nos hacía postre de chocolate, postre de naranja, (...) (RV3_LV).

(...) de pronto... supe que yo era buena para enseñar lo que sabía, yo decía: si sé bailar, sí sé cocinar, lo enseño (RV1_MN).

(...) porque no es que uno vea al otro como menor que uno, sino como la posibilidad que uno tiene de brindarle al otro todo lo que uno es, pero brindarle con todo el gusto, con toda la pasión, con todo el amor, no por un cumplimento ni por una responsabilidad (RV2_YP).

(...) uno debe ser agradecido por todas las oportunidades que tiene y por todo lo que ha vivido y que esas oportunidades que uno ha tenido tiene que brindárselas a la otra persona para que, si las toma, le vaya bien cómo le va a uno (RV2_YP).

Estos fragmentos remiten a la definición de ética de Ricoeur (1993) cuando afirma: “deseo de una vida realizada -con y para los otros -en instituciones justas” (p. 35) La triada de

la vida ética, del hombre responsable de Ricoeur, corresponde a la estima de sí mismo; aspiración y deseo, solicitud; con y para los otros y en instituciones justas; el cada uno sin rostro. Profundizando en el término con y para los otros, Ricoeur (1993) retoma el rostro del otro y la alteridad de Lévinas, expresando que “la petición ética más profunda es la de la reciprocidad que instituye al otro como mi semejante y a mí mismo como el semejante del otro”. “Hacer de otro mi semejante, tal es la pretensión de la ética en lo que concierne a la relación entre la estima de sí y la solicitud” (p. 76). Y Ricoeur (1993) va más allá, proponiendo el deseo de vivir en instituciones justas, introduciendo así una relación con el otro que no hace parte de mi plano privado, que no está circunscrito a la amistad verdadera de Aristóteles, el otro sin rostro, el cada uno al que sólo accedo a través de las instituciones y cuyo ideal es la justicia.

En otras palabras, bajo el término otro, es necesario situar dos ideas distintas: el prójimo y el cada uno. El prójimo de la amistad y el cada uno de la justicia. Al mismo tiempo, no se los separa, en la medida en que pertenece a la idea de ethos abarcar en una única fórmula bien articulada el cuidado de sí, el cuidado del prójimo y el cuidado de la institución (p. 56).

Reforzando esta visión ampliada de existencia, no limitada a nuestro círculo y ámbito privado, resulta importante introducir a Arendt, quien identificaba al ideal de amor con una justicia suprema; virtud del hombre que va más allá de lo que se debe. Arendt de una manera más fuerte, se refiere a lo privado como el ámbito de la satisfacción de las necesidades básicas para vivir; lo que se produce y consume inmediatamente -la labor-, y, por el contrario, lo público está constituido por lo duradero y lo permanente; producción no dirigida al consumo - el trabajo y la acción-. Es así, como el espacio público se constituye en la búsqueda de la durabilidad, de lo que trasciende un interés particular para el mantenimiento básico de vida, configurándose la existencia en un plano con unos intereses más amplios, donde el mundo pasa a ser nuestro hogar y por ende nuestra responsabilidad (Álvarez, 2009).

En esta dimensión de la búsqueda de una eternidad relativa, de la durabilidad como forma de inmortalidad intramundana, se constituye el espacio de lo público humano, configurado por el trabajo (...) y por la acción (...), constructores de un mundo que hace historia, que dura, aunque no eternamente, y transforma el mundo en hogar, gracias a un amor que sabe que no es de este mundo, que no puede perdurar eternamente en él, pero que no se desembaraza de él como cosa fútil e inútil (Álvarez, 2009, p. 34).

Los relatos de las maestras que exponemos, muestran cómo desde unos intereses más amplios tomaron por decisión propia una responsabilidad con el cada uno que está a unos pasos de nuestro círculo privado:

(...) Soy una mujer soltera, soltera por decisión, yo siento que en mi vida no se dio el conformar una familia así propia y tener hijos (...), yo desde que, desde que me conozco sé que estoy ahí para la familia, para la gente que está como encomendada en mis manos, todos estos estudiantes” “(...) a todos los veía como a mis hijos, yo decía mi dios no me dio hijos propios, pero me entregó qué cantidad de gente para poderlos guiar, orientar y me sentía muy satisfecha en ese sentido (RV1_MN).

(...) yo vivo con Leonardo,(...) es una persona muy estable emocionalmente, que también me ha permitido como a mí, poder ser lo que soy, porque si yo no hubiera tenido a mi lado a una persona estable, comprometida, tranquila, pues de pronto yo no hubiera alcanzado como este nivel de madurez que tengo para disfrutar el trabajo que hago, entonces yo vivo con mi esposo, hace 15 años soy casada, ha sido una persona pues que siempre ha estado de acuerdo en que yo estudie y desde el principio le dije que yo no quería tener hijos porque tenía una labor grande que cumplir con muchos niños, entonces me dijo: "bueno, pues vamos a cumplir la tarea bien" y desde eso pues la idea es apoyar las personas que están estudiando, ayudarles hasta que salgan ya de la universidad, él apadrina unos niños, yo apadrino otros y así ha sido pues como todo el proceso (RV3_LV).

Vamos dilucidando aquí un concepto de amor, como dice Arendt, que va más allá de lo inmediato permitiendo ampliar las acciones y propósitos de los sujetos. Unidos por una herencia y un proyecto común, apropiándonos del amor como medio y fin, permitiendo la convivencia y tejido social. Lo que resulta muy dicente si además se le incorpora la noción de donación como señala Álvarez:

La verdadera justicia no conoce la medida en la donación de sí, en su capacidad de gracia. De ahí que la justicia, la verdadera justicia, sea una caridad constructora, nunca aniquiladora o destructora. El amor, así entendido, es el verdadero inicio, el verdadero constructor y arquitecto de la ciudad de los hombres que, paradójicamente, está llamada a ser, como dirá San Agustín, la ciudad de Dios (Álvarez, 2009, p. 7).

En ese mismo sentido, Lozano Ardila, (2009, citando a Arendt, 2001c), afirma que:

(...) el pensamiento, la acción y la palabra son requeridas para garantizar la vigencia de un espacio común. Emplea (...) la bella expresión "Amor mundi" para referirse a la relación de pertenencia y a la vez de responsabilidad, de cuidado de lo compartido, del mundo, que requiere, por tanto de un actitud sensible y activa frente a los acontecimientos.

Esa actitud sensible y activa que, en el día a día, hace que despleguemos iniciativas y construyamos redes colaborativas para tejer ese espacio común:

Que para uno tener una práctica pedagógica innovadora, necesita pues su esencia, su ser de maestro, hacerlo con otros, uno solo no, tiene que hacerlo con otros, pero también tiene que saber y conocer el otro, entonces ya como con esta premisa yo dije yo voy a hacer el doctorado y voy a trabajar una cosa que le sirva a la ciudad, que le sirva para resignificar las prácticas de muchas personas con los niños (RV3_LV).

Me volví una personita muy académica, estudiaba mucho y leía bastante, me gustó mucho pues estudiar lo que quería, la licenciatura y me sentí plena trabajando ya con la gente, trabajando con los muchachos, les decía que no solamente era lo académico, eran más cosas, pues, me metí en cuestiones

sociales, en grupos juveniles, en la acción comunal y vamos a sacar esta causa adelante en el barrio, entonces eso me gustó bastante (RV1_MN).

2.3. Maturana

Por su lado, Humberto Maturana refuerza el papel el amor como fundamento de nuestra existencia, de lo social y la convivencia.

Siempre que observamos una conducta que lleva a que uno aparezca como un legítimo otro en coexistencia con los demás, estamos hablando de amor. (...) Nos abre la posibilidad de reflexión y se funda en una forma de percepción que permite visualizar al otro en su legitimidad. De este modo se genera un espacio donde la cooperación parece posible y nuestra soledad es trascendida: el otro cobra una presencia con la cual uno establece una relación de respeto (Maturana, 2004, p. 103).

Resaltamos de estas concepciones de amor la palabra *reflexión* que, con la apelación a la *gratuidad* de Ricoeur y la de *acción* de Arendt, sugieren una reflexión propia, profunda que permite una disposición, una apertura primero para ser consciente de mí mismo y estimarme y segundo expandir conciencia y reconocer que hago parte de algo más grande, algo compartido con otros, esos otros a quienes acojo como legítimos otros, porque reconozco lo que me ha sido dado; mis capacidades, y me siento así deudor -como dice Ricoeur- o más bien cuidador del otro.

Yo he estudiado mucho pero realmente a mí los que más me han enseñado a convivir, a ser una maestra, a ser una esencia digámoslo así, de amor, son los niños y las niñas, entonces yo pienso que, yo tengo una metáfora y es que la maestra es como un pozo donde si hay amor los niños miran y se ven reflejados, (...) (RV-LV).

Al percibir nuestra existencia desde esta visión, ya no hay posibilidad de no generar acción -de lo contrario sería insoportable la propia existencia-, de enhebrar el hilo entre lo privado y lo público y empezar a configurarse como agentes; construyendo, trabajando, poniendo un ladrillo quizás dos, derramando nuestra inmortalidad en cada acción.

Volviendo a Maturana, el amor es la emoción que hace posible una postura ética, entendiendo como ética, tomar conciencia de sí mismo y de las posibles consecuencias de los propios actos. “Entiendo la ética como una consecuencia del amor. Sucede en el lenguaje, el que nos da la posibilidad de reflexionar sobre la forma de actuar que hemos elegido”. (Maturana, 2004, p. 108). Lo anterior circunscribe al amor en el plano ético y político.

(...) yo trabajo mucho el amor propio, ¿cierto?, como la ética del amor propio que plantea Savater, si uno se ama es capaz de dar eso al otro, que no se da de lo que no se tiene. Entonces primero es como todo el amor propio y cuando uno está seguro de sí mismo, de lo que hace, de lo que le gusta, pues, tiene la capacidad de, de tender esos puentes afectivos y esos vínculos afectivos con los niños (RV3_LV)

Bueno, a uno lo hace gran persona el poder tener un amor y un conocimiento de sí mismo y que uno pueda aceptarse como es. Cuando uno se quiere y se acepta como es tiene la posibilidad de aceptar y de mirar al otro como es y en esa medida uno va viendo que uno es feliz, que uno va alcanzando las metas y los sueños que se propone y esto le permite a uno irradiar en el otro esa paz interior, esa felicidad, ese deseo, (...) (RV3_LV).

2.4. Mélich, Bárcena y Skliar

En el marco de una investigación como la que realizamos en el marco de la maestría Educación y Desarrollo Humano del CINDE, que invitaba a preguntarse sobre la “**Configuración ético-política del amor en educación a través de relatos de vida de maestras**” autores como Mélich, Bárcena y Skliar se hicieron claves por sus importantes aportes sobre el amor en la educación. Es por ello que en el presente artículo, la educación es concebida como espacio donde se promueve el devenir del ser humano, traspasando muros y aulas llegando, inundando cada rincón de nuestra vida. La educación es el territorio donde todo el aprendizaje acontece, es la vida misma; es la vida familiar, el encuentro con amigos, es la calle y el espacio público,

Mélich y Bárcena, retomando a Ricoeur, Arendt y Levinas y sus nociones de natalidad, narración y hospitalidad, proponen una interesante idea de la educación asociada a la posibilidad de *hacer nacer*, de un espacio donde cada vida emerge de nuevo para re-novarse, salvarse en y del mundo. También de *poder narrar*, es decir de resaltar la importancia de responder a la pregunta *¿quién soy?* a través del relato, por medio del cual se llega a la autocomprensión y al autoconocimiento. Y de *ser hospitalario* como responsabilidad frente al rostro y al llamado del otro, precede a mi propia libertad (Bárcena, & Mélich, 2000).

Respecto de la Natalidad y de la posibilidad de Hacer nacer en educación, resaltamos:

(...) este mundo se renueva sin cesar a través del nacimiento. La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Mélich y Bárcena, 2000, p. 72).

De lo anterior nos da una idea una de las maestras en su relato, cuando nos explicaba qué era para ella acompañar a los estudiantes:

(...) que aprendiera la matemática y por ahí derecho todo lo que yo ya sabía cómo que era el vivir bien, que ese ser inteligente no era necesariamente saber de los números y todo eso sino saber vivir, que se enfocaran, que se profesionalizaran. Como vivíamos en un barrio en Santa Cruz, donde pues la droga, las armas los atrapaban más fácilmente, entonces salir de estas cosas, que no se dejaran influenciar por eso, que fueran más fuertes y pudieran

estudiar, ver la vida de otra manera, y si sentía como que, no, yo tenía esa responsabilidad de orientarlos (RV1_MN)

Lo anterior se configura entonces en la acción, la cual a su vez genera otras acciones en el otro y/o otros, siendo así presentes unos para los otros, imbricando eso que trasciende nuestra existencia, ese espacio público donde aparecemos en la acción y los otros aparecen ante mí. Retomando como nos revelamos a través de la palabra, del discurso; de la acción, dice Arendt que en la natalidad está enraizado ontológicamente la facultad de la acción y es debido a esto que la llegada del recién nacido siempre será el milagro que salva al mundo, pues rompe con su novedad, con su posibilidad.

La narrativa por su lado es fundamental para comprenderse y comprender nuestro entorno, darle sentido a nuestras experiencias y vivencias; a lo que nos acontece, en un eterno presente, compuesto por un pasado, presente y futuro. Pues en ese entrelazamiento del eterno presente se recuerda “(...) para hacer justicia, cuidar del presente y asegurar un porvenir mejor. En su configuración narrativa, la memoria nos afecta, no nos deja igual, y por eso la memoria crea identidad, ilumina, esclarece, pero también deconstruye y rompe esquemas” (Mélích & Bárcena, 2000, p. 27). Idea que refuerza Ricoeur (2004) cuando afirma:

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida (p. 45).

En el mismo sentido nos recuerda una de las maestras:

(...) es el conocimiento de sí mismo lo que necesita en parte la educación para que el maestro pueda asumir actitudes y comportamientos que transformen, porque cuando uno se conoce a sí mismo y uno está a gusto con uno mismo y se quiere a sí mismo, lo otro se va dando, desarrolla competencias, desarrolla (...) todo lo que hay que hacer en educación para lograr transformaciones (RV2_YP).

Por conocimiento de sí mismo también nos habla este otro relato:

Entonces en ese tratar de entenderme más pues digamos descubrí que yo siempre he sido eso, yo siempre he sido y soy servicio y amor”. “(...) si uno cree en uno, (risas), que el mundo se tenga, porque uno se abre a hacer las cosas. Aunque la vida pues marca, todas las experiencias marcan a nosotros los seres humanos tan diferente, sin embargo es buscar, vuelvo a confiar, confíe (RV1_MN).

Y así mismo esta maestra nos hablaba sobre la importancia que el otro se descubriera a sí mismo:

A ver, que él sepa que tiene un potencial, que yo como docente creo en él o como persona creo en el otro, creo en él, es como ayudarlo a y ayudarle al estudiante que se descubra, que tenga más confianza en sí y que sepa que él

también puede, que algunos lo orientamos pero que él solito se va, se va a conocer más, se va a aprender más, (...) (RV1_MN).

Avanzamos ahora con Levinas, quien nos recuerda que el rostro del otro, no es la cara, no se puede ver ni escuchar, "(...) no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, pura significación" (Bárcena & Mélich, 2000, p. 137). Lo anterior se refiere a que no te reconozco por quien eres en tu contexto, por el rol que desempeñas en la sociedad; por tu cargo, familia, estrato, sino que te reconozco por que existes. Pero reconocerte no es simplemente identificarte, exige aún más y es darse cuenta de nuestra condición heterónoma, por consecuencia respondo también por ti y es así como antes de mi libertad estás tú.

En este punto es importante mencionar el relato de una de las maestras, quien expresaba que miraba a cada estudiante como a un Jesús abandonado, que representa:

(...) el diferente a mí que uno hoy habla de la inclusión y que me cuesta tanto aceptar, que me cuesta tanto respetar la forma de ser como él es, entonces un Jesús abandonado es permitir que el otro sea como sea pero no hacer de eso un tormento ni una preocupación, sino es mirarlo como es, quererlo, aceptarlo como es y en esa medida uno está como fortaleciéndose en el afecto, en la convivencia, en la aceptación del otro (RV2_YP).

“Sólo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad. Por eso la pregunta ética no es «¿qué es el hombre?» sino ¿dónde está tu hermano? (Gén.4,9-10). Y la respuesta inhumana sería: «No soy el guardián de mi hermano». «¿Por qué he de sentirme responsable en presencia del rostro?»” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 17) .Y aunque tomemos esta última postura, siempre estará presente ese grito sin voz, esa llamada que arde del otro y me demanda el darme cuenta, me exige acogerlo.

“Éste es el sentido que tiene la cita del Talmud de Babilonia con la que Levinas da inicio uno de los capítulos de Humanismo del otro hombre: «Si yo no respondo de mí, ¿quién responderá de mí. Pero si yo solamente respondo de mí, ¿puedo ser todavía yo?»” (Bárcena & Mélich, 2000, p.136).

«El "yo" ético es subjetividad en la precisa medida en que se postra ante el otro, sacrificando su propia libertad a la más primordial llamada del otro. Para mí —son palabras de Levinas— la libertad del sujeto no es el primero o más alto valor. La heteronomía de nuestra respuesta al otro humano, o a Dios como absoluto otro, precede a la autonomía de nuestra libertad subjetiva. Tan pronto como reconozco que, al ser "yo", soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro. La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma.» (Bárcena & Mélich, 2000, p. 137).

“Ave María... entonces son amores de desprendimiento, son amores de entrega, pero eso ya lo vive uno es porque tiene esta edad, porque ya siente que disfruta más en dar que en recibir, a mí me gusta mucho dar”. (RV2_YP)

De esta forma, el poder de la novedad, la fragilidad de la necesidad de acogimiento, la responsabilidad frente al otro que nos desacomoda y me atraviesa, como la narración de

nuestras vidas y de otros relatos del mundo, son ejes centrales para una educación, entendida como un espacio donde se cultiva humanidad, donde se tejen lazos para construir un mundo en común, desde la reflexividad, el lenguaje y la acción. Tal como lo expresa el siguiente relato:

Cuando fortalecen la autoestima ellos se pueden querer más como persona, pueden darse cuenta de las potencialidades que tienen y en esa medida pudieran irradiar más, para alcanzar más los sueños, las metas, o sea, es otro reto que tiene la educación hoy, no hay que empezar por la tiza y el tablero, hay que empezar por la persona como tal, para que esa persona cuando se conozca a sí, pueda aprender todo lo que viene del exterior, todo lo que tiene que aprender (RV2_YP).

Reflexionar y entender la relación entre la educación y el amor es uno de los primeros pasos con los cuales vislumbramos al amor, lo situamos en la esfera pública. Es así como esto despliega una responsabilidad y un reto a todos y cada uno de los seres humanos como parte de una sociedad; familias, escuelas, instituciones, gobierno, colectivos y comunidades.

Yo creo que hay problemas ambientales a los cuales se puede trabajar, el manejo de basuras, pero también ponerlos en el lugar de que nosotros hacemos parte de ese medio ambiente, somos parte de esa comunidad y darle al niño: “si yo me amo, soy capaz de amar a los demás”, entonces también es como, como darle a los niños esos argumentos para mirar que esa basura que está allá no es que no sea problema mío, es que es de todos del barrio porque huele mal, porque vienen animales, entonces mi práctica pedagógica debe incidir directamente en esa transformación social, en ese contexto en el que están inmersos los niños y las niñas (RV3_LV)

Como lo nombran Mélich y Bárcena, la educación es un acontecimiento ético, es una experiencia reflexiva, esto es, como nacimiento, narración y hospitalidad. Donde nuestro mayor énfasis debe estar en el desarrollo de los seres humanos, autores y actores de su propia vida, sujetos compasivos, reflexivos, críticos, políticos, es decir amorosos.

Al principio todas mis clases eran más enseñándoles a hacer como... a tener valores, a saberse también expresar, casi no lograba dictar un programa de matemáticas por estar dialogando, hablando, corrigiendo, tratando de corregir conductas, mmm y después de eso, cuando lográbamos como que respetaran a la persona que estaba en frente, al que estaba al lado, que trabajáramos en equipo, entonces sí empezaba yo a dictar la matemática. Y se lograba, se lograba que estuvieran pues como interesados, pero me parecía mejor era que ya respetaran al otro, al que estaba al frente y al que estaba ahí con ellos también que los respetaran. Entonces fue mucho diálogo, mucho diálogo con los chicos (...) (RV1_MN)

Así lo refuerzan Dolz & Rogero (2012, p. 98) basándose en Maturana (2002):

Plantear que la relación educativa es una relación profundamente humana y que la relación social humana se basa en el amor es demandar explícitamente a la educación que ponga, en el primer plano de su misión, la realización amorosa de los seres humanos en su mayor plenitud. Para hacerlo posible,

parece necesario crear una nueva cultura basada en prestar atención al otro y otra desde lo más genuino de la dignidad humana. Es la relación de respeto, atención y cuidado la que plasma el amor como la emoción central que dirige todo el proceso educativo.

La Educación se da en la convivencia social. La emoción que funda lo social, que hace posible esa convivencia, es el amor” (Maturana, 1992, p. 238). En este sentido, educar se convierte en un acto amoroso y público, porque supone aparecer en la acción y en la narrativa, supone acogida, responsabilidad. “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2007, p. 7).

la parte del conocimiento tiene su tiempo, lo otro más importante es ese saber vivir, eh... ser una persona con una buena ética, que logre relacionarse bien con los demás, que esté en paz con lo que está haciendo, eso me parece más importante (...) (RV1_MN).

Entender, entonces, educar como un acto de amor, o como un arte según Skliar & Téllez, “Por esto, también es un acto creador que nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros (Skliar & Téllez, 2008, p.143). “(...) invitación a forjar encuentros efectivos y afectivos. Pero estos encuentros, como nos enseña Deleuze, no constituyen un mero estar unos junto a otros, sino un existir con otros, un devenir otros; algo más que simple proximidad. Enseñar es, desde esta perspectiva, un encontrar-se, una co-implicación” (Skliar & Téllez, 2008, p.148)

Entonces yo pienso que ser amorosos es saber escuchar, es mirar a los ojos, es decirles su nombre, pero también es conocer mucho del otro, o sea, si yo sé cómo piensa la mente de ese niño, por qué situación está pasando, en qué contexto vive, pienso que eso es un acto de amor y de responsabilidad, desde mi ética profesional para brindarle a ese niño las mejores condiciones para que logre pasar esa dificultad, esa situación (RV3_LV).

Lo anterior vuelve y nos reitera la importancia de la reflexión crítica, del reconocimiento de mí mismo y del otro y de la acción, pues no es suficiente simplemente vivir unos junto a otros, se hace exigencia la existencia con otros, una creación continua juntos, como alternativa a un mundo de negación, violencia y aniquilación del otro y del mundo. Esto es una expansión del amor de lo privado a lo público, es darle luz en el escenario público, es no dejarlo oculto y emocionado detrás del telón.

No hace falta mayores desafíos para poder apropiarnos del amor público, concuerdo con los autores (Dolz & Rogero, 2012) quienes citan, basados en (Van Manen, 1998):

Acciones cotidianas como prestar atención, mimo, serenidad, calma, tacto, consideración, conocimiento placentero, seducción por el saber y dar sentido a lo que se hace podrían ser parte importante del guion de nuestro trabajo como profesores”, diría yo como seres humanos.

Vale la pena detenernos y evidenciar estos gestos cotidianos en los relatos de nuestras tres maestras:

Yo pienso que... que eso nace como con uno, no hay que esforzarse por ser afectuoso, por dar amor, pienso que es una condición de vida, ser amoroso es una condición de vida, ser amoroso pienso que es escuchar al otro, comprenderlo, y aprender con él, como ese feedback (RV3_LV)

Entonces creo que son lo que Martha Nussbaum llama esas habilidades para el resto de la vida, que se pueden enseñar: cerrar la puerta con delicadeza, tocar tres veces, no gritar, no decir cosas desagradables del otro, yo les dije: cuando tengas algo que decirle... “profe, es que ella no me quiere prestar el juguete”, venga, tú juegas un ratito, yo juego un ratito porque solo hay un juguete, hay que compartir; el tema de la solidaridad, el respeto, compartir, del amor propio, del auto cuidado, son actos de amor que si tú los sabes, los tienes incorporados en tu ser, se los puedes compartir y transmitir al otro (RV3_LV)

(...) ellos me decían “hola profe” y yo “qué hubo hijo”, - “¿su hijo?”, - “si hijito”, así los decía y los tocaba más que todo en el hombro, en la cabecita, entonces ese es un acto para acercarme a ellos, esa es mi acción, desde la palabra, una caricia no brusca, pues de coger la mano muy suave o la cabecita así con mucho amor, eso es (RV1_MN).

Finalmente y apropiándose coincidentalmente de la frase de San Agustín “ama y haz lo que quieras” la siguiente maestra nos cuenta como al pedir consejo para afrontar el reto de ser coordinadora de disciplina: “mi gran amiga, me dijo:

quíeralas mucho y haga con ellas lo que quiera”, pero quererlas significaba: bueno, y uno cómo quiere al otro sintiendo de verdad amor, gusto, pasión, ese deseo. Entonces es simplemente uno mirar que el otro funciona más con el afecto, con la dulzura, con la ternura, con que sienta que uno lo ama, que con lo que distancia, con el desafecto, que con una relación simplemente una relación muy estricta, una relación muy, muy vertical con el otro (RV2_YP).

2.5. Nussbaum

Por último, queremos introducir a Martha Nussbaum a nuestra conversación, desde su importante aporte en cuanto a las emociones políticas, donde resalta que estas tienen como objeto el país, sus dirigentes, la geografía y la percepción entre los habitantes con los que se comparte un espacio público, tiene consecuencias a gran escala, interviniendo en el rumbo y objetivos de una nación. Es por esto que se hace imperativo reflexionar sobre los valores y emociones de nuestra cultura pública. Grandes líderes políticos entendieron muy bien la necesidad de tocar las fibras de las emociones para poder movilizar a la sociedad en una apuesta en común. “Todos los principios políticos precisan para su materialización y su supervivencia de un apoyo emocional que les procure la estabilidad a los largo del tiempo y todas las sociedades decentes tienen que protegerse frente a la división y la jerarquización cultivando sentimientos apropiados de *simpatía* y amor” (Nussbaum, 2014, p.15).

Deteniéndonos, en el concepto de simpatía, Nussbaum utiliza el término simpatía con una acepción diferente a la de los diccionarios de la lengua española, para la autora “sería lo que siente un individuo cuando es partícipe de la pasión de otro” (Nussbaum, 2014, p. 14) . Se refiere a una simpatía extendida, que no tiende a la estrechez del alcance limitado del círculo más íntimo, sino una simpatía que se extiende a los que no hacen parte de mi esfera privada, uniéndome así a una apuesta en común más general. Y por lo tanto una educación que cultive la capacidad de reconocer al otro es uno de los grandes retos que tenemos, y coincidiendo con Nussbaum: la cultura pública es uno de los responsables claves en esa educación.

Podría decirse que un Estado liberal pide a ciudadanos que tienen concepciones generales diferentes del sentido y el propósito de la vida que coincidan y lleguen a acuerdos en un espacio político compartido: concretamente, el espacio de los principios fundamentales y los ideales constitucionales (Nussbaum, 2014, p. 20).

Pero también enfatiza que estos principios y las emociones que éstos generan, deben estar siempre bajo la mirada crítica y en el escrutinio público del control social. Un aporte clave para nuestra reflexión, es que Nussbaum explica que todas las emociones son percibidas desde cada persona como individuo, desde esta perspectiva evalúan al mundo y definen que es lo que vale la pena vivir, según esto, entiendo que las emociones públicas siempre estarán conectadas a nuestros proyectos personales y como lo mencionaba anteriormente es un tejer entre lo privado y lo público. En tanto que los seres humanos no amamos ideas puramente abstractas, debe enraizarse con el amor personal, debe incorporarse así en los afectos personales para poder ir expandiéndose a sentimientos más generales e inclusivos.

Tal como lo podíamos ver en (RV1_MN) y (RV3_LV), donde unos intereses más amplios, su simpatía extendida estaba fuertemente relacionada con su proyecto de vida, al decidir no tener hijos porque tenían muchos niños a los cuales debían ayudar.

El amor político mantiene una incómoda oscilación entre lo particular y lo general, lo que da pie a una tensión en la que lo particular no se rechaza, sino que se concibe de tal modo que promueve la inclusión, y lo general deviene poderoso en el plano motivacional a través de su vinculación con símbolos, canciones y esculturas particulares (Nussbaum, 2014, p. 467).

Ante las problemáticas de diferentes momentos de la historia, analizadas en su libro *Emociones Políticas*, Nussbaum infiere como los grandes líderes, políticos–artistas, resuelven que estos problemas deben ser afrontados desde un espíritu de amor, pues “(...) el amor es lo que da vida al respeto por la humanidad en general (...)” (Nussbaum, 2014, p. 31).

Pero también resalta que el amor debe ser aspiracional debe buscar un bien fuera de uno mismo, exponerse constantemente a la crítica y a la heterogeneidad. Porque todos hemos presenciado como un amor, si se puede llamar amor, acrílico y homogéneo sólo desata emociones violentas como la ira, el odio, el asco y la envidia. Una aspiración como la expresada por Tagore, en Inglaterra en plena lucha de la India por su independencia, citado por (Nussbaum, 2014, p.113): “Les pido que reivindiquen el derecho a ser amigos, y no el derecho de una raza o una nación particular orgullosa que pueda alardear de la fatídica cualidad de ser la dominadora de toda la humanidad”. Nussbaum, entonces, propone que para tener amor

aspiracional y construir una cultura pública basada en éste, se deben cultivar las capacidades que hacen posible que emerja:

Un eje central en la cultivación de ese amor sería la imaginación: deberíamos ser capaces de ver el destino de cada persona en los demás e imaginarnoslo vívidamente como un aspecto de nuestro propio destino y concebir el conjunto de la historia de la especie humana y su posible futuro como parte de nuestra propia esfera de interés personal, por medio de una concentración intensa en imágenes ideales de la realización humana (Nussbaum, 2014, p. 82).

Todo lo anterior es fundamental para ir germinando el deleite personal por los otros, por la naturaleza; por el mundo. Y no se trata que todos debemos tener una amistad íntima con todos los demás, pero si se trata de trascender nuestras diferencias para trabajar por proyectos comunes, un tejido con una pluralidad de voces, configurándose, expandiendo conciencia, ampliando horizontes, desde el amor crítico. Una conversación siempre inacabada, de ires y venires, pero que no se extingue a causa del amor, que posibilita germinar la semilla de sentirnos responsables por el otro, de la responsabilidad que precede nuestra libertad. Ese deleite por los otros es el que germinó la lectura en la maestra (LV), a sus 7 años de edad:

(...) leer se convirtió como en una herramienta también para, para apoyar al otro, para despertar como el gusto en el otro, (...) entonces fue ahí cuando yo empecé a, como esa pasión por leerle al otro, por enseñarle al otro, por contarle pues cuentos”. (RV3_LV)

Reflexiones finales

Todo lo expuesto anteriormente, propone un amor superior que amplía la visión de mundo, un amor que trasciende la vida privada y que hace posible un proyecto en común con el otro y con el mundo. Las acciones son según lo que se ama, el amor es el impulso, el motor, la motivación la dirección de la voluntad y por ende de la conducta, así lo resume San Agustín: “Eres según tu amor”.

Pero lo que más resalta aquí es que somos sujetos capaces de amor y por tanto de su entrega en abundancia. No sólo los virtuosos son capaces de amar; como en Platón, o no sólo se ama a los amigos verdaderos; como Aristóteles, sino que todos y cada uno somos capaces de amar tanto al otro cercano como al cada uno lejano.

El mirar adentro para descubrir ese amor, el arrojar luz sobre la propia existencia, es un ejercicio continuo y bidireccional, que nutre la misma capacidad de amar. Pues no resulta útil el ensimismamiento en búsqueda del amor, cuando éste finalmente se realiza en la convivencia con los demás. Por lo tanto, es un ejercicio que se da en la cotidianidad, en el gesto, en la mirada, en la escucha, en el tacto, en la palabra, en el silencio. Es un ejercicio que requiere de las artes, de la música, del juego para emerger, para desarrollarse, para cultivarse. Por ello es que la educación puede convertirse en el escenario donde germine el amor como una emoción pública, reconociendo las raíces fuertes de la familia, de las emociones privadas, las cuales finalmente se entremezclan configurándose, alimentándose unas a otras.

Se hace urgente que nos apropiemos de este amor y lo hagamos público, sin recelo, sin temor, para que la importancia y la dignidad del otro y de nosotros mismos sea una prioridad

en nuestra sociedad, para evitar tantas atrocidades donde el ser humanos sigue siendo un medio y no un fin, donde el prestar atención al otro y quererlo no se siga viendo como algo extraño, una pérdida de tiempo y de dinero:

Mucho diálogo, mucho, mucho diálogo, como le decía, yo no dictaba clase de matemáticas sino hable y hable con ellos. Algunos profes ya, y las directivas: ella no llena los programas, es una profesora floja, no completa programas, entonces yo ahí sí me defendía, pero es que primero tengo que enseñarle otras cosas a estos niños, más que la matemáticas, en su momento ellos tienen que enfrentarse a esos números y van a tener que aprender, pero es importante respetar al otro, cuidar al otro, pero no desde la ayuda así como que ay sí, pobrecito tal cosa, no, sino como respetar diferencias que era lo que no tenía (RV1_MN).

O si ve los niños bailando y cantando (el rector o la coordinadora académica), entonces dicen que no tengo manejo de grupo, entonces si yo tengo mis argumentos y yo definiendo mi metodología, mis estrategias pedagógicas, mi enseñanza de aprendizaje evaluativa, si yo sé dónde estoy ubicada, en qué escenario, qué niños tengo, puedo defender unas posturas, pero si no, tu práctica será minimizada al deber ser (...) (RV3_LV).

Que lo extraordinario y lo inusual, se nos vuelva cotidiano, que no haya necesidad de defender actos amorosos en el escenario público, porque somos conscientes de su importancia y de la urgente necesidad de hacerlo trascender más allá del telón de lo privado. Porque negar que el amor es importante en la educación es negar la validez de lo que expresa la siguiente maestra:

Entonces creo que, que el amor también es el compromiso que se tiene en esa... en esa labor, en ese apostolado diría yo con esos niños que nos están llegando porque pasan por nuestras manos y uno les tatúa el alma o para bien o para mal, entonces que sea siempre para bien (RV3_LV).

Y uno les tatúa el alma para bien o para mal, es una frase que debe resonar en cada ser humano, pues nuestras acciones, nuestras palabras pueden tatuar a otros, para potenciarlos o para reducirlos e invisibilizarlos, es por esto que develar el estatus que debe tener el amor en lo público es crucial, pues su ausencia o presencia nos marca la existencia. Esto nos exige ser siempre críticos y reflexivos con nosotros mismos, estar en constante reevaluación, tal como nos enseña el siguiente relato:

Entonces esta compañera le dijo a la niña “venga cuéntele a la profe usted por qué se salió de la nocturna” y entonces la niña me dice: “por usted profe, porque usted decía que las cosas tenían que ser precisas, que había que hacer preguntas inteligentes y yo no era capaz de hacer preguntas inteligentes” es que me acuerdo paténtico, eso fue ya hace 25 años y dije: bueno no, ese no es el camino, yo no quiero que los niños me cojan miedo, -en ese momento era adolescentes-, que la persona me tenga miedo y todo eso, no, si antes yo lo que quiero es que aprendan y acercarlos, entonces eso me hizo evaluar muchas cosas y yo dije: no, ese no es el camino (RV1_MN).

Habrán opiniones opuestas y que en desacuerdo se pregunten: si es que acaso ahora los y las maestras tendrán que encargarse de facetas tan personales de sus estudiantes, a lo que respondo sí, y no sólo los maestros, sino también los vecinos, los jefes, las empresas, el gobierno, los colectivos, las instituciones y la sociedad en general. El reconocer al ser humano como fin en sí mismo, implica que todos nuestros intereses giren hacia el “deseo de una vida realizada -con y para los otros -en instituciones justas”. Es decir, la estima de sí mismo, solicitud; con y para los otros y el cada uno sin rostro. Es natalidad, narración y hospitalidad.

Referencias

- Álvarez, F. (28 de Octubre de 2009). Amor y justicia en Heller y Arendt. *Filosofía, Historia y Política*, 255-266.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Borda, O. F. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, Siglo del Hombre Editores.
- Casas, V. (24 de Enero de 2013). La discusión por esta polémica obra, que ya completa más de tres años, terminaría en un mes. *El Tiempo*: http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12546841.html
- Comte-Sponville, A. (2002). *Invitación a la filosofía*. Buenos Aires: Argenti.
- Dolz, A., & Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 97 - 113.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La Educación como práctica de libertad*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Visor.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en Otro*. Valencia: Pretextos.
- Martínez, T. M. (2003). La concepción aristotélica de la amistad. *Bitarte, revista cuatrimestral de humanidades*, 29-40.
- Maturana, H. (1994). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados del ser humano*. Santiago de Chile: Instituto de Psicoterapia.
- Maturana, H. (2004). *Del ser al hacer*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Melero, M. L. (2002). *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga: Agibe.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J. C., & Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E., & Kern, A. (2005). *Tierra Patria*. Barcelona: Kairós.
- Patiño, S. (2005). Amor y Justicia. El afán conciliador de la filosofía moral. *Revista de Humanidades*, 283-291.
- Ricoeur, P. (1993). *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Román, Á. D. (2012). *La filosofía del amor de San Agustín de Hipona. Una síntesis para bachillerato*. Murcia: Región.

- Sánchez, M., & Medina, A. (2000). *Consideraciones entorno al amor en la literatura de la Grecia antigua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires : Noveduc.
- Torres, C. A. (2004). *Educación, Poder y Biografía. Diálogos con educadores críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Zegers, O. (2009). Eros y Tánatos. *Salud Mental* , 52-75.

10. Artículo individual

Educación, alteridad, amor: Apuntes para una escuela del buen vivir⁸

⁸El texto que aquí se presenta es el resultado de la investigación configuración ético-política del amor en educación: relatos de vida de maestras, realizada en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Convenio CINDE - Universidad de Manizales).

Resumen

En el presente artículo llamamos la atención sobre cuatro enunciados éticos que apuntan a un pensamiento no metafísico de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia, la falta de sentido, la ambivalencia y la incertidumbre a partir de los cuales sea posible un giro para *sentipensar* una educación pertinente para la vida tanto como para el buen vivir, que cuestiona el sentido de una educación y una escuela cuyos fines no se pueden agotar en las necesidades establecidas por una razón instrumental al servicio de la producción y el consumo.

La educación orientada a preparar para la vida, se abstrae del sentido humano de ser un lugar donde se aprenda el vivir, componente ético y político de una educación desde la experiencia del sufrimiento y el rostro del otro. A partir de estos cuatro enunciados: el sentido humano de la educación y la escuela; la infancia o los tiempos de una existencia alterada; la educación como alteridad, experiencia e intersubjetividad y las natalidades del amor, se busca más bien poder plantear para la praxis cotidiana de la escuela, una posibilidad para el acontecimiento del rostro y la respuesta a esta solicitud mediante una escucha y palabras fecundas, desde un nuevo sentido de alteridad identificado en la infancia y sus tiempos. Con ello, vuelven las autoras sobre su planteamiento inicial en el que el amor era asumido en su condición de ser fundamento incuestionable de toda convivencia humana, pero ahora dando lugar a la posibilidad de proponer a la escuela como el lugar donde es posible que acontezca la novedad que es todo ser humano.

Palabras claves: Escuela, Educación amorosa, Sentipensar, Alteridad, Responsabilidad, Buen vivir, infancia, rostro, experiencia, Natalidad, Amor.

Abstract

In the present article the authoress calls the attention on four ethical terms of reference that point at a not metaphysical thought of the education that faces the singularity, the contingency, the lack of sense, the ambivalence and the uncertainty from which it is a possible feeling- to think a pertinent education for the life so much like for the good one to live, that questions the sense of an education and a school which ends cannot become exhausted in the needs established by an instrumental reason to the service of the production and the consumption.

The education orientated to preparing for the life, is abstracted of the human sense of being a place where it is learned to live, ethical and political component of an education from

⁹ Licenciada en Ciencias Políticas de la Universidad Católica del Táchira, Venezuela. Estudios en Trabajo Social de la Universidad de Antioquia, estudiante de la Maestría de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.

¹⁰ Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Medellín. Coordinadora de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, la línea de investigación sobre subjetividades y subjetivaciones políticas y Programa Latinoamericano de Estudios sobre Juventud “Configuración y reconfiguración de subjetividades, saberes, prácticas y territorios juveniles en América Latina y el Caribe”.

the experience of the suffering and the face of other one. From these four terms of reference: the human sense of the education and the school; the infancy or the times of an upset existence; the education as otherness, experience and intersubjectivity and the birthrates of the love, it is sought to be able to raise rather for the daily practice of the school, a possibility for the event of the face and the response to this request by means of a scout and fecund words, from a new sense of otherness identified in the infancy and his times. With it, the authoress returns on his initial exposition in which the love was assumed in his condition to be an unquestionable foundation of any human conviviality, but now giving place to the possibility of proposing to the school as the place where it is possible that there happens the innovation that is every human being.

Keywords: School, Education humanize, Feeling- to think, Otherness, Responsibility, Good to live, infancy, face, experience, Birthrate, Love.

Introducción

La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima... Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse.
(Paulo Freire)

Como resultado del proyecto de investigación Configuración ético-política del amor en educación: *Relatos de vida de maestras*, en el presente artículo nos proponemos formular cuatro (4) enunciados sobre la escuela (el sentido humano de la educación y la escuela, la infancia o los tiempos de una existencia alterada, la educación como alteridad, experiencia e intersubjetividad y las natalidades del amor), a partir de los cuales sea posible *sentipensar* una educación pertinente para la vida tanto como para el buen vivir. La apelación a sentipensar se retoma de autores latinoamericanos como Fals Borda (2009), Escobar (2014) quienes desde una perspectiva sociológica insisten en la necesidad de articular las ideas sobre el buen vivir y las emociones a los modos en los que hoy comprendemos las diferentes esferas de lo social. También resulta de gran valor para los intereses de este texto, la referencia poética a Galeano cuando afirma “la gente sentipensante no separa la razón del corazón, que siente y piensa a la vez, sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón” (2015). En momentos en los que nos esforzamos en una educación que prepara para la vida como respuesta a las grandes demandas del mercado y la profesionalización; cuando planteamos como principal objetivo la formación de sujetos competentes para el mercado, cuyo plan de vida este sujetado a los índices del consumo, se hace cardinal *otra educación* que asuma los desafíos éticos y políticos de una humanidad sentipensante y del bien vivir.

Esta desproporcionada mercantilización e instrumentalización de la educación, tiene además el efecto de trivializar y volver superfluas las relaciones entre quienes integran las comunidades educativas, ya que la centralidad que debería ocupar la pregunta por lo humano, se desplaza al interés por la competencia, la medición y el resultado, deshidratando toda posibilidad de cercanía afectiva, de acogida y reconocimiento. Como consecuencia, maestros, estudiantes y directivas se enfrentan día a día a una carrera que implica al otro de manera

cosificada, como medio para alcanzar los tan anhelados estándares definidos para la educación de calidad. En esta lectura de la realidad, emerge una necesaria pregunta ¿En qué forma lograr que la educación revierta sus prácticas triviales y superfluas y emprenda la tarea de sentipensarse como lugar para la acogida, la solidaridad, la cooperación, la gratuidad, el don? ¿Es posible provocar un giro en la educación y con ello en la escuela, que instale el reconocimiento de lo humano como centro de la interacción y de la acción pedagógica? En otras palabras, ¿es posible hacer aparecer en el escenario de lo escolar al otro, desde una ética de la existencia que trascienda la gramática utilitaria del sujeto que aprende, que interroge la vida, sus sentidos y permita la construcción intersubjetiva del mundo que habitamos? Por supuesto no son preguntas fáciles de responder, pero a medida que transitamos en el proyecto sobre las configuraciones ético-políticas del amor en educación, se nos hicieron imposibles de esquivar.

Es justamente en la intención de avanzar en algunas respuestas, que queremos desplegar cuatro (4) enunciados sobre la escuela (el sentido humano de la educación, la infancia o los tiempos de una existencia alterada, la educación como alteridad, experiencia e intersubjetividad y las natalidades del amor), como fuentes provocadoras del giro sentipensante de la educación y con ello, la posibilidad de una pedagogía que dé a luz nuevas formas de resistencia, co-existencia, re-existencia. Se trata de un intento por recuperar la enseñanza del buen vivir como sentido primordial de lo educativo, es decir de intencionar una pedagogía de la vida de tal modo que como afirma Morin “intentemos vivir no solo para sobrevivir sino para vivir. Vivir poéticamente es vivir para vivir” (2005, p. 216). No se trata de una idea nueva, este ha sido un saber promovido por pedagogías románticas, constructivistas y socio-críticas como base del aprendizaje con sentido y la enseñanza con propósito, que hoy se hace preciso recuperar como reconocimiento a la condición humana y al valor de la educación como nicho de humanización, fraternidad y construcción conjunta de mundo.

En consecuencia y dado que no se trata de una idea metafísica de la educación o de una incauta campaña de neutralidad sobre la pedagogía, nos proponemos reinstalar la condición humana como una de las centralidades más importantes de todo acto educativo y con ello, recuperar la potencia de pensarse como especie el mundo que habitamos con otros. Valga decir *centralidad en diálogo*, ya que en una perspectiva sentipensante y del buen vivir es necesario el reconocimiento de todas las otras formas de vida con las que compartimos esta experiencia en el planeta y en consecuencia, asumir la urgencia de cuestionar nuestros modos de relación y explotación. Este aspecto resulta crucial en una ética sentipensante dado que como afirma Morin, el hombre constituye solo una expresión de la complejidad del universo y es preciso reflexionar sobre su conducta hegemónica sobre la naturaleza y todo lo que existe.

¿Dominar la naturaleza? El hombre es incapaz todavía de controlar su propia naturaleza, cuya locura le impulsa a dominar la naturaleza perdiendo el dominio de sí mismo. ¿Dominar el mundo? Pero sólo es un microbio en el gigantesco y enigmático cosmos. ¿Dominar la vida? Aunque algún día pudiera fabricar una bacteria, sería un copista reproduciendo una organización que siempre ha sido incapaz de imaginar. ¿Y sabría crear una golondrina, un búfalo, un león marino, una orquídea? Puede exterminar miles de millones de bacterias, pero no impide que se multipliquen bacterias resistentes. Puede aniquilar algunos virus, pero está desarmado ante nuevos virus que se burlan de él, se transforman, se renuevan... Incluso en lo concerniente a las bacterias y virus, tiene y tendrá que negociar con la vida y la naturaleza. El hombre ha

transformado la Tierra, ha domesticado sus superficies vegetales, se ha adueñado de sus animales. Pero no es el dueño del mundo, ni siquiera de la Tierra (Morin, 2005, p. 223).

Así, aprovechar el poder de una educación que parta de esta *centralidad en diálogo* como fundamento del acto educativo, que favorezca en los espacios y los tiempos de la escuela la acogida, la responsabilidad, la solidaridad, el cuidado, la hospitalidad, no como algo que hacemos de paso y por casualidad, sino como la tarea imprescindible de la educación en su necesidad de enseñar la ciencia, las artes y la cultura a los humanos que llegan al mundo. Se trata de una enmarañada tarea, ya que apuntamos a una noción de educación cuyo sentido es ético en el sentido amplio de pensarse cada hilo con el que está tejido nuestra vida en el universo. Un sentido ético que por supuesto desplaza la centralidad del currículo y lo instala como mediador de nuestros acercamientos sensibles al mundo y a todo lo que en él existe. Al ser la educación, como la escuela, espacios/tiempos de relación de unos y otros, o bien es posible hacer de este relacionarse un encuentro donde se me revele el otro, o es posible que consigamos seguir “viviendo” sin apenas rozarnos en la escuela, en constante disputa de una lucha por el reconocimiento, viviendo en medio de los otros pero no con ellos, en la competencia, el egoísmo, la desconfianza, la indiferencia.

Con todo lo anterior, hablamos de una escuela estructurada por una educación con base en la responsabilidad, que reconociendo la radical vulnerabilidad de nuestra condición humana, acepta el dolor y el sufrimiento como situaciones humanas ineludibles por la escuela, porque hemos vivido y hemos sido testigos de la experiencia del mal en nuestra historia reciente y quizá hasta en nuestra familia o nuestras comunidades. Se trata de una educación con un nuevo basamento político, una política de cara a la responsabilidad de co-habitar el planeta; en palabras de Morin (2005) “una política del hombre en el mundo, la política de la responsabilidad planetaria, política multidimensional pero no totalitaria” (p. 174). Una idea ampliamente reforzada por Mélich cuando afirma:

No hay ética porque sepamos qué es el «bien», sino porque hemos vivido y hemos sido testigos de la experiencia del mal. No hay ética porque uno cumpla con su «deber», sino porque nuestra respuesta ha sido adecuada al sufrimiento. No hay ética porque seamos «dignos», porque tengamos dignidad, sino porque somos sensibles a los indignos, a los infrahumanos, a los que no son personas (2010, p. 86).

Con lo anterior, ¿qué riesgos implica este acercamiento a la escuela en perspectiva de una política de la responsabilidad? Teniendo presente que el discurso de la responsabilidad ha sido con frecuencia asociado a la culpa y al señalamiento, es preciso aclarar que no se trata de una responsabilidad en falta o una que demande la instrumentalización del seguimiento, apelamos a una responsabilidad que como lo expresa Ricoeur (1993) “tiene como correlato específico «lo frágil», es decir, tanto lo percedero por debilidad natural como lo amenazado por los envites de esa especie de violencia que parece formar parte del obrar humano”(p. 76)¹¹.

La relevancia de situar la responsabilidad en el debate sobre lo educativo, radica en que ha sido un principio no problematizado y por tanto, se hace necesario asumir con Maturana

¹¹ La Conferencia Poder, fragilidad y responsabilidad, fue pronunciada por Paul Ricoeur en 1993, en el marco de la ceremonia en la que le fue otorgado el Doctorado Honoris Causa por la Universidad Complutense de Madrid. El texto se encuentra en:

(2008) que el habitar humano se presenta dentro de una condición humana o matriz ética de responsabilidad que implica solidaridad, respeto, acogida, asumidas en el transcurso de la investigación, como la condición amorosa de la existencia humana. En este punto se hace preciso retomar el sentido anárquico de la ética, tal y como lo plantean Mélich y Bárcena:

La ética es anárquica, no tiene principio, no depende de una ontología o una antropología anterior. La responsabilidad no tiene comienzo. «La ética es el campo que dibuja la paradoja de un Infinito en relación con lo finito sin desmentirse en esta relación. La ética es el estallido de la unidad originaria de la apercepción trascendental, es decir, lo más allá de la experiencia». La ética es un acontecimiento: «Es necesario que algo le ocurra al yo para que deje de ser una "fuerza que discurre" y que descubra el escrúpulo (Mélich, 2000, p.140).

Con esto, nos alienta la misma esperanza de Maturana que al poner al amor como el fundamento del vivir y el coexistir humano, plantea que los seres humanos somos nacidos del amor, lo que nos permite sobreponernos a los condicionamientos históricos, económicos y culturales, porque es una condición política que asume con Arendt, el principio agustiniano que reza que para que hubiera un principio fue creado el hombre. En suma, se trata de asumir la condición humana en su capacidad de acción para transformar su mundo circundante y a sí mismo con otros, y a la escuela como el lugar donde es posible el buen vivir, es decir la vida que debe ser parte de la educación y la educación que es para potenciar la vida que cada niño, niña y adolescente trae a la escuela. Una escuela por eso del buen vivir.

En este sentido el paradigma del buen vivir en la escuela es un paradigma que no solo busca ser crítico con el sistema dominante, sino que propone una forma distinta de cultivar lo humano, la convivencia, establece un modo de relacionamiento humano con la naturaleza sin pretensión de dominación y hegemonía. Proponer un paradigma ético para aproximarnos a una escuela otra no tiene mucho sentido si nos olvidamos de que la actitud devoradora del ser humano se realiza sobre todo en su relación cosificadora y jerarquizada con la naturaleza. En cambio la escuela del buen vivir debe estimular el respeto y el cariño por el otro en la empatía y el afecto. Desde el enfoque del buen vivir se actualiza y enriquece el tradicional concepto de sociedad sin explotadores ni explotados, sociedad de hermandad, libertad y justicia social.

I. El sentido humano de la educación y la escuela

La vida humana está entrelazada de prosa y poesía. La poesía no es solo una variedad de literatura, es también un modo de vivir en la participación, el amor, el fervor, la comunión, la exaltación, el rito, la fiesta, la embriaguez, la danza, el canto, que transfiguran efectivamente la vida prosaica hecha de tareas prácticas, utilitarias, técnicas.
(Edgar Morin, 2005)

La escuela como institución pública y como invento de socialización y reproducción de la cultura es parte de la historia reciente, en comparación con instituciones como la familia o la religión. No obstante y pese a su juventud, sociólogos, filósofos, psicólogos, psiquiatras, pedagogos y especialistas en el tema educativo, la han criticado hasta el punto que algunos cuestionan la idea aceptada sin más de que a la necesidad del saber - de educación - le siga la escolarización, y que una necesidad que en principio no es material se le transforme en una demanda de bienes.

Enfoques como estos proponen una aproximación diferente a la escuela y a sus problemáticas, tanto como a los modos en los que deben asumirse las relaciones entre sus miembros. Reconocidos autores como Apple (2004) se esfuerzan en este giro que le imprime a la educación un sentido de lo humano y la responsabilidad cuando afirma:

Siempre debo actuar con la conciencia de que hay escuelas reales, alumnos reales, maestros reales. Debemos encontrar la manera de manejar la tensión entre querer cambiar la vida de personas reales y tomar distancia para tener la perspectiva adecuada. Para mí, es una tensión permanente. Creo que, cuando deje de sentirla, estaré en peligro de perder mi compromiso como educador crítico (p. 39).

Apreciaciones como esta denotan que lo que está puesto en cuestión no es solo la existencia de la escuela como espacio para el aprendizaje, sino su relevancia para una sociedad que en su avidez de novedades y su gran capacidad para adaptarse al cambio hace que la escuela sea anacrónica e irrelevante para la formación de un ciudadano crítico, autónomo frente a la norma, más responsable del otro y lo otro y más creativo frente a su mundo, porque nuestra escuela es en esencia la misma de aquella a la que fueron nuestros abuelos.

Aún hoy, los análisis de Foucault sobre la cárcel y los sanatorios mentales, el modo como se distribuyen los espacios y las prácticas de normalización, conservan familiaridades con la mayoría de las escuelas públicas: El manejo de los tiempos estableciendo ritmos, regulando los ciclos de repetición, determinando lo que es normal y lo que no, la relación saber-poder que pone la razón en quien detenta el poder, entre otros, dan cuenta de que la escuela como institución social y socializadora está llamada a revisar sus prácticas así como las bases culturales sobre las cuales estas prácticas adquieren sentido.

Pero aún, la mayor y quizá más acuciante crítica a la escuela pública la encontramos en el testimonio de los niños, niñas y adolescentes que alrededor del mundo y sin necesidad de elaboradas teorías, son una voz de alerta frente a lo que vivencian como su escuela. Frases como “ustedes me han robado cinco años de mi vida” o “porque me he de sentar si no estoy cansado” expuestas por el psicopedagogo italiano Francesco Tonucci (2012) para denunciar

una estructura autoritaria y poco reflexiva como la escuela. Frases como “todavía no tienes edad para hacerte esas preguntas” dichas por uno de los maestros de mi hija mayor, o “yo no quiero esperar a estar en cuarto año para aprender lo que quiero” expresada por mi hija de ocho años a su maestra, son una voz quizá apagada frente a lo que hoy la escuela como institución transmisora de la cultura y responsable de la sociedad debe reflexionar.

Para Tonucci es necesario entonces que antes que enseñar, la escuela se plantee los grandes problemas del aprendizaje como la escucha, la lectura, la escritura, en tanto dificultades que tienen su origen en la cultura propia de cada niño. Porque, siguiendo a Tonucci, la escucha implica permitir que tengan igual importancia cada uno de los lenguajes por los cuales se comunican los seres humanos.

Frente a este panorama también se pueden reconocer las voces de miles de maestros que alrededor del mundo se plantean su labor docente como una manera de sumar en la transformación del mundo de los sujetos que tienen a su cargo en la escuela, poniendo en la educación una posibilidad de humanización de unos con otros a través de una palabra distinta a la que el medio social y cultural dicen, de una palabra que permita el disenso, la pregunta, la búsqueda, la diferencia, la acogida y la aceptación del otro, de una palabra diferente porque se compromete con lo dicho y con lo no dicho. Maestros cuya práctica educativa es amorosa toda vez que parte del otro, se hace con el otro y moviliza hacia el otro y lo otro.

Ante la inconformidad generalizada de la sociedad y de niños y niñas con una escuela que se les presenta como aburrida, precisamente porque en sus esquemas fundamentales no permite que la vida entre a ella, ¿es necesario hablar de su transformación, como un lugar para la vida y donde el vivir que allí acontece pueda ser parte esencial en la construcción del saber? ¿se le puede exigir a nuestra escuela que ella sea un lugar para aprender desde el lugar del otro que es el niño, el adolescente, el maestro? Esto hace que nos preguntemos ¿Es posible una escuela con fundamento en el amor? En amor y juego Maturana nos acerca bellamente a esta noción cuando afirma que en la historia de la humanidad, y esto es los últimos 3,5 millones de años, si el amor no hubiese estado presente como el fundamento siempre constante de la coexistencia de las pequeñas comunidades en que vivían nuestros ancestros, no podríamos existir ahora como lo hacemos. No se habría originado el lenguaje y no se habría establecido este como el modo fundamental de convivir de nuestros ancestros (Maturana,1993).

La escuela del buen vivir - es decir, el escenario donde aprendemos a vivir juntos los diferentes, y el conflicto humano esta latente por nuestra naturaleza humana, se aprende a tramitar y gestionar, un lugar de constantes tensiones y conflictividades que posibilita la convivencia y la mediación- tiene el encargo político de repensar lo pensado y ya acogido como práctica de la escuela tradicional, la preeminencia y el lugar del conocimiento científico que no solo se impone como paradigma de todo saber sino como paradigma para pensar la escuela y las subjetividades que la habitan; el poder del experimento frente al cual se desestima el valor de la experiencia. Habrá que poner entonces entre paréntesis lo que ya sabemos y lo que creemos saber acerca de la escuela para poder abrir un lugar y un tiempo distinto a lo que no se piensa en relación con la escuela como es la ignorancia, la experiencia, el mundo, los sueños, los amores y los desamores que son parte de ella, pero que en relación con la educación como acto técnico de proyección de estándares y logros para la medición, permanecen alejados de la educación. ¿Debemos por eso claudicar de una escuela distinta? O en cambio, ¿es posible pensar en una escuela distinta? Una escuela en la que el vivir sea forma de habitar sus tiempos y sus espacios. La escuela del buen vivir es pues la misma a la que asisten nuestros niños, niñas

y adolescentes, pero alterada por un nuevo enfoque de las relaciones pedagógicas centradas en el otro, que no niega el conflicto sino que lo tramita dialógicamente en un compromiso con la fragilidad humana que en todos se muestra.

A partir del cuestionamiento del modo como asumimos la alteridad en la escuela tradicional y por tanto las relaciones vinculantes a través de la palabra y el diálogo, proponemos un acercamiento a la escuela para la convivencia humana, que humanice ese estar juntos de los diferentes que debe ser la convivencia escolar, desde una relación distinta con la infancia, en la que ésta pueda ser en plenitud, al punto que podamos aprender de ella lo que necesitamos para llenar de amor la educación, es decir, para re-significar el saber cómo amor al conocimiento, la escuela como lugar para aprender el vivir y al maestro como el que enseña amorosamente en el diálogo y la comunicación amorosa. Entre una comunicación amorosa y una comunidad que asume responsablemente al otro, es decir que se determina espiritualmente por el otro hay pues una relación intrínseca. Benjamín lo expresa así en su texto sobre la literatura infantil, los niños y los jóvenes:

Existe un criterio muy sencillo y seguro para determinar el valor espiritual de una comunidad. Consiste en preguntar: ¿se expresa en ella el individuo activo, en su totalidad?, ¿se compromete en ella el hombre como un todo?, ¿necesita ella del hombre en su plenitud?, ¿o puede prescindir la comunidad del individuo, en la misma medida que él puede prescindir de ella? Es sencillo formular tales preguntas; es sencillo contestarlas con respecto a los tipos actuales de comunidad social; y la respuesta es decisiva. Todo individuo que participa de una empresa aspira a la totalidad, y el mérito de su acción reside precisamente en esa totalidad, es decir en que la acción exprese al ser total e indiviso. Pero la acción de fundamento social, tal como la encontramos hoy en día no contienen la totalidad; es algo completamente fragmentario y derivado. No pocas veces la comunidad social es el terreno donde —en secreto y en compañía de iguales— se lucha contra deseos más elevados, metas más propias, mientras se oculta la evolución más profundamente innata. La realización social del hombre común sirve, en la mayoría de los casos, para reprimir las aspiraciones originales y no escindidas del fuero íntimo del hombre (Benjamín, 1989).

Pese a todo, la escuela sigue siendo hoy un tiempo y un lugar donde la niñez puede tener lugar para alterar la escuela, y alterándola para volverla otra desde la alteridad que es todo niño, niña. Esto supondrá entonces una concepción de la tarea pedagógica como radical novedad y redirigir nuestra consideración hacia la subjetividad que somos más que a las técnicas en que nos ocupamos para producir las subjetividades que somos. Pero como la subjetividad que somos es aquella que hemos llegado a ser, entonces nuestra consideración tendrá que ocuparse de aquello que nos ha pasado para que lleguemos a ser lo que somos. La infancia y la experiencia guardan una relación en sus nociones que nos permitirá establecer una relación entre educación, alteridad y experiencia por la mediación de la infancia. Siguiendo a Mélich “es en el otro donde también podemos encontrar una salida para pensar «de otro modo», la noción de la ciudadanía y el significado de la civilidad (Bárcena, Mélich, 2000, p. 56).

II. La infancia o los tiempos de una existencia alterada

Quiero recuperar, saber, reinventar al niño que fui. Puede parecer una cosa un poco tonta: un señor que a su edad piensa en el niño que fue. Pero creo que el padre de esa persona es el niño que fui. Tenemos un padre biológico y una madre biológica, pero yo diría que el padre espiritual del hombre que soy es el niño que fui.
(José Saramago, 1998)

En este segundo apartado queremos relacionar el olvido del otro en la escuela con la noción equivocada que tenemos en la educación acerca de la infancia que nos lleva a tratar a los niños como simples destinatarios de la acción pedagógica desplegada en la escuela, y a los maestros como simples reproductores de saberes alejados de los intereses vitales de ellos mismos y de los niños. Tal olvido empequeñece la vida porque la desvitaliza, la pone en función de metas y de principios universales y necesarios separados de las singularidades que somos todos. Instrumentaliza la subjetividad asumiéndola solo como presencia, pero no como existencia, olvidándola en su carácter de ser abierta, incondicionada, histórica, misteriosa, amorosa.

Ahora bien, la infancia y la adultez están comúnmente asociadas a etapas del desarrollo cognitivo, moral y político de los niños y los adultos. En esta lógica de acercamiento a los niños y adultos, a aquellos les corresponde el lugar del desarrollo aún incipiente, de la ausencia de conocimiento, de la inexperiencia, de la falta de formación de estructuras cognitivas, en suma, de la incapacidad para el juicio. Lo infante es comprendido como lo carente, lo que se está haciendo, lo que aún no encuentra su estado de plenitud.

Pero desde otra perspectiva que Benjamín (1989) relaciona con un modo de mirar, de relacionarse con las cosas y consigo mismo, de vivenciar el tiempo y los espacios, de interesarse por su entorno, en suma, de experimentar las cosas que atañen a su mundo y de vivir en él, la infancia se constituye como un mundo totalmente otro y en este sentido es necesario acercarse a él para dilucidar su potencia intrínseca para la educación.

Así, apartados de las nociones románticas que caracterizan a la infancia como un estado de inocencia y de absoluta bondad impuestas más bien por los adultos a los niños, nos interesa pasar una breve revisión sobre una noción de infancia desde ella misma, y no solo desde los prejuicios que coexisten en nuestras formas de comprender la infancia en relación con aquel que no tiene palabra, tal y como denota la raíz etimológica de esta noción en la voz *in-fans*, de modo que nos permita seguir aportando elementos para una escuela del buen vivir desde el lugar del Otro excluido y dominado, punto de referencia para una educación basada en el sentido de responsabilidad para con el otro.

La apelación a Benjamín (1989) nos ofrece un punto de anclaje para pensar la infancia¹² desde donde se puede caracterizar un olvido del otro que es el niño o la niña en la escuela.

En primer lugar, conviene señalar que el niño es el portador de una perspectiva anti burguesa del mundo: Sin embargo, esta imagen de niño será difícil rehacerla desde el niño contemporáneo en tanto que probablemente sea esta imagen la que más sistemáticamente ha

¹² Esta ruta analítica se ciñe a la propuesta de Skliar y Larrosa en su libro *Experiencia y alteridad en educación*, específicamente cuando abordan *los tejidos de la experiencia*.

sido expropiada de su subjetividad. El niño contemporáneo hace mucho tiempo que está dejando de ser niño, se han convertido en el ejército más importante de consumidores. No obstante, una traza de mirada diferenciada del mundo se mantiene en él. Él se mueve en una temporalidad distinta a la temporalidad del adulto que está caracterizada por la producción, la utilidad y los resultados. Para el niño las cosas no son parte de una cadena de montaje, no ocupan un lugar en los recursos funcionales de un sistema, sino que cada cosa adquiere vida, lenguaje propio, significación, son portadoras de una magia, de una luz, incluso de un aura (Larrosa, Skliar, 2009, p.130).

En este orden de ideas la niñez debe ser comprendida desde la perspectiva que nos ofrece el modo infantil de caminar. Benjamín lo expresa como un caminar desacompasadamente del niño, que es un caminar sin rumbo fijo, que se desvía, se distrae, se tropieza; los niños ven cada cosa como si fuera única. Para ellos cada cosa del mundo es un mundo completo que se abre hacia lo que queda del otro lado del umbral. El mundo se vuelve territorio abierto, plural y cargado de una diversidad irreductible al trabajo unificador del concepto. Por otro lado, establece una relación entre el lenguaje y las cosas en la que se regresa al lenguaje narrativo de la experiencia. (Larrosa, Skliar, 2009, p. 132). La potencia del niño no está pues en ir derecho como dice el Principito; *siempre delante de uno no se puede ir muy lejos*. El tiempo del niño es pues un tiempo distinto al tiempo en que la escuela organiza su itinerario.

Caminar supone también una determinada concepción del tiempo y del espacio muy distinta a la del adulto, quien en su relacionarse con las cosas necesita controlarlas y determinarlas según fines y condiciones del conocimiento objetivo. Para el niño, cada cosa, cada juguete, cada estampilla, cada libro, cada hormiga que se le cruza por el camino guarda la posibilidad de un mundo...es estado de promesa. (Larrosa, Skliar, 2009, p.133)

Pensar entonces en lo que hoy somos en una suerte de relación con lo que se fue, en un vínculo de intimidad con la propia historia y con todo aquello que en ella hemos construido, destruido y reconstruido, puede ser otro de los sentidos de tematizar la infancia para la escuela. Porque la educación ha partido de creer que sabe lo que es un niño, pero este es alteridad, es otro distinto de aquello que suponemos que es. El niño en su alteridad es más bien misterio, pregunta. Pero saber qué es un niño es lo que la educación ha tenido que suponer. Por eso la educación se ha ocupado de lo que debe enseñar, pero no de lo que puede y debe aprender de los niños, el que enseña. En este orden de ideas, una educación que va siguiendo el hilo conductor de la infancia debería configurarse como proyecto o tarea del saber escuchar lo que dice el otro y lo que yo puedo aprender de eso que dice. En ello está el quid de una reforma no solo del pensamiento o de la acción, sino de la escuela y del convivir los unos con los otros en ella.

El otro elemento es el juego de los niños. El juego y el convivir están unidos en una relación intrínseca casi obviada en la escuela, porque el juego en los seres humanos es una actitud fundamental que es fácilmente dilapidada debido a que requiere una disposición de apertura, creatividad y flexibilidad de la que muchos adultos carecen, se trata de una forma bella de la inocencia, no entendida como posibilidad. De hecho, cualquier actividad humana hecha en inocencia, esto es, cualquier actividad humana hecha en el momento en que es hecha con la atención en ella y no en el resultado, esto es, vivida sin propósito ulterior y sin otra intención que su realización, es juego (Maturana 1993).

En sus análisis de la infancia en relación con la experiencia, Benjamín (1989) expresa bellamente cuando afirma que donde juegan los niños se halla enterrado un secreto. Los tiempos como los espacios de la escuela son parte de este olvido del otro, olvidando que son espacios para la vida de los niños y adolescentes que son siempre espacios y tiempos muy otros a los validados por el sistema escuela. Y a este olvido de la alteridad por el aniquilamiento de la infancia en la escuela le sigue también el olvido de la alteridad del maestro que, alienado en prácticas mecánicas y autoritarias, termina por creer que su estudiante es la antítesis de sí mismo y, muchas veces, el sujeto a colonizar con su saber, con lo cual se da la peor alienación: la del conocimiento y la sabiduría en el maestro. Al niño le quedará reservado en esta alienación solo el aprender, pero un aprender que no considera el desaprender, el buscar, el perderse y el encontrarse en lo aprendido.

Otro de los elementos es el tiempo escolar. La institución escuela está organizada desde un Kronos como secuencia de la producción, de la organización de espacios para normalizar; tiempos de la planeación que deshidratan el futuro. Se trata de un *kronos* que impone e interpone al tiempo *aion* de la niñez, el tiempo de la intensidad, de la entrega, la disposición y el arrojamiento en el presente, como pasa en el juego. Los niños en el juego están totalmente presentes porque el juego no es una tarea banal sino un acto de auto-creación en un tiempo de intensidad. *Aion* es un niño que niñea, dice Heráclito. Y lo propio del niño es jugar, por tanto *aion* es un niño que juega. Una conceptualización de la infancia desde sí misma nos lleva a una revisión del concepto de tiempo que distingue entre el tiempo *aion* del juego y la intensidad y el tiempo *kronos* de la secuencia y la producción, propias de la escuela. La ausencia del tiempo *aion* como del juego en la escuela responde al por qué lo que la escuela enseña no es relevante para el vivir. Porque las tareas, los trabajos, las actividades, los ejercicios, están todos encaminados a preparar al niño, a la niña, al adolescente, para el futuro, para la competencia, que saca al sujeto de sí mismo y lo pone en función del otro como un contrincante, como alguien a vencer. Desaparece el mundo como lugar de pertenencia porque no se prepara para hacer parte de una comunidad que le da sentido al vivir y al vivir con otros en la escuela, un sentido que siente lo humano palpitando en cada gesto de quienes la habitan.

El tiempo del niño es en cambio el tiempo para el pensamiento, para la poesía, para el descubrimiento, el tiempo de la búsqueda autóctona. La infancia es una posibilidad de centrarnos en lo educativo desde un sí mismo en consonancia con el otro que se da en el vivir que permite el pensamiento, la creatividad, el sentido en todo lo que se hace en la escuela. Volver a la infancia en la educación es necesario pues para poder volver a la educación con el otro, desde el otro y a la escuela de lo otro.

Así pues, esta falsa imagen de la infancia ha conllevado – a nuestro parecer - un silenciamiento de la verdadera potencia y el valioso aporte que los niños como portadores de la infancia y de un amor por la vida y por el mundo tienen para ofrecernos. Rescatar esta experiencia propia de la infancia nos podría encaminar hacia la construcción de una reflexión de la escuela que nos permita comprender mejor lo que significa esa presencia perdida de los niños en términos de una pérdida de la experiencia a partir de la cual se da la cosificación de la subjetividad a la que hoy asistimos en todos los estratos de nuestro mundo y del cual la escuela y la educación no son ajenas.

III. Educación como alteridad, experiencia e intersubjetividad **El lugar del otro y su palabra en la educación**

En cierto modo somos impunes al hablar del otro e inmunes cuando el otro nos habla
(Skliar & Larrosa, 2008)

En la escuela instrumentalizada, la palabra suele ser una palabra malograda para llenar de sentido el mundo. Dentro del aula la palabra queda instrumentalizada como instrucción, mandato, juicio moral, con lo cual se pierde la posibilidad fundante del mundo y fecunda de intersubjetividad. Este ocultamiento de la Palabra en el aula por un *locus* que se dice, no es pues solo de la palabra que no se dice, sino de la palabra que se dice y oculta en el decir, de la palabra asumida sin más como la palabra “correcta”, es decir, como la palabra que HAY que decir para agrandar al profe o a quien califica, porque es la palabra de la lección que hay que aprender, del experto que hay que repetir, de la palabra que no alcanza a ser propiamente, porque queda oculta, acallada. Pero hay una palabra que es revelación. Esta palabra es la palabra del otro y es revelación del otro, acontecer del otro que nos conmina a la responsabilidad para con él. Por eso la educación que así se da no puede ser más que acontecimiento ético y la escucha el correlato de esta responsabilidad que hace posible la aparición del otro. Por eso como explica Levinas, (Levinas, 2002) el otro se revela como rostro que es presencia pero que no es una imagen sino una palabra que libera al otro de sí mismo, de todo egocentrismo.

La construcción del mundo que pasa por su deconstrucción, se da solo mediante una palabra fecunda, y esta debe ser siempre aquella palabra otra, no la de siempre, la que escuchamos al oír a los demás, la que adelantamos en el discurso del otro sin que su palabra llegue a ser otra, sino la que plantea la contradicción, el problema, la perspectiva nunca antes considerada, la novedad, que quiere mover nuestros propios esquemas, que nos desajusta, nos incomoda, nos lleva a la negación, a la contradicción, no con la palabra contradictoria, sino consigo mismo.

Llenar de una palabra distinta al aula, a la escuela, a las relaciones que allí se pueden dar, de una palabra que nos permita un vínculo distinto con lo que somos, con lo que queremos y con lo que no, de un vínculo con la palabra misma y finalmente de un vínculo más amoroso con el Otro es la tarea de una educación del diálogo y la palabra. Se trataría de *empalabrar* el mundo de la escuela como tarea por hacer, pues es ésta una obligación ética y política de todos los que tenemos algo que ver en ella.

Queremos introducir una descripción de todo eso que sucede en la escuela en relación con la palabra infecunda – aunque parezca una tarea más bien redundante en tanto que todos hemos habitado esta escuela de algún modo. Sería tal vez mucho más interesante que fuera un niño o un joven quien nos hablara de esta escuela de la palabra infecunda, pero sabemos que él también está demasiado acostumbrado a ella. No obstante es claro que cada vez más la escuela es un lugar menos atractivo para el estudiante como para el maestro. El formato del discurso que allí se maneja carece de sentido para unos y otros, si lo que pretendemos es asumir que la escuela no solo sea el lugar donde se va a aprender sino donde se va a vivir. Que la vida acontezca en la escuela es pues el deseo de todo aquel que pasa allí más de la tercera parte de su día, y que esto no suceda es también la decepción de todos. La educación tiene pues la necesidad de pensarse más allá de los paradigmas dominantes si pretende ser fiel a su misión implícita en el vocablo mismo educar, del vocablo latín *educere*, de donde viene también seducir que, lejos de ser ejercicio de colonización y de conquista, es camino hacia el otro, hacia su historia, sus cuentos, sus narrativas, en esa palabra que es conversación. En este punto

estamos claramente alejados pues de la instrumentalización y hemos tomado partido por la experiencia, porque la educación como acontecimiento ético es una experiencia del otro. Esta experiencia del otro, que es en realidad una rotura de encuentro, es como cita Mélich y Bárcena leyendo a Levinas:

Rotura del silencio de mi mundo centrado en el «yo». La palabra del otro descentra el orden. La voz del niño es el acontecimiento que obliga a un replanteamiento radical del oficio de pater-(mater)inidad y descolonizar es en el descentramiento que nos permite el reclamo del rostro del otro la palabra del otro, en su decir, donde podemos rescatar para la educación una posibilidad de retorno a su rostro que – como explica Levinas – es puro decir. (Melich, 2001)

El lugar del otro y su palabra en la educación es el lugar para el acontecer del rostro en las narrativas que constituyen toda pedagogía, desde las narrativas del adulto a las del niño, todas con un lugar para la aparición y dentro del juego dialógico que puede ser el acto educativo.

De la educación como experiencia

A menudo al regresar a casa en la noche suelo preguntar a mis hijas por su día de colegio, qué aprendieron, cómo la pasaron, si fueron felices y otra batería de preguntas orientadas casi todas a lo mismo: su vivencia del colegio. Porque todos los días en la mañana mis hijas salen con mi mamá para su colegio que les queda a cuatro cuadras de distancia, para internarse durante casi ocho horas en su rutina diaria de clases, luego de lo cual vuelven a casa, cansadas, llenas de historias y de tareas. Su recorrido cada mañana es el mismo, su salida es para el mismo lugar, su viaje es por los mismos senderos, y cada mañana es como la repetición de todas las mañanas de cada semana. Pero ellas como las niñas que aún son van llenas de historias, de preguntas, de algunas incertidumbres: Están llenas de vida. Al volver a casa me pregunto, ¿cuánto de toda esa vida que desborda fue posible vivir en la escuela y cuánto de ello tomó la escuela para aprender de ellas? Lo cierto es que a veces percibo en la conversación con ellas que sus profesores no las dejan preguntar y descubrir por sí mismas sus propias búsquedas.

En la experiencia original de la educación – nos dice Bárcena en su texto *pensar la educación desde la experiencia* - se dan cita tres experiencias igualmente originales, a saber, las experiencias de la salida, del viaje y del inicio, contenidas todas en la palabra latina *educere*, cuyo significado es dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. Pensar la educación desde la experiencia implica pues, pensar primeramente que tanto la educación como la experiencia están relacionadas al modo en que el acto de educar es un acto de llevar a otro a que tenga una experiencia, pero no de algo ya sabido, o al menos intuido o previamente sabido de algún modo. En este sentido tener una experiencia es sobre todo experimentar la alteridad.

La experiencia es un viaje y la educación pensada como experiencia es una salida hacia lo extraño, de lo que no soy yo, ni pienso yo, ni me represento yo, ni juzgo yo, es decir de encuentro con lo desconocido, con lo aún no nombrado, con lo que quizá nos causará asombro, incertidumbre, curiosidad. *El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo.* (Bárcena) Como los esclavos de Platón amarrados en una caverna hacia una proyección de sombras, la educación de mis hijas se mueve en la eficacia del maestro, del adulto, de la autoridad, que le transmite su saber experto, acabado, dentro de los muros seguros y protegidos donde la seguridad las aleja de la

incertidumbre. Porque a la escuela vamos a perfeccionar lo que por experiencia ya ha sabido otro. Todo lo que allí se dice remite a lo que está afuera en perjuicio de una pérdida del sentido de realidad.

Pero en este sentido me pregunto también con Bárcena, como madre y desde la profesora que he sido: ¿Podemos todavía pensar la “verdad” de la educación desde esa experiencia primordial? ¿Se aprende a comenzar? Y agregaría otra más: ¿tiene esta experiencia primordial una íntima afinidad con la experiencia del otro? Una vez insinuada esta relación entre la educación y la experiencia, y de ellas con la alteridad, permítaseme llamar la atención en los rasgos distintivos de la experiencia, desde la cual queremos establecer como experiencia paradigmática la experiencia del otro, y desde allí aventurarnos a pensar la experiencia del otro como el vínculo y acto relacional que se produce esencialmente con la palabra fecunda, es decir, con la palabra amorosa.

En tanto se propone la experiencia como una forma constitutiva de la educación, a continuación señalamos algunos de los rasgos que consideramos de mayor importancia:

Exterioridad y alteridad

La experiencia es pues y sobre todo eso que me pasa y en este sentido es lo que me toca en lo propio. Pensemos en una persona cualquiera con la que hayamos tenido alguna contradicción y pensemos en cuál fue esa palabra que nos dijo que parecía que generaba una distancia con nosotros, porque o no la aceptamos o la entendimos tan bien que asumimos que con eso comprendíamos a esa persona. La experiencia del otro conserva los rasgos distintivos de la experiencia como aquello exterior que no soy yo, que no está en mis manos controlar, pues no depende de mí.

El otro es en este sentido el paradigma de experiencia porque el otro es otra realidad que yo, lo totalmente otro que yo, otra cosa que lo que yo digo, que lo que yo sé o creo saber, que lo que yo pienso, creo, siento. Desde la experiencia en este sentido se puede pensar a radicalidad en la alteridad desde un lugar distinto al que la tradición se ha dado a pensar lo otro, donde lo otro es más bien lo otro que es como yo, al que anticipo, al que interpreto.

El otro en la tradición del pensamiento occidental es el otro de mí mismo. Entonces lo que pasa en la experiencia del otro es que experimento lo ajeno a mí, porque ni es mío, ni es como yo, ni me lo puedo pretender apropiar, ni capturar, como intentamos hacer normalmente con las cosas, y con las personas, por esa tendencia a devorar que nos atraviesa.

Reflexividad, subjetividad, transformación

Así pues, en el mundo pasan cosas, pero pocas de ellas me pasan, me suceden a mí. La experiencia nos lleva pues al lugar de la subjetividad, como el lugar del acontecimiento que se experimenta. Entiéndase no obstante a la subjetividad en su actividad de realizar juicios, de representar, de querer, de tener ideas, de tener sentimientos. La experiencia es pues siempre subjetiva pero no al modo en que la ciencia juzga a lo subjetivo como lo carente de exactitud, de método, sino como el lugar del sentido.

Entonces eso que pasa ajeno a mí porque no soy yo ni es ninguna proyección mía, resulta que me pasa a mí, me afecta a mí, me toca en lo propio, no me deja igual, me transforma

en mi subjetividad, en lo que soy, en lo que pienso, en lo que me represento, en lo que sé, en lo que quiero. Si el otro es el paradigma de la experiencia porque el otro es el totalmente otro, entonces el otro tiene la potencia para mi transformación como sujeto. El sujeto de la experiencia es pues, un sujeto vulnerable y expuesto a su propia transformación.

Lo que nos hace falta es quizá una educación como experiencia donde el otro pueda aparecer como otro, donde podamos amar su diferencia esencial. Para ello nos haría falta hacer de la escuela más que un lugar para actividades y talleres, un lugar para experiencias. Nos haría falta hacer la experiencia del silencio que nos apague las ansias por la novedad, por lo que está de moda, por lo que se dice, (Ser y tiempo) por lo último que acontece, hacer la experiencia del callar, de apaciguar el exceso de opinión, de información, de palabras vacías de mundo. Ello es hacer también una experiencia de la ignorancia, porque lo que importa no es tanto la información sino la posibilidad de volver sobre lo que sabemos para darle el lugar que se merece, es decir, como eso que creemos saber pero que puede no ser tal y como lo hemos creído.

Con ello hacemos también la experiencia del asombro, del mirar al mundo con unos juicios distintos a los que siempre usamos para juzgar al mundo y a los otros. Y quizá sea mucho pedir si nos planteáramos con lo anterior, que es necesario hacer la experiencia del vacío, que a lo mejor nos pueda acercar a la experiencia del misterio, de lo que llena de sentido el mundo.

IV. Las natalidades del amor

El tercer enunciado y quizá el más consistente con la investigación que soporta el presente artículo, está asociado al acontecimiento que representan las natalidades en la educación y a partir de los actos de amor por el mundo.

Si hubo de ser este un espacio para la reflexión educativa que logro tomar distancia de la escuela y la educación instrumentalizada en cuyo interés por los resultados y las mediciones se pierde el interés por un saber para el vivir y no solo para la vida, para acercarse a una educación que se altera y se hace otra desde la recuperación del otro olvidado en la educación como son los niños y el maestro, es necesario al cierre terminar con la consideración del comenzar que es toda vida humana y sus implicaciones para una educación como acontecimiento de la alteridad, es decir, de una educación de la responsabilidad con la singularidad que es toda existencia.

Quiere decir esto que este acontecimiento nombrado siempre como ético no puede dejar de ser considerado como un acontecimiento político, donde la escuela como espacio y tiempo humano puede ser el lugar privilegiado e iniciático para el aparecer de la singularidad que es todo niño, niña y adolescente en medio de la pluralidad. En su singularidad no aparece una presencia sino una existencia que fecunda el mundo en su amor por el mundo, en su condición humana de asombro - *thaumadzein* – por lo que aparece ante sus ojos como no obvio.

El nacimiento de la filosofía es por de pronto un topos de este inquietarse frente al mundo que mueve a la inquisición, al indagar, al buscar tan propio del infante que pregunta por qué las cosas son como son, o porque no lo son, o han dejado de ser. Permitir la pluralidad para que acontezca la singularidad es pues la tarea de la escuela y lo que aún está por pensarse de modo que el pensamiento toque a la práctica educativa. Es decir que nos planteamos aquí el

lugar central y sin el cual no es posible una escuela del buen vivir: la subjetividad del maestro como aquel que alienado en prácticas y esquemas sociales, debe dar un salto hacia la reconstrucción de nuevos sentidos desde el palpito propio que le caracteriza por estar en contacto privilegiado con la infancia.

Como el niño y el adolescente, la subjetividad del maestro es política y más aún cuando en él recae el lugar de la palabra, de la acción y de una praxis que logra romper la dicotomía entre teoría – práctica en función de la acción propiamente humana, es decir de la acción que es transformación del mundo a través de la palabra no alienada en él, de la palabra que circula de unos a otros en el ejercicio político del diálogo. Entonces la educación se constituye como acto político porque en ella es posible la comprensión del mundo común tal y como el mundo aparece al otro. Entonces lo que la noción política de *natalidad* nos dice es que no solo por haber nacido es que somos sujetos de acción, sino que en la acción fecundamos el mundo para que en él y en los otros nazca el mundo de los otros, sus perspectivas, sus preguntas.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía* (40 -1), p. 233 - 259.
- Bárcena, F. M. (2000). *La educación como acontecimiento ético, Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Bárcena, F., & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Borda, O. F. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, Siglo del Hombre Editores.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito, Ensayo sobre la exterioridad*. (Sexta ed.). (D. E. Guillot, Trans.) Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Maturana, H. (2003). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Chile: Lom Ediciones Ltda.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Morin, E., & Kern, A. (2005). *Tierra Patria*. Barcelona: Kairós.
- Skliar, C. &. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Nuveduc.
- Skliar, J. L. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.
- Tonucci, F. (25 de noviembre de 2012). *La escuela que queremos*. From <https://www.youtube.com/watch?v=ntHWXXvxOtk>
- Torres, C. A. (2004). *Educación, Poder y Biografía. Diálogos con educadores críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Referencias

- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina, M. C., & Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Revista Nómadas*, (40), 206-219.
- Álvarez, F. (2009). Amor y justicia en Heller y Arendt. En A. Olmos., A. Rodríguez. (Ed.), *Filosofía, historia y política* pp. 255-266.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias Murillo, F. A. (2010). La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 703-720.
- Ariza, D. (s.f). El sentido de lugar desde el contexto escolar. Recuperado de <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/67.pdf>
- Bárcena, F. M. (2000). *La educación como acontecimiento ético, Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bárcena, F., Larrosa, J. & Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40 -1), 233 - 259.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bloch, E. (2007). *El principio de la Esperanza*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 40-65.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. Forum: Qualitative Social Research (On line Journal), 7 (4). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bolívar, A., Domínguez, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid: Editorial la muralla.
- Borda, O. F. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, Siglo del Hombre Editores.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Casas, V. (24 de enero de 2013). La discusión por esta polémica obra, que ya completa más de tres años, terminaría en un mes. El Tiempo. Recuperado de
- Comte-Sponville, A. (2002). *Invitación a la filosofía*. Buenos Aires: Argenti.
- Dolz, A., & Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26 (2), 97 - 113.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La Educación como práctica de libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI .
- Gil, J. (2015). El reconocimiento afectivo como contenido moral. Feuerbach en diálogo: Fichte, Hegel, Honneth. Tópicos. México.

- González, D. M. (2015). *Módulo 1, Unidad 1, Perspectivas del desarrollo humano*. Medellín.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos*. Barcelona: Crítica.
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía de Freinet cincuenta años después*. Barcelona: GRAÓ.
- Kadesh, D. (2014). *Visión histórico valorativa de la compasión de la antigüedad a la modernidad*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Visor.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en Otro*. Valencia: Pretextos.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- López, M. (2012). Diversas miradas: democracia del amor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2), 17-52.
- Lozano Ardila, M. & Victoria, S. (2009). Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), 101-113.
- Luna, M. T. (2006). La intimidad y la experiencia en lo público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 5 (1), 1-16.
- Madrid, R. (2008). *Aproximaciones a la disposición afectiva en el pensamiento de Martin Heidegger*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/108491>
- Martínez, J. E. (2009). *Análisis de los discursos gubernamentales sobre la educación superior como lugar de producción biopolítica de la subjetividad*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Martínez, T. M. (2003). La concepción aristotélica de la amistad. *Bitarte: revista cuatrimestral de humanidades*, (3), 29-40.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Maturana, H. (2003). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Lom Ediciones Ltda.
- Maturana, H. (2004). *Del ser al hacer*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Bedoya, M., Builes, M., & Lenis, J. (2009). *La acción educativa como acción narrativa*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (especial) (julio-diciembre).
- Melero, M. L. (2002). *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga: Agibe.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.
- Mélich, J. C. (2013). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J. C., & Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Mélich, J. C. (2000a). Memoria y Esperanza. Associação de professores de filosofia.
- Mélich, J. C. (2000b). Narración y hospitalidad. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (25), 129-142. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15053/14894>

- Montero, M. (1984) *La investigación cualitativa en el campo educativo. La Educación moral de los conflictos*. Barcelona: Crítica.
- Morin, E., & Kern, A. (2005). *Tierra Patria*. Barcelona: Kairós.
- Patiño, S. (2005). Amor y Justicia. El afán conciliador de la filosofía moral. *Revista de Humanidades*, 283-291.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Quintana, P. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad.
- Ricoeur, P. (1993). *Amor y justicia*. Madrid: Caparrós Editores.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2005). *Camino del reconocimiento: tres estudios*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2009). *Amor y justicia*. México D.F.: Siglo XXI.
- Ríos, A. G. (2014). Informe final Huellas vitales que subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes del área pecuaria del politécnico. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2285>
- Rodríguez, G., Gil, G. García. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Román, Á. D. (2012). *La filosofía del amor de San Agustín de Hipona. Una síntesis para bachillerato*. Murcia: Región.
- Sánchez, M., & Medina, A. (2000). *Consideraciones entorno al amor en la literatura de la Grecia antigua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sarmiento, L. A. (2009). El concepto de maestro en acción cultural popular. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 128-147.
- Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, (63), 31-59.
- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, J. L. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Santa Fé: Homo Sapiens.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista signos*, 43 (2). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000400007
- Tonucci, F. (2012). La escuela que queremos. Recuperado de
- Torres, C. A. (2004). *Educación, Poder y Biografía. Diálogos con educadores críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres, A. (2004). *Construcción del objeto y los referentes teóricos en investigación social*.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural el Mácaro. *Revista de Educación Laurus*, 73-87.
- Vásquez, N., & Franco, L. (2013). Identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial: Tejido de experiencias e historias compartidas. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1781>.

- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Yori, C. M. (2007). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zegers, O. (2009). Eros y Tánatos. *Salud mental*, 32 (3), 52-75.

ANEXOS

ANEXO I: PROTOCOLO RELATOS DE VIDA

CONFIGURACIÓN ÉTICO-POLÍTICA DEL AMOR EN EDUCACIÓN: RELATOS DE VIDA DE MAESTRAS Y MAESTROS

1. OBJETIVO

Hacer un acercamiento a las maestras para identificar en los relatos de vida de los maestros la relación entre procesos formativos y la educación como un escenario de amor; comprender las relaciones que existen entre la configuración subjetiva de maestros y sus prácticas pedagógicas y resaltar a través de las experiencias de maestros y maestras la educación como un escenario ético, político de amor.

2. RELATO DE VIDA

Los relatos de vida constituyen una fuente de comprensión de las formas en que las personas representamos el mundo, a través de la narración de nuestras interpretaciones y significados de la experiencia en acontecimientos particulares, por lo tanto se narran aspectos concretos de las trayectorias de las personas.

En el caso de esta investigación los relatos nos permiten leer lo que ha pasado con la configuración ético-política del amor en la educación de los/as maestro/as que participan en la investigación.

3. CONSIDERACIONES DE LAS INVESTIGADORAS

Escuchar atentamente a la persona que narra su historia, con una actitud respetuosa y de interés por lo que escuchan, deben generar confianza, informar sobre el proceso de investigación en general. La función de las investigadoras consiste en escuchar, haciendo intervenciones sólo cuando se requiere hacer una precisión o ubicar al narrador/a en el hilo de la conversación, al final podrán hacer otras preguntas con el fin de aclarar aspectos faltantes o retomar temas de interés.

4. METÓDICA

4.1 ENCUADRE/CONTEXTUALIZACIÓN

Se inicia con una contextualización del proceso de investigación, el objetivo del relato de vida conversacional, la duración de la misma, las técnicas de registro y el proceso de lectura de los datos narrativos. Se aclara que el encuentro puede reprogramarse en caso de ser necesario, ya sea por decisión de la persona que narra su experiencia o de las investigadoras.

4.2 CONSENTIMIENTO INFORMADO

Se lee el consentimiento informado para que cada narrador/a lo conozca y firme en caso de aceptar lo que allí se dispone.

4.3 PRIMERA PARTE DE LA ENTREVISTA: NARRACIÓN PRINCIPAL

Narrador/a inicia con la narración de su vida familiar, su formación y trayectoria profesional; en este momento él/ella elige cómo empezar y desarrollar su relato. Las investigadoras harán preguntas solo cuando se requiera retomar el hilo de la narración, precisar fechas, nombres o datos de interés.

4.4 SEGUNDA PARTE DE LA ENTREVISTA: PREGUNTAS

Cuando se termine la narración principal, las investigadoras podrán hacer preguntas orientadas a precisar aspectos que hayan faltado y que se relacionen directamente con los objetivos de la investigación o preguntas que impliquen analizar situaciones antes narradas.

5. TÉCNICAS DE REGISTRO

Grabación de voz y notas de campo.

6. TRANSCRIPCIÓN

Cada relato se transcribe de forma literal, luego se hace análisis de cada relato, se cruza con los demás de acuerdo con las categorías establecidas en la investigación.

ANEXO II: CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONFIGURACIÓN ÉTICO-POLÍTICA DEL AMOR EN EDUCACIÓN: RELATOS DE VIDA DE MAESTRAS Y MAESTROS CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, mayor de edad, identificada (o) con cédula N° _____ expreso mi consentimiento para participar en la investigación de las estudiantes de Maestría en Educación y Desarrollo Humano: “*Configuración ético-política del amor en educación: relatos de vida de maestras y maestros*”.

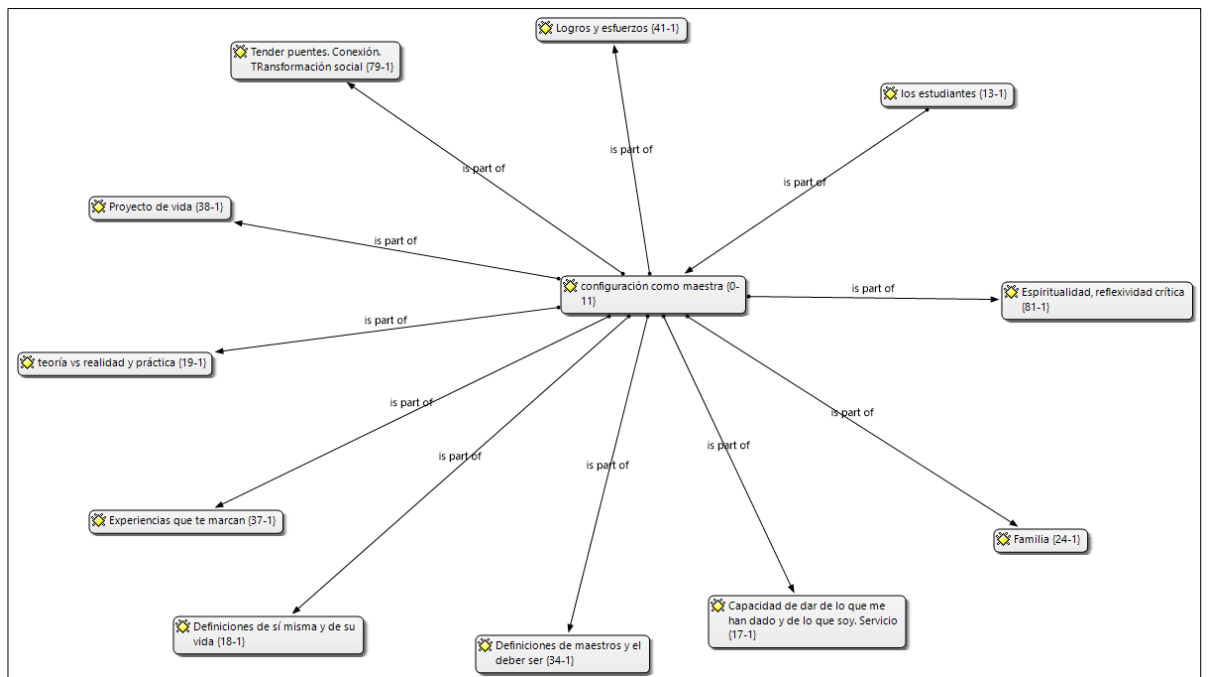
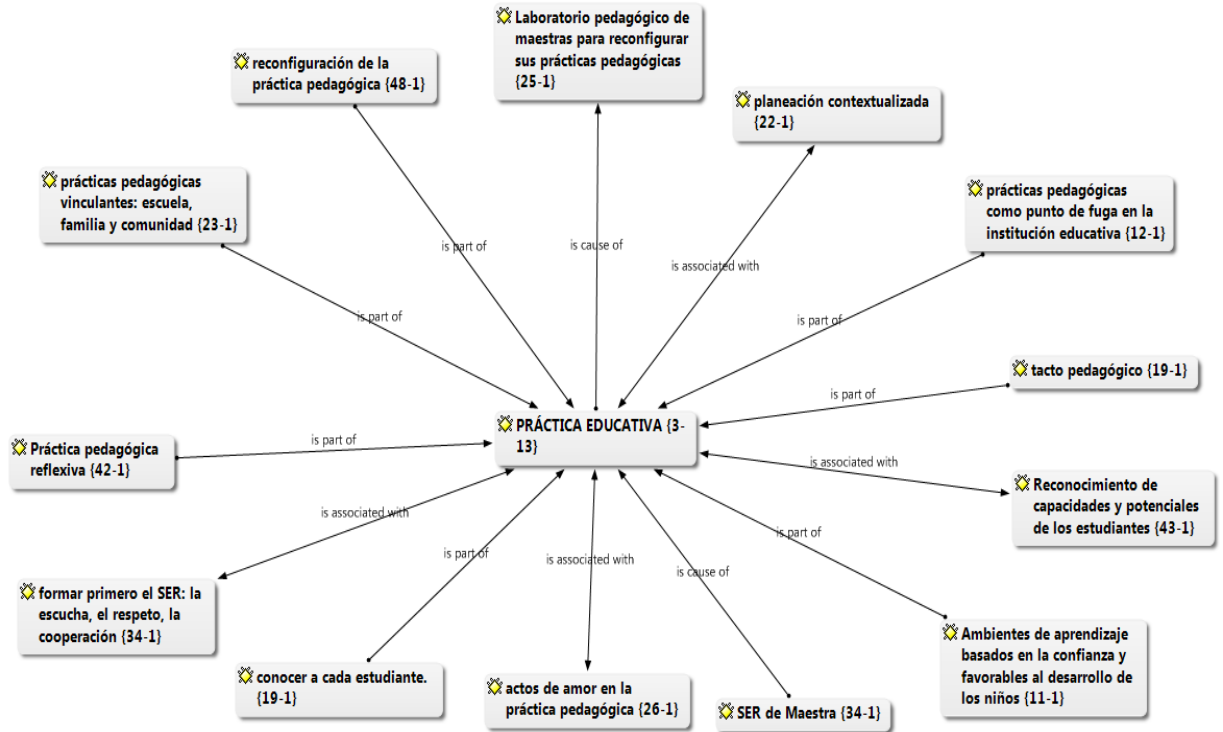
1. El objetivo general de la investigación es: Comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en la práctica pedagógica de maestros y maestras de la ciudad de Medellín.
2. Las técnicas de recolección de la información pretenden compilar datos cualitativos sobre las experiencias de los participantes a través de entrevistas conversacionales y grupos focales.
3. La aplicación de las técnicas requieren grabación de la voz, registro fotográfico, levantamiento de material gráfico y/o visual y construcción de relatorías.
4. Los resultados de mi participación serán confidenciales y no serán divulgados sin mi expreso consentimiento.
5. El equipo estará abierto a responder cualquier pregunta que surja sobre la investigación.
6. Los materiales que sean producto de mi participación me serán devueltos o serán retirados de la investigación, si yo así lo solicitare.
7. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, que he recibido toda la información necesaria de lo que incluirá la investigación y que tuve la oportunidad de hacer las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas con claridad.
8. Los resultados de la investigación son confidenciales y no son divulgados los nombres de ninguna de las participantes.

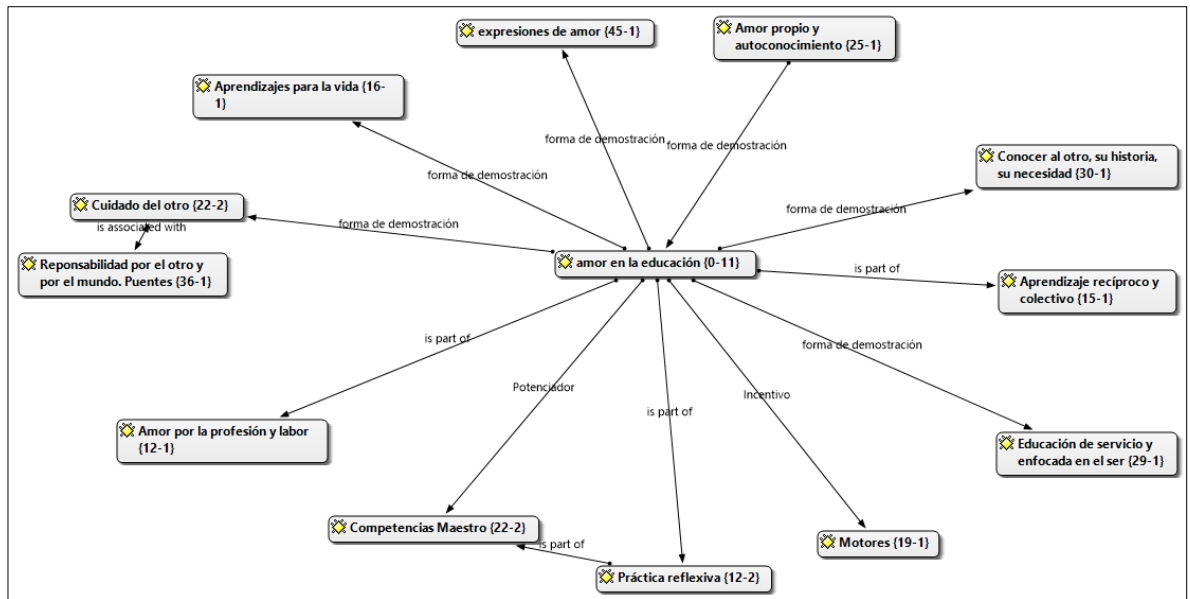
Firma del participante en la
investigación
Fecha:

Firma del investigador(a) 1
Fecha:

Firma del investigador(a) 2
Fecha:

ANEXO III





CONFIGURACIÓN ÉTICO-POLÍTICA DEL AMOR EN EDUCACIÓN: RELATOS DE VIDA DE MAESTRAS Y MAESTROS.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Maria Verby Montaño Lozano, mayor de edad, identificada (o) con cedula N° 43.572-074 expreso mi consentimiento para participar en la investigación "**Configuración ético-política del amor en educación: relatos de vida de maestras y maestros**"

1. El objetivo general de la investigación es: Comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en la práctica pedagógica de maestros y maestras de la ciudad de Medellín.
2. Las técnicas de recolección de la información pretenden compilar datos cualitativos sobre las experiencias de los participantes a través de entrevistas conversacionales y grupos focales.
3. La aplicación de las técnicas requieren grabación de la voz, registro fotográfico, levantamiento de material gráfico y/o visual y construcción de relatorías.
4. Los resultados de mi participación serán confidenciales y no serán divulgados sin mi expreso consentimiento.
5. El equipo estará abierto a responder cualquier pregunta que surja sobre la investigación.
6. Los materiales que sean producto de mi participación me serán devueltos o serán retirados de la investigación, si yo así lo solicitare.
7. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, que he recibido toda la información necesaria de lo que incluirá la investigación y que tuve la oportunidad de hacer las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas con claridad.

Maria Verby Montaño Lozano
Firma del participante en la investigación

Fecha: 29-11-2016

Firma del investigador(a)

Fecha:

CONFIGURACIÓN ÉTICO-POLÍTICA DEL AMOR EN EDUCACIÓN: RELATOS DE VIDA DE MAESTRAS Y MAESTROS.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Liliana del Valle, mayor de edad, identificada (o) con cedula N° 43807456 expreso mi consentimiento para participar en la investigación "*Configuración ético-política del amor en educación: relatos de vida de maestras y maestros*"

1. El objetivo general de la investigación es: Comprender el lugar que tiene el amor en la configuración subjetiva y en la práctica pedagógica de maestros y maestras de la ciudad de Medellín.
2. Las técnicas de recolección de la información pretenden compilar datos cualitativos sobre las experiencias de los participantes a través de entrevistas conversacionales y grupos focales.
3. La aplicación de las técnicas requieren grabación de la voz, registro fotográfico, levantamiento de material gráfico y/o visual y construcción de relatorías.
4. Los resultados de mi participación serán confidenciales y no serán divulgados sin mi expreso consentimiento.
5. El equipo estará abierto a responder cualquier pregunta que surja sobre la investigación.
6. Los materiales que sean producto de mi participación me serán devueltos o serán retirados de la investigación, si yo así lo solicitare.
7. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, que he recibido toda la información necesaria de lo que incluirá la investigación y que tuve la oportunidad de hacer las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas con claridad.

Liliana Del Valle G

Firma del participante en la investigación

Fecha: 14-12-16

Firma del investigador(a)

Fecha: