

EL ENCUENTRO PEDAGÓGICO COMO ESTRUCTURA DE ACOGIDA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN LA TRANSICIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA



RAYMI CASTELLANOS
Doctora en Educación
Universidad de Carabobo
raymicastellanos@yahoo.es

Recibido: 04/11/2016

Aceptado: 13/12/2016

Resumen

Fundamentado en la teoría sobre las estructuras de acogida concebida por Lluís Duch (Barcelona, N. 1936), desde un enfoque educativo estructura de acogida corresponde al ambiente-entorno-contexto donde se configura la relacionalidad docente-estudiante generada en el encuentro pedagógico, efectuándose las transmisiones que permiten construir el sentido de la formación educativa y sus situaciones contingentes. Si el encuentro pedagógico es frágil como estructura de acogida, docentes y estudiantes no encuentran el sentido del proceso del cual son protagonistas, situación que requiere especial atención en las transiciones educativas. El presente trabajo de investigación pretende generar una aproximación comprensiva del encuentro pedagógico como un lugar de acogida para la construcción de sentido en la transición hacia la educación universitaria, en un marco con perspectivas antropológica, sociológica, lingüística, psicológica y cultural, mediante la construcción de cinco vivencias: El habitar, La re-significación, El testimonio, La re-identificación y El proyecto.

Descriptorios: estructuras de acogida, transición educativa universitaria, encuentro pedagógico

THE PEDAGOGICAL ENCOUNTER AS A HOST STRUCTURE FOR MEANING CONSTRUCTION IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL TRANSITION

Abstract

Based on the theory of host structures designed by Lluís Duch (Barcelona, N. 1936), from an educational approach, they correspond to the environment-context where teacher-student relatedness generated in the pedagogical encounter, being carried out the transmissions that allow constructing the sense of the educational formation and its contingent situations. If the pedagogical encounter is fragile as host structure, teachers and students do not find the meaning of the process they are starring, a situation that requires special attention in educational transitions. This research aims to generate an interpretative approximation to the pedagogical encounter as a host structure for the meaning construction in the transition to higher education showing a pentagonal frame with anthropological, sociological, linguistic, psychological and cultural perspectives by interpretative building of five experiences: Inhabit, Re-signification, Testimony, Re-identification and Pro-ject.

Keywords: host structure, pedagogical encounter, university educational transition



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 10 N°19 .Julio-Diciembre 2016/ pp.312-328.

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

El encuentro pedagógico como estructura de acogida para la construcción de sentido...

Castellanos Raymi

Transición educativa y fragilización del encuentro pedagógico

La mayoría de las definiciones de transición tienen en común el hacer referencia a procesos de cambio o crisis que ocurren en la vida de las personas y que la conducen a una situación nueva y diferente. A lo largo de la existencia ocurren innumerables transiciones que se desarrollan en diferentes ámbitos, como las transiciones biológicas, sociales, educativas, laborales, entre otras; y adicionalmente cada proceso de transición puede ser aproximado desde varias perspectivas, ya sea desde el punto de vista social, psicológico, biológico, pedagógico. Pero independientemente del ámbito donde se dé la transición o desde la perspectiva en que se aproxime a ella, comprender el fenómeno de las transiciones sólo puede y debe intentarse desde lo vivencial del ser humano.

En el espacio-tiempo de la formación académica de los individuos particularmente interesante resulta la transición educativa universitaria, pues no se trata sólo del comienzo en un nuevo nivel e institución educativa sino de un período que implica cambios múltiples y muchas dificultades, dejando los antiguos vínculos y pertenencias para incorporarse a la vida propia del universitario y del adulto, lo que le otorga una particular relevancia y tensión por las dificultades de adaptación y los cambios que se producen en simultáneo, así como la trascendencia que ello tiene sobre el individuo.

Estas transiciones educativas, como experiencias vitales de cambio, conllevan una alta dosis de con-

tingencia, lo que ilumina un horizonte interesante si se parte de la configuración conceptual de Bárcena y Mèlich (2000), quienes plantean lo contingente como lo que no se puede dominar, aquello que no tiene referencias claras, lo imprevisto, lo imprevisible y lo impredecible. Bajo éste escenario, en una transición subyace el sometimiento irreparable al miedo ante lo desconocido y a la desorientación, con las inevitables secuelas que de ello se derivan como la angustia, la indiferencia y la pérdida de sentido de la propia vivencia.

Duch y Mèlich (2005) exponen que para instaurar praxis de dominación de la contingencia, es necesario un marco o estructura donde acoger y ser acogido. De acuerdo a esto, en el ámbito educativo el acogimiento y el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad deben ser premisas irrenunciables para la reflexión. Asimismo, Bárcena y Mèlich (2000), al definir la educación como la práctica de la hospitalidad y el acogimiento, invitan a pensarla en relación a la vivencia del otro, pues la acogida sólo se da en relación. Meditar sobre todo esto implica preguntarse sobre la relación educativa que debe existir entre el docente que recibe al estudiante y el estudiante que ingresa a la universidad, vale decir que implica cuestionarse acerca de cuál sería el marco que debería envolver el encuentro pedagógico de estos protagonistas durante este espacio-tiempo de transición.

La llamada es a la práctica ética del acogimiento hospitalario del recién llegado, como lo precisa

Mélich (2002), porque cada vez que se inicia algo, se abandona un mundo conocido y se entra en un tiempo y en un espacio desconocido que debe ser descubierto y configurado, por eso el recién llegado tiene que ser acogido, recibido por quien hará la función de introducirlo en ese mundo para hacerlo suyo y de otros, vale decir, para habitarlo. También Duch (1997) destaca que el hombre en su paso por los caminos del mundo depende de manera importantísima de la acogida que experimente y de la orientación que se le proporcione.

En base a lo anterior, la obra “Antropología de la vida cotidiana” (Duch 1997, 2002; Duch y Mélich 2005,2009) introduce dos nociones propias del pensamiento del autor y vinculadas entre sí: la de estructura de acogida y la de teodicea práctica. Teodicea práctica es el conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano ejerce en su vida para superar las situaciones límite o callejones sin salida en los que a menudo le sitúa el azar de la existencia, siendo las estructuras de acogida el marco en cuyo interior el ser humano puede poner en práctica estas teodiceas que le permiten configurar praxis de dominio de la contingencia en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana.

Duch (1997, 2002), identifica las estructuras de acogida como la co-descendencia (familia), la co-residencia (escuela, ciudad, sociedad y comunidad) y la co-trascendencia (religión), manteniendo la convicción de que el momento presente está caracterizado por una desestructuración de estos

lugares de acogida, lo que da lugar a muchos fenómenos que son señales de la crisis del hombre, porque una persona no acogida no se edifica y afianza con coherencia, convirtiéndose en una persona sometida a la desorientación e incapacidad para dominar la contingencia.

En tal sentido, si desde un enfoque educativo las estructuras de acogida pueden comprenderse como un ambiente-entorno-contexto donde se configura la *relacionalidad* docente-estudiante generada en el encuentro pedagógico, para practicar el arte de encontrar criterios, formar sentido común y adquirir la capacidad para orientarse a través de las cambiantes e imprevisibles etapas de sus trayectos educativos; entonces muchos problemas en este contexto podrían significar la señal pública de la irrecusable y profunda crisis que genera la falta de acogimiento.

Visto de esta forma, se devela que muchas dificultades de la transición hacia la educación superior nacen cuando el estudiante recién llegado al ámbito universitario, así como el docente que lo recibe, sobrellevan una *fragilización* (Duch y Mélich, 2009) del encuentro pedagógico como estructura de acogida y de las transmisiones que éste debe llevar a cabo, con la consecuente pérdida de sentido de la vivencia de la transición educativa universitaria. Re-construir un marco de estructura de acogida que configure el encuentro pedagógico en la transición hacia la educación superior requiere develar las vivencias antropológica, lingüística, sociológica, psicológica y cultural de una educa-

ción con la misión de abrir horizontes a esos jóvenes que le han sido confiados. He aquí una aproximación.

La vivencia antropológica: el habitar

Los hombres tenemos que aprender cotidianamente a habitar. Heidegger.

Una estructura de acogida posibilita que cada ser humano actualice constantemente su historicidad y su proyecto, ejerciendo su capacidad humana de vincular efectiva y afectivamente el tiempo y no perderse en él. La educación como estructura de acogida debe poner de manifiesto la habilidad de hombres y mujeres para habitar su espacio y su tiempo en una constante lucha para dominar la contingencia. Sin embargo, actualmente existen evidencias incontestables de la desestructuración de esa espacio-temporalidad del ser humano, el cual ha apostado la seguridad en el ritmo de sus trayectos vitales al reloj y al calendario, viviendo en una sociedad donde el sosiego, la pausa y el hecho de tener tiempo son bienes muy escasos.

Para Duch (1997) tal situación puede ser la causa de muchos problemas de salud física, psíquica y espiritual de las personas, porque el aumentar la velocidad solemos violentarnos a nosotros mismos y a los demás. Además, como espacio y tiempo suele ser dimensiones inseparables, el ritmo frenético con el que vivimos conlleva también a la perversión del espacio humano, lo cual resulta en una crisis antropológica esencial porque, en cada aquí y ahora, el ser humano es lo que es en función de su instalación en *su* espacio y *su* tiempo.

De estas reflexiones no escapa la transición educativa universitaria, donde el encuentro pedagógico se fragiliza como estructura de acogida por la desestructuración simbólica que experimentan las expresiones y las vivencias del espacio y del tiempo educativo, lo cual lleva a la ineptitud de estudiantes y docentes para habitar correctamente su espacio-temporalidad educativa, con importantes consecuencias en el proceso de formación. Reestructurar este espacio-temporalidad implica reflexionar la relación de los seres con su pasado, presente y futuro.

En cuanto al manejo del pasado, Mèlich (2002) considera que la memoria nos dice quiénes somos y de dónde venimos, al mismo tiempo que permite evaluar el presente y su novedad, alcanzando una orientación trascendental para esbozar el futuro. Pero la contingencia asociada a los cambios y las transiciones suele hacer que la memoria del que vive la transición tome una función de reviviscencia, en la que el tiempo se usa para revivir irrumpiendo la nostalgia del pasado. Duch y Mèlich (2009) afirman que esta memoria posee un innegable tono afectivo y puede ser considerada como una forma para anular el tiempo y huir de él, posibilitando una resurrección más emocional que cognitiva del pasado ejerciendo una influencia sumamente negativa y deshumanizadora.

Significa entonces que las vivencias en el día a día de la vida cotidiana deberían poseer suficiente consistencia para impedir la posibilidad de refugiarse, sin contrapartida crítica y tal vez a causa

de las durezas del presente, en la condición de que “cualquier tiempo pasado fue mejor”. Para ello, Duch y Mèlich (2009) afirman que la combinación memoria y olvido es solidaria y necesaria para la ocupación del tiempo humano, y en las transiciones donde los vacíos del presente tienden a ser llenados con una memoria reviviscente, la mejor forma de resolver la tensión es atender a la capacidad de la “selección del recuerdo” En efecto, la construcción y la habitación del espacio y del tiempo que hacen los humanos están estrechamente relacionados con la calidad de sus selecciones.

Respecto a cómo se recorre el presente, Mèlich (2010 b) afirma que en nuestra sociedad occidental ha tenido lugar un privilegio del presente y una sobre-aceleración del tiempo, lo que ha conducido a la anulación, o al menos a una fuerte devaluación, de la secuencia temporal de los humanos, así como a una deficiente instalación del ser humano en su espacio-temporalidad. Particularmente en el ámbito educativo, Arendt (citada por Bárcena y Mèlich, 2000) manifiesta que el desenfreno temporal ha desencadenado que la educación se entienda como un proceso de fabricación donde lo educado es el producto, que mientras más cantidad y en menos tiempo sea producido pues mucho mejor. Los ritos economicistas del reloj se han adueñado de la mayoría de las vivencias educativas y contrarrestar este vertiginoso destino, sin objeto ni objetivo, sería muy conveniente para que sea posible la vertebración de estructuras mínimas

de plausibilidad que nos permitan descubrir un sentido en la educación y acceder a él.

Evidentemente se impone hacer marcha atrás, lo cual significa incluir en nuestra vivencia del espacio y el tiempo la pausa, el sosiego, el silencio, la serenidad y así poder fortalecer los encuentros de acogida, particularmente en la praxis pedagógica tan afectada por la mecanización del tiempo. Siguiendo a Duch (2002), el “no hay tiempo” en educación debe dejar de ser el denominador común en el encuentro pedagógico, deberemos ser capaces de transformar el paso mecánico de las horas y los días en experiencia personal, en autoconocimiento, en reconocimiento propio y del otro, porque sólo así tendremos conciencia y sentido del tiempo y disfrutaremos de él.

Finalmente, cuando se piensa en el futuro normalmente se quiere prever y predecir lo que habrá de suceder, sin embargo y como lo consideran Boixader y Palou (2010), del mismo modo que no podemos cambiar el pasado no podemos vivir el futuro en el presente, por tanto no se puede predecir y mucho menos pre-vivir. Si bien mucho de lo que ocurrirá en los presentes futuros depende de decisiones que hemos de tomar ahora, sólo se pueden tomar estas decisiones en un marco en que no está establecido lo que habrá de ocurrir (Luhmann, 1998), circunstancias que han generado que la sociedad actual esté permeada por una gran inseguridad, lo que Ulrich Beck (citado por Duch, 2002) han denominado una sociedad de riesgo, que vive su futuro en la forma del riesgo

de las decisiones. Esta experiencia cotidiana provoca una sensación de peligro, de fractura de la confianza, lo que Giddens (citado por Duch, op cit) ha señalado como la pérdida de la “seguridad ontológica”, aquella que servía al ser humano de filosofía práctica para dar la cara ante los retos de la existencia.

Si bien la postmodernidad ha creado una situación en la cual se hace difícil alcanzar certidumbres externas, el problema mayor radica en la pérdida de certidumbres internas. Es por ello que la organización espacio-temporal del ser humano deberá estar dotada de lo que Duch (2002) plantea como “normalidad cambiante”, aspecto relevante que permitiría que las discontinuidades que aparecen en la vida cotidiana, como los cambios y sus transiciones, puedan ser integrados confiadamente. Esta confianza básica constituye el núcleo profundo de lo que podría designarse esperanza y una de las tareas más importantes que debería confiarse a las estructuras de acogida y a todos los que tienen la misión de transmitir alguna cosa es la educación *en y para* la esperanza (Duch, 1997). En las transiciones de la vida, como son parte las educativas y el caso particular de la universitaria, deberá re-significarse el riesgo por la esperanza.

Todas las ideas anteriores se inscriben en la necesidad de llevar a cabo una reflexión exhaustiva y crítica sobre el estado actual del espacio y del tiempo en la existencia humana, lo que se traduce en una revisión de las transmisiones efectuadas en las estructuras de acogida para que el hombre y la

mujer concretos aprendan a habitar correctamente. Este habitar para cada ser humano, siguiendo a Merleau-Ponty (citado por Duch y Mèlich, 2009), consiste en establecer en cada aquí y ahora relaciones específicamente humanas con ellos mismos, con los otros y con su medio, sin duda muy diferente a un mero estar o encontrarse aquí o allá. Siguiendo a Galimberti (citado por Duch y Mèlich, op cit), el ser humano deberá dejar de ser prisionero de un tiempo y de un espacio como abstracciones científicas para construir una relación con el espacio y el tiempo como categorías antropológicas.

Para esta reivindicación, desde la movilidad propia de los sucesivos aquí y ahora, la educación deberá ser no sólo en el tiempo y el espacio humano, sino también del tiempo y del espacio humano. Para Duch (1997) una buena pedagogía del espacio y el tiempo debería contribuir a que los alumnos fueran capaces de convertir el tiempo cronológico en tiempo “kairológico”, re-significar el riesgo por la esperanza, así como ser hombres y mujeres aptos para habitar *su* construcción espacio-temporal. En definitiva, para construir sentido en toda transición y en la vida misma, es necesario formar la competencia de habitar, pues en esto consiste la vida: convertir el espacio y el tiempo en espacio y tiempo humanos.

La vivencia lingüística: la re-significación

La educación nunca debería ser un laboratorio dedicado a la fabricación de seres humanos. (Philippe Meirieu, “Frankenstein educador”).

Desde una perspectiva lingüística, la misión de las estructuras de acogida es posibilitar el *empalabramiento* de la realidad por parte del ser humano. El término *empalabramiento* es un neologismo usado por Duch a lo largo de su amplia obra. En catalán, *emparaulament* es un vocablo normal, mas su traducción al español tiene como término más cercano apalabrar, cuyo significado es concertar de palabra algo, ponerse de acuerdo. Según el mismo Duch (Duch, Lavaniegos, Capdevila y Solares, 2008), el término apalabrar no corresponde a una traducción exacta para su obra, donde *empalabramiento* expresa el acto de “poner en palabras” a la realidad realizado por el individuo que es, al mismo tiempo, constructor y habitante de esa realidad. De tal forma, Duch (op cit) concibe el *empalabramiento* como la energía física y espiritual del ser humano concretada en las palabras utilizadas para construir su forma específica de vivir, pero abarcando todas las expresividades humanas pues el término no reduce la palabra a la oralidad, sino implica el pensamiento, la acción, el sentimiento y el comportamiento ético como componentes de la palabra humana.

A fin de poder practicar el *empalabramiento*, requerimos que la escuela y todas las estructuras de acogida efectúen las trasmisiones que proporcionen los recursos necesarios para que los seres humanos tengamos un lenguaje polifónico que permita aprender a nosotros mismos y a los demás, poder interpretar el mundo y poder atribuir sentido y significado a nuestra espacio-temporalidad. Si el

poliglotismo es consustancial al ser humano ante la constitución polifacética de la realidad y del mismo hombre, una estructura de acogida debe ofrecer la posibilidad de aprender diferentes lenguajes y armonizarlos de forma tal que se logre esas posibilidades de construcción de sentido.

Dadas las condiciones que anteceden, una estructura de acogida, caso particular el encuentro pedagógico en la transición educativa universitaria, se debilita con el uso reduccionista de un solo lenguaje, vale decir, no es capaz de transgredir los límites del monolingüismo. Al respecto, Fons y Segura (2010) consideran que el lenguaje usado en los encuentros educativos puede informar sobre la posición ética que se adopta porque, aunque no somos lo que hablamos sino lo que hacemos, las palabras y los textos acompañan las acciones y modulan el sentido de las mismas. Siguiendo a estos autores, en el ámbito educativo suelen predominar tres lenguajes que confluyen en una misma posición ética como son: el lenguaje económico, tecnológico y teleológico. El primero habla en términos de competitividad, eficiencia, validez, rentabilidad y su valor asociado es el intercambio; el lenguaje tecnológico habla de competencias, métodos y resultados siendo su valor básico asociado la velocidad y, por consiguiente, es el logos que resulta de comprender la educación como fabricación. Por último, el lenguaje teleológico habla de normas, costumbres, modelos y ejemplos siendo su valor básico asociado el deber.

Según Fons y Segura (2010), estos tres lenguajes descritos pertenecen a la ética moralista que trasciende el espacio y el tiempo en busca de valores absolutos y universales. Evidentemente esta lengua de normas, de la instrucción y de la institución no da garantías suficientes para la superación de la contingencia y la búsqueda de sentido, no alcanza para *empalabrar* el mundo educativo pues resulta muy uniforme y reducida al ámbito de la racionalidad, es árida, rigurosa y conlleva al desamparo del que educa y del que se educa. En tal sentido, la crisis de la escuela como estructura de acogida parece requerir de un replanteamiento del lenguaje donde no se pretenda planificarlo todo, dando cabida a lo imprevisible y ablandando las previsiones y los cálculos propios del lenguaje mecanicista y economicista de la fabricación.

Ahora bien, resulta evidente que hay acciones educativas que pueden y deben ser pre-paradas, siendo difícil negar que los lenguajes descritos en el segmento anterior condicionen la posibilidad del conocimiento, aunque no de la sabiduría. Pero hay otros hechos educativos que son inadmisibles de planificar y mucho menos de controlar, resultando muy importante que en educación se diferencie entre estos dos tipos de acciones, evitando así la confusión entre educar y fabricar. En definitiva, esta insatisfacción de las posibilidades del lenguaje racional (económico, tecnológico y teleológico) sobre la construcción del sentido en las vivencias educativas, incluyendo las transiciones, más que un pensamiento es un sentimiento com-

prendido por aquellos quienes han compartido la vivencia.

Dentro de los razonamientos que se han venido realizando, resulta preciso resaltar algunas reflexiones de Mèlich (2010) acerca de las concepciones que sobre el lenguaje Wittgenstein sostiene, particularmente en la enunciación: *lo que puede ser dicho, puede ser dicho claramente, y de lo que no se puede hablar, hay que callar*. Para Mèlich (op cit), en tal manifiesto Wittgenstein hace un énfasis interesante poniendo fronteras a la expresión de los pensamientos. Sucede que lo que puede decirse, debe ser dicho claramente y debe lograr que, usando el lenguaje racional, *empalabre* un sentido lógico o un significado, porque este lenguaje lógico sirve para “explicar” al mundo y la educación no puede prescindir de su uso claro y correcto ya que forma parte del *empalabramiento* que debe lograr el estudiante.

Más la educación como estructura de acogida también debe buscar la otra parte del *empalabramiento* en el aprendiz, aquella que no usa al lenguaje del decir o explicar y que, bajo la perspectiva lingüística de una estructura de acogida, resulta la más importante. En relación a esto, Fons y Segura (2010) exponen tres lenguajes correspondientes con una ética literaria que contempla la singularidad, la situación y el contexto. Podría decirse, siguiendo Mèlich (2002), que estos lenguajes van más allá de las fronteras de las palabras, las cuales puede que sean capaces de contestar las preguntas

de la ciencia pero muchas veces resultan insuficientes para dar respuesta a los problemas vitales.

Dentro de estas formas de lenguajes se encuentran el de la atención, el cual habla de presencia, de escucha y de espera; también el lenguaje de la lentitud, que habla de tiempo *kairós*, de tacto, de ternura, de acogida y por último, el lenguaje de la experiencia narrada, que habla de mostrar, de vida y de testimonio. Se trata de unos lenguajes en los que la palabra del silencio cobra especial importancia, una relevancia vital, porque en ellos lo que dice el silencio puede ser más auténtico que lo que dicen las palabras (Duch, 1997).

De las reflexiones que anteceden, resulta claro que ante el monolingüismo racional, los límites del lenguaje estructural lógico sean los mismos límites del mundo que nos dejan huérfanos de sentido, tal como lo plantea Mèlich (2010). Precisamente, el sentido que se busca puede estar fuera de la lógica racional del mundo, ser trascendente y sólo accesible por medios indirectos sacados del ámbito de las vivencias, emociones o afectos en donde la ciencia nada tiene que decir, más aún en los cambios espacio-temporales de nuestra vida. Es esta incapacidad el exponente claro de la crisis gramatical que afecta el encuentro pedagógico, que es otra manera de comprender su crisis como estructura de acogida.

Superar –siempre provisionalmente– esta crisis requiere que la escuela se convierta en un lugar privilegiado cuya misión sea orientar al ser humano en el uso correcto de las diferentes lógicas

que intervienen en la formulación de los diversos lenguajes, manejo que lo capacitará para superar los obstáculos que, inexorablemente, se le presentarán en el recorrido de su trayecto vital. Tal como lo indica Duch (1997), lo que hoy se pide a una pedagogía realmente humana y humanizadora es que colabore a que el polifacetismo de la palabra vuelva a instalarse en el mundo y en el corazón del hombre, para que las dimensiones de la felicidad, de la alegría, de la paz y de la compasión puedan ser concretadas y vividas en medio de la agitación y del caos de nuestra sociedad anónima y mecanizada.

Finalmente, sin duda las transiciones y cambios generan crisis gramatical debido a la falta de *empalabramiento* cordial con la realidad. Resolver esta crisis requiere necesariamente la puesta en acción de la competencia gramatical para lograr la re-significación y el consecuente giro lingüístico, constituyéndose una nueva lengua que permita superar la contingencia. Este proceso lingüístico implica que los individuos tengan acceso a los lenguajes de sabiduría que, más allá de las deducciones y de las inducciones de carácter lógico, son los que podrán ofrecer la intuición de que su lugar en el espacio-tiempo que vive posee sentido.

La vivencia sociológica: el testimonio

Duch y Mèlich (2009) afirman contundentemente que al margen de la ética no hay educación humana, añadiendo Mèlich (2010) que la ética es estructural de la relación educativa y sin ella la educación queda reducida a puro adoctrinamiento.

Cabe agregar que desde el punto de vista de una antropología de la vida cotidiana Duch (1997,2002, 2006) y Duch y Mèlich (op cit) consideran la ética como una patética, un pathos que se caracteriza por dar pie a actitudes especialmente sensibles al padecimiento del otro, un otro muy concreto con rostro singular, encarnado, único, incomparable e irrepetible. Siendo así, no hay ética al margen de las relaciones que cada uno de nosotros establece con los otros y por tal razón, especialmente en el ámbito educativo, la ética que tiene mucho que ver con la compasión.

En referencia a esto último, para comprender mejor la relación de la compasión con el acto educativo se hace preciso citar a Dalai Lama (2002), quien define la compasión como: “la ocupación por el bienestar del otro”. Se trata de una concepción que invita a la búsqueda, en y para todo ser humano, de un estado de bienestar y/o de dominación constante y continua de la contingencia; perspectiva que coincide con Mèlich (2010), quien manifiesta que la compasión es la ética de la contingencia. En efecto, si para educar hay que estar dispuesto a la acción no programada de acompañar a una persona en el proceso de *empalabrar* su mundo así como de ofrecerle los medios para que sea capaz de habitar su espacio-temporalidad, entonces en una auténtica educación nos hacemos cargo y asumimos la responsabilidad ante la ambigüedad y contingencia del otro. En estas circunstancias la educación, cuando es ética (es decir

cuando no es fabricación), se constituye en una transmisión compasiva.

Ahora bien, la compasión no es teoría sino acción y con ella se debe asumir que tomar libremente la responsabilidad de una relación ética compasiva implica comprender que ésta consiste, sobre todo, en una relación responsorial gratuita con el otro. Se trata de una respuesta que no puede ser explicada por la lógica de lo económico, pues se aleja de toda compensación, no debe circular, no debe intercambiarse, es afectiva y no efectiva. En consecuencia, la relación ética es una donación, lo cual conduce a la pregunta: ¿qué se dona y qué debería donarse cuando educamos?.

Al respecto, la premisa es que la educación transmite tanto ciencia como sabiduría. Más la diferencia entre éstas es un tema que se puede exponer de forma razonada, pero fundamentalmente lo que debe ser interiorizada. De entrada, habrá que afirmar que la ciencia se transmite mediante la explicación y la sabiduría con el testimonio, siendo éstas dos vías muy precisas y particulares que no admiten intercambio entre ellas. En la explicación científica el docente mantiene una necesaria distancia entre él mismo y lo que explica, mientras que la sabiduría se transmite vehiculizada por la vida del propio docente, la calidad de sus relaciones y su capacidad para la compasión, vale decir, por su testimonio.

Para Duch (2002), en nuestra sociedad la escuela y la universidad se limitan a ofrecer explicaciones científicas, lo cual es sumamente importante pero

no es suficiente pues el docente, para llevar a cabo completamente la misión que tiene encomendada, no solo debe transmitir ciencia sino también debe testimoniar con su propia vida y ante los ojos de sus alumnos la sabiduría como arte de la vida, capacidad que se adquiere viviendo o, mejor dicho aún, conviviendo en el trayecto biográfico y, particularmente, en los encuentros pedagógicos. Entonces, la relación maestro/discípulo del encuentro pedagógico debe ser tanto de enseñanza/aprendizaje como de transmisión testimonial, equilibrando el tiempo educativo entre la dimensión cronológica de la primera y el tiempo kairós que marca la segunda. Una relación con estas características se constituiría en una donación donde el maestro se trasmite en el lenguaje, un “transmitirse” que resulta el auténtico lenguaje ético del testimonio, ese que permanece en la memoria del que se educa como una señal imborrable de confianza.

Respecto a esto último, es indudable que en la actualidad nos encontramos ante el ocaso de la confianza como cualidad humana. La efectividad sapiencial de una lengua en las transmisiones se basa casi enteramente en la confianza, porque en lo esencial trata de aquello que no se puede decir, que resulta imposible explicar, que sólo se puede mostrar y que debe mostrarse coherentemente para que tenga un sentido existencial y vital. Es por esto que, particularmente en la educación, recuperar la confianza en el acto educativo resulta imposible mediante la explicación, vía que han tomado

muchas investigaciones educativas para plantear propuestas teóricamente aceptables de intervención en los planes de estudios, en la formación docente, en la administración educativa, en la evaluación y en otros aspectos.

Sin duda, estas propuestas no han logrado mejorar la situación, fundamentalmente porque creer que la crisis de confianza podría superarse a fuerza de añadir más explícitos a los implícitos olvida algo obvio: que la diferencia entre el decir y el mostrar es de naturaleza y no de grado y, por lo tanto, nunca se optimiza el mostrar a base de mejorar el decir. De acuerdo a esto, estamos convencidos que no podemos conseguir la confianza en la educación esforzándonos en perfeccionar la relación enseñanza/aprendizaje, pero lo que sí sería posible y útil es el comportamiento y la acción personales de educadores y estudiantes que, a pesar de todas las dificultades, se atreven en su pequeño espacio de influencia a ofrecer un testimonio.

El efecto más inmediato que el testimonio ejerce sobre el testigo tiene que ver con su potestad de otorgar confianza y, en consecuencia, conferir autoridad. Esta autoridad, rehabilitada hermenéuticamente por Duch y Mèlich (2009), no se debe entender como un acto de sumisión y de abdicación de la razón sino como un acto de conocimiento y reconocimiento de que el juicio y la perspectiva del otro son superiores a los propios. En tal sentido, Mèlich (2002) afirma que el testimonio es la acción ética que permite instituir procesos pedagógicos basados en la responsabilidad y

el reconocimiento, generando la confianza necesaria para que el discípulo confiera autoridad a la experiencia *empalabradora* del lenguaje del maestro.

La vivencia psicológica: la re-identificación

La angustia es la disposición fundamental que nos coloca ante la nada. (Heidegger).

Desde una perspectiva psicológica, las estructuras de acogida permiten la construcción de la identidad del individuo a través de su trayecto histórico, esto es, en el trascurso del habitar y del *empalabramiento* de su mundo desde el nacimiento y durante toda su vida. Comprender la idea de la identidad construyéndose desde el nacimiento hasta la muerte requiere un discurso que no comparte la noción de lo idéntico como equivalente de *idem*, sino como equivalente de *ipse* o de la *ipseidad*, tal como lo expresa Ricoeur (1996).

Esta aclaratoria pone de manifiesto el defecto esencial presente en aquellas reflexiones filosóficas y psicológicas sobre la identidad personal donde, en el sentido del *idem*, ésta se desarrolla con permanencia en el tiempo y por tal motivo es interpretada como idéntica, como algo que se forma y se consolida plenamente en una edad y define al individuo para toda su vida adulta (Erikson, 2000). Contrariamente, la identidad en el sentido del *ipse* no implica la afirmación de un núcleo no cambiante del yo. Se trata de una cuestión donde la identidad está ligada a la temporalidad, vale decir al trayecto biográfico. Como lo plantea Duch y Chillón (2012), la identidad no es tanto una enti-

dad conclusa como un constructo móvil que, además de biográfica e históricamente condicionado, resulta transformado por la insoslayable y constante contingencia de la existencia humana. Desde este pensamiento se prefiere hablar de procesos de identificación en vez de identidad.

En efecto, ante el hecho de que la condición humana se mantiene en equilibrio inestable y en conflictiva armonía por su permanente contingencia, no resulta insólito constatar que los sujetos suelen (y deben) formularse reiterativamente la pregunta ¿quién soy yo? y en esta interrogante lo que se halla en juego no es la perfecta y verdadera identidad, sino el necesario y ventajoso hecho de que ciertas situaciones impiden que las continuidades personales se tengan en pie e impulsan procesos de identificación, los cuales requieren de momentos de des-identificación / re-identificación trascendente para el Ser que los vive.

Ahora bien, el hecho que las situaciones contingentes conllevan a procesos de identificación deriva de la angustia que acompaña tales circunstancias. Siguiendo el pensamiento heideggeriano se dice que la angustia hace patente la nada porque cuando la padecemos sabemos, sentimos y notamos que existimos, nos encontramos, pero nada más. La “noche” es la metáfora que el filósofo lituano Emmanuel Levinas (citado por Bárcena y Mèlich, 2000) empleó para hacer mostrar esta angustia provocadora de un Ser desprovisto de sentido, porque la angustia nos desestabiliza a nosotros y a nuestro mundo haciéndonos sentir extraños y

peregrinos en medio de las cosas y todo nos parece diverso y diferente de lo que solía ser. Más la cuestión a plantear no es el padecimiento o no de la angustia, sino que ante su innegable presencia el Ser, indefectiblemente, tiene que volver la mirada sobre sí mismo encontrándose y re-identificándose.

Estos procesos de identificación requieren que las estructuras de acogida transmitan teodiceas prácticas compensadoras de la angustia, formadoras de Seres capaces de vivir como agentes de su propio destino, exponiéndose, arriesgándose y asumiendo las consecuencias. Para alcanzar esto, una de las más importantes teodiceas que debe transmitir la escuela como estructura de acogida es el aprendizaje de la decepción. Sin duda hasta el presente, docentes, padres, estudiantes, dirigentes y rectores de la educación, esperan como resultado de un buen aprendizaje el tener éxito en el futuro porque, en definitiva, la sociedad moderna valora extremadamente el éxito que, es preciso decir, suele estar asociado con ganancia. Pero esta concepción olvida una premisa existencial importante, que nuestro mundo y casi todo lo que sucede en él se encuentra lleno de ambigüedad y provisionalidad, tal como lo señalan Duch y Mèlich (2009), por tanto todo ganar tiene implícita la pérdida, todo éxito, el fracaso, toda felicidad, la tristeza, toda presencia, la ausencia y toda ilusión, su decepción.

De allí pues que un aprendizaje fundamental es el aprendizaje de la decepción o la desilusión, por las

que tenemos que pasar necesariamente como seres humanos con toda la angustia que les acompaña. Si la vida es experiencia, todo empezar, todo nacimiento siguiendo a Arendt (1993), arranca de la inexperiencia como fundamento para aprender, por tanto el primer aprendizaje en cada “iniciar” de nuestro trayecto biográfico deberá consistir en reconocernos como seres capaces de equivocarnos. En tales circunstancias, la decepción o desilusión resulta un ventajoso tomar conciencia de la realidad, al cual no hay que renunciar ni temer si queremos abrir las posibilidades de un aprendizaje real y la construcción de la experiencia. En fin, el aprender a desilusionarnos o decepcionarnos podría ser una poderosa teodicea compensatoria de la angustia que permita des-identificarnos con la ilusión de la perfección del éxito y re-identificarnos con la equívoca realidad.

El segundo aprendizaje es consecuencia del primero, pues luego de tomar conciencia de la realidad debemos aprender a dialogar con ella. Según Duch (1997), al dialogar con la realidad el ser humano ejerce un intercambio enriquecedor con el entorno vital, aún con la contingencia que le acompaña, contemplando y pensando esa realidad que afronta en su transitar sin pausa por los caminos de la vida hasta lograr interiorizarla y hacerla “su” mundo. Aprender a dialogar con la realidad es imprescindible para, primero, evitar huir de ella y seguidamente, construir la experiencia humana. Esta apertura hacia la nueva realidad para que sea parte de nosotros mismos conlleva la des-

identificación con lo que “parecía ser” y la re-identificación con lo que “es”.

Finalmente, hay que hacer énfasis que en todo proceso de identificación la identidad-ipse sólo puede construirse con el otro, en una especie de con-creación que remite a una dialéctica del sí, del otro y de la realidad. Así lo plantea Ricoeur (1996) al expresar que, a diferencia de la *idem*, en la identidad como ipseidad el yo queda deslizado a un segundo rango ontológico. Bajo esta premisa, el individuo adquiere la habilidad para constituirse como persona única y fundamentalmente mediante la interacción con los miembros de los grupos o estructuras que lo acogen. Esta comprensión de la identidad es la más ética que existe, donde la paradoja de una autonomía del sí íntimamente unida a la respuesta al prójimo adquiere sentido.

La vivencia cultural: el proyecto

Para llegar lejos, nunca preguntes dónde ir a quien no sabe perderse. (Roland Guiguère).

Culturalmente las estructuras de acogida son imprescindibles para el proceso de interiorización de simbolismos, representaciones y valores del acervo cultural, permitiendo que el individuo se arraigue a lo que signifique para él, aquello que constituya el motivo de sus actos. Estos motivos conforman el ¿por qué? y ¿para? que determina y alimenta cualquier proyecto y, más que factores racionales capaces de explicar la conducta del hombre, los motivos son elementos que orientan y guían el trayecto biográfico, interiorizados en el

flujo de una tradición concreta y según la selección propia de cada cultura humana.

En cuanto al término proyecto, el mismo está relacionado con aquello que se desea, se intenta y quiere lograrse, manteniendo en perspectiva y dando sentido a un trayecto en lo que respecta a su dirección y significado. Resulta incuestionable que el ser humano no puede escapar de los proyectos como motivos significantes en su trayecto biográfico, los precisa para el habitar de su espacio-temporalidad, para el empalabramiento de su mundo y para la re-identificación con la realidad. Siguiendo a Duch y Chillón (2012), una persona sin proyectos, sin sentido de sus actos y sin orientación hacia el futuro, es contraria a la naturaleza humana.

Según su definición más tradicional, teleológicamente un proyecto estima la viabilidad para realizar una determinada actividad, con el menor riesgo posible de fracaso y el mejor uso de los recursos disponibles. También desde esta perspectiva, el trayecto para el logro de lo planeado es un conjunto organizado de tareas y actividades a realizar, que implican el uso de recursos y tiene como fin alcanzar metas u objetivos. Como puede observarse, tales nociones se caracterizan esencialmente por ser ideas formuladas desde un lenguaje economicista y de manera sistémica, lógica, cronológica, precisa, concreta, metódica, específica y rentable. No obstante, para que se aplique a todos los ámbitos de la existencia humana, basta con concebir que proyectar es mirar hacia el futuro. En

efecto, así se deduce de la etimología del término *pro iectus*, del latín *pro* que significa adelante, e *iacere* que traduce tirar o lanzar. Partiendo de allí, se puede dirigir la comprensión de proyecto y trayecto en otra perspectiva.

En primer lugar, el trayecto debe ser, y de hecho es, vivencia. Una vivencia es una unidad esencial del vivir que se da, más que en el presente óptico, en la “presencia” del ser, vale decir en el estar presentes: habitar, *empalabrar* y re-identificar de su mundo. Así las cosas, una vivencia no puede ser entendida como fragmentos arbitrariamente desprendibles del fluir vital, simples y autónomos eventos, masa indistinta de instantes, tareas y pasos organizados en un tiempo cronos. Por el contrario, sólo las vivencias comprendidas como acontecimientos en tiempo *kairós* serán las que tendrán la posibilidad de entretenerse en la experiencia, subsumiéndose en un contexto que les presta cabal sentido.

Segundo, el proyecto es una combinación de movimiento e imaginación. Se quiere con esto significar que el proyecto es un movimiento espontáneo y orientado al futuro, una especie de pro-tensión que dirige vivencias y experiencias hacia un porvenir imaginado. En tal sentido, es la imaginación y no el pensamiento racional quien deberá dirigir la obra maestra de un proyecto; imaginación que no trata de quimeras o fábulas ni trabaja desde la ilusión, como lo hace la fantasía, sino que es una facultad que forja síntesis significativas

elaborando lo ausente, lo “todavía no”, desde el diálogo con la realidad del presente.

Cabe decir entonces que la imaginación otorga “presencia virtual” a ese “todavía no”, pero dando acceso a “lo posible” por estar dotada de una dinámica creadora interna, una especie de función poiética. En otras palabras, si bien no se propone metas u objetivos como resultados rentables, la imaginación que acá se concibe es productiva, es una facultad generatriz y creadora pues es la forma mediante la cual se representa *a priori* un motivo que da sentido a las vivencias y experiencias. Sin duda, en lo esencial la imaginación moviliza emociones y afectos imprescindibles para el ser humano pues sin ellos, con la razón solamente, es imposible construir sentido; ella es la estética de las vivencias, edificando proyectos que las embellecen y hacen llevadera la contingencia que las acompañan. Es la imaginación “el pensamiento del alma” (Duch y Chillón, 2012).

Por todo lo dicho, la función de la imaginación es una de las más relevantes praxis de dominación de la contingencia, crucial a la hora de poblar de sentido el mundo humano. Dentro del ámbito de la formación, un proyecto educativo sin imaginación creadora, sin subjetividad intencional, es concebido como un trabajo forzado sin el arraigo de significantes estéticos, sin capacidad de sentido. En un acervo cultural como el del mundo occidental, donde la estructura motivacional tiene como trasfondo lo rentable en cuanto a resultados objetivos, se deja en el olvido la subjetividad necesaria en

todo pro-yecto, deviniendo una crisis de sentido que domina los trayectos, de los cual no escapan los trayectos educativos.

Asimismo, el proyecto (y trayecto) educativo no puede basarse en el individualismo, concibiendo el enseñar y el aprender en el horizonte de lo personal y de la autorrealización, en el que el otro, el aprendiz de la enseñanza o el enseñante del aprendizaje, queda como un elemento funcional cuya acción primordial es ayudar al desarrollo del propio yo. Un encuentro pedagógico de acogida remite a un proyecto y trayecto común con coincidencia elemental entre las estructuras de significatividad del docente y del estudiante, siendo la interacción cotidiana esa conexión intersubjetiva de motivos donde la imaginación creadora del discípulo será el motivo movilizador del maestro.

Terminando, el habitar, la *re-significación*, el testimonio, la re-identificación y el proyecto; han sido cinco vivencias que develaron la reconstrucción del marco de estructura de acogida que debe configure el encuentro pedagógico en la transición hacia la educación superior. Con seguridad se trata de una utopía, tal como la concibe Trousson (citado por Duch, 2002), una realidad humana que se concreta culturalmente como el sueño por la perfección y por la liberación de la contingencia. Más sólo la persistencia de un anhelo utópico configura la posibilidad y activa la viabilidad, por tanto el encuentro pedagógico como estructura de acogida tendrá que ser interiorizado como el proyecto utópico de la cultura educativa y particular-

mente en las transiciones como es, en este caso, la universitaria.

La propuesta: la imaginación de una utopía

Cuando estudiantes y docentes...

...manejan su pasado logrando el equilibrio entre memoria y olvido con una armoniosa selección de recuerdos, viven su presente conscientes de desacelerar el tiempo vital transformando el tiempo cronológico en tiempo kairológico, comprenden su futuro partiendo de la recuperación de sus certezas internas re-significando el riesgo por la esperanza, habitan su espacio-temporalidad bajo la premisa que la vida consiste en convertir el espacio y el tiempo mecánicos en espacio y tiempo humanos...

...alojan en sus mentes y en sus corazones un lenguaje polifónico palabra-silencio / conocimiento-sabiduría, resolviendo la crisis gramatical del monolingüismo y re-significando sus trayectos existenciales con la intuición de que el espacio-tiempo que viven posee sentido...

...alcanzan una relación maestro/discípulo tanto de enseñanza-aprendizaje del conocimiento como de transmisión testimonial de la sabiduría, a través de maestros expertos que se atreven a ofrecer un buen testimonio y estudiantes testigos de esa verdad existencial que mantienen en sus memorias como una señal imborrable de confianza y autoridad...

...se conocen y reconocen como permanentes aprendices de la decepción, des-identificándose de la ilusión de la perfección y el éxito y re-

identificándose con la equívoca realidad para así, develando esta realidad y dialogando con ella, compensar la angustia que predispone a la huida y transformar la contingencia en responsabilidad y compromiso para vivir como constantes edificadores de su identidad...

...reflexionan cautelosamente los motivos de su proyecto educativo y, luego de identificar el ¿por qué? desde su pasado y el ¿para? orientador de su futuro, ambos logran superar el individualismo interactuando cotidianamente desde la conexión intersubjetiva de sus estructuras motivacionales...

...entonces el encuentro pedagógico se habrá conformado en una estructura de acogida capaz de donar efectiva y afectivamente las transmisiones que permitan cultivar teodiceas prácticas dominadoras y compensadoras de la contingencia construyendo el sentido de las vivencias educativas mediante la comprensión de su significación antropológica, sociológica, lingüística, psicológica y cultural.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Barcena, F. y Mèlich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós Ibérica.
- Boixader, A. y Palou, J. (2010). La memoria del otro: recuerdo y olvido. En: Mèlich, J-C y Boixader, A. *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Grao.
- Dalai Lama XVI. (2002). *El arte de la compasión*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana 1. Simbolismo y salud*. Madrid: Trotta.
- Duch, Ll. y Mèlich, J-C. (2005). *Antropología de la vida cotidiana 2/1. Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Trotta.
- Duch, Ll. (2006). L'educació del segle XXI: entre saviesa i ciència. *Aloma: Reviste de psocologia, ciències de l'educació; de l'esport Blanquerna*. (19), (pp. 59-74).
- Duch, Ll., Lavaniegos, M., Capdevila, M., Solares, B. (2008). *Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM.
- Duch, Ll. y Mèlich, J-C. (2009). *Antropología de la vida cotidiana 2/2. Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- Duch, Ll. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de comunicación Vol 1*. Barcelona: Herder.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Fons, M. y Segura, A. (2010). La mirada del otro: circunstancia e interpretación. En: Mèlich, J-C y Boixader, A. *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Grao.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad*. Madrid: Trotta.
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2010 b). La zona sombría de la moral. En: En: Mèlich, J-C y Boixader, A. *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Grao.
- Monserrat, A. (2006). Educar des del testimoni. Quan l'altre esdevé un referente. *Aloma: Reviste de psocologia, ciències de l'educació; de l'esport Blanquerna*. (19): (pp-141-159).
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo veintiuno editores.