



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN



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

AUTOR: Msc. Raymi Castellanos de Contreras.
TUTOR: Dr. Wilfredi Lanza.

Bárbula, febrero de 2015.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN



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

AUTOR: Msc. Raymi Castellanos de Contreras.

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO ANTE EL
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO DE LA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO PARA OPTAR AL
TITULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN.

Bárbula, febrero de 2015.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Dr. Wilfredi Lanza titular de la cédula de identidad No. 4.002.338, en mi carácter de Tutor de la Tesis Doctoral titulada “El encuentro pedagógico como estructura de acogida para la construcción de sentido en la transición educativa universitaria” presentada por la ciudadana Msc. Raymi Carolina Castellanos de Contreras titular de la cédula de identidad No. 7.147.947, para optar al título de Doctor en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le asigne.

En Valencia, a los 10 días del mes de octubre del año dos mil catorce.

Dr. Wilfredi Lanza

C.I. 4.002.338



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN



AUTORIZACIÓN DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Dr. Wilfredi Lanza titular de la cédula de identidad No. 4.002.338, en mi carácter de Tutor de la Tesis Doctoral titulada “El encuentro pedagógico como estructura de acogida para la construcción de sentido en la transición educativa universitaria” presentada por la ciudadana Msc. Raymi Carolina Castellanos de Contreras titular de la cédula de identidad No. 7.147.947, para optar al título de Doctor en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le asigne.

En Valencia, a los 10 días del mes de octubre del año dos mil catorce.

Dr. Wilfredi Lanza

C.I. 4.002.338



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral
TITULADA: EL ENCUENTRO PEDAGOGICO COMO ESTRUCTURA DE
ACOGIDA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN LA TRANSICIÓN
EDUCATIVA UNIVERSITARIA, PRESENTADA POR la ciudadana MsC. Raymi
Castellanos de Contreras, TITULAR DE LA CÉDULA DE IDENTIDAD 7.147.947
PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN, ESTIMAMOS QUE
LA MISMA REÚNE LOS REQUISITOS PARA SER CONSIDERADA
COMO: **APROBADA**.

Nombre y Apellido

Cédula de Identidad

Firma

Lugar y Fecha:

DEDICATORIA

A Jesús Alberto, Simón Alberto y Jesús Alejandro, mis inspiraciones para ser mejor, mis alumnos y maestros más cercanos, los amores de mi vida. Esta tesis lleva mucho de ustedes.

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a mi tutor, Dr Wilfredi Lanza, por su incondicional apoyo y orientación no sólo en la realización de este trabajo, sino en mi formación como docente, como doctora y como ser humano.

Deseo reconocer a todos mis profesores del programa doctoral, en particular al Dr. Miguel Castillo quien puso en mis manos el libro que inició esta aventura investigativa.

También quiero agradecer a las docentes y alumnas que generosamente donaron su vivencia de la transición educativa universitaria para construir esta tesis.

A Josefina, Mercy, Freddy, Marta (†), Alejo (†), Aylet y Mayra; familia de sangre, de alma y de vida.

A todos los que me han enseñado a aprender.

INDICE GENERAL

	PÁG
PROLOGO	1
CAPITULO I. EL PROBLEMA	4
Planteamiento del problema	4
Propósitos de la investigación	13
Justificación	14
CAPITULO II. MARCO TEORICO	17
Breve historia del encuentro pedagógico	18
-Las primeras civilizaciones: Egipto, Fenicia, Persia, Palestina	19
-Grecia	20
-Roma	25
-El Cristianismo	28
<i>-Jesús, el maestro</i>	28
<i>-La propagación del Cristianismo, la educación Cristiana</i>	29
-Edad Media	30
-Edad Moderna	32
<i>-El humanismo y sus escuelas</i>	32
<i>-Reforma y Contrarreforma</i>	35
<i>-El método y sus consecuencias: la renovación pedagógica del siglo XVII</i>	35
<i>-La Ilustración</i>	37
-Edad Contemporánea	38
-La Post-modernidad	42
La idea de Estructuras de Acogida y su vinculación con el proceso educativo	47
-El ser humano como ser acogido	48
-Las estructuras de acogida	51
-La crisis de las estructuras de acogida	54
-Las transmisiones en las estructuras de acogida	58
<i>-Empalabramiento y lenguaje</i>	61
-Crisis gramatical y testimonio	64
Definición de términos	67

CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO	70
Fundamentos axiológicos, ontológicos y epistémicos	70
Fundamentación metodológica	72
Diseño de la investigación	74
Informantes	77
Técnicas de recolección	79
Procesamiento de las donaciones	79
 CAPITULO IV. RESULTADOS	 83
Categorización	83
-Interés	83
-Tensión Académica	88
-Transición	96
-Relacionalidad	102
-Currículo	105
-Institución Universitaria	109
-Tiempo	113
Construcción Estructural	117
 CAPITULO V. APROXIMACIÓN COMPRESIVA	 128
La vivencia antropológica: El habitar	128
-El pasado: la memoria	129
-El presente: la velocidad	132
-El futuro: el riesgo	135
-El habitar	137
La vivencia lingüística: La re-significación	139
-La confusión lingüística: educar o fabricar	140
-La palabra del silencio	144
-El re-significar	147
-A manera de colofón: el problema del testimonio	149
La vivencia sociológica: El testimonio	150
-Ética, compasión y educación: la transmisión de una donación	150
-La donación: el testimonio	157
-Mas allá de la crisis gramatical: la crisis testimonial	159
La vivencia psicológica: La re-identificación	161
-La fragilización de la identidad ante la angustia de la contingencia	163
-La teodicea práctica compensatoria de la angustia: la re-identificación	168

La vivencia cultural: El pro-yecto	172
-El pro-yecto y el tra-yecto	173
-La imaginación creadora	175
-La construcción de la estructura motivacional	176
CONCLUSIONES	182
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184
ANEXOS	188
Glosario de imágenes	189

INDICE DE CUADROS

	PÁG
CUADRO 1. Historia del encuentro pedagógico	45
CUADRO 2. Realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria	116
CUADRO 3. Matriz de relaciones directas entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria	118

INDICE DE GRAFICOS

	PÁG
GRÁFICO 1. Mapa de las influencias y dependencias directas entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria	122
GRÁFICO 2. Mapa de las influencias y dependencias indirectas entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria	125
GRÁFICO 3. Mapa de desplazamiento entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria	126

INDICE DE FIGURAS

	PÁG
FIGURA 1. Tipología de variables según su ubicación en el plano revelado por el análisis estructural del mic-mac	121



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN



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

AUTOR: MsC. Raymi Castellanos de Contreras.

TUTOR: Dr. Wilfredi Lanza.

AÑO: 2014

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, de manera tal que puedan darse las transmisiones que permiten construir el sentido de la formación educativa, así como de 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 cuando se trata de las transiciones educativas. En atención a esto, con el presente trabajo de investigación se 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. Metodológicamente, la investigación es cualitativa y fenomenológica. Partiendo de la categorización y construcción estructural de las vivencias donadas por los informantes, teóricamente se generó la configuración del encuentro pedagógico como estructura de acogida en un marco pentagonal con perspectivas antropológica, sociológica, lingüística, psicológica y cultural, mediante la construcción comprensiva de cinco vivencias a saber: El habitar, La re-significación, El testimonio, La re-identificación y El pro-yecto.

Descriptores: Estructuras de acogida. Transición educativa universitaria. Encuentro pedagógico.

Línea de Investigación: Fenomenología y Hermenéutica. **Temática:** Vías fenomenológicas. **Sub-temática:** La fenomenología y hermenéutica en el circuito comprensión-explicación del fenómeno educativo.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN



THE PEDAGOGICAL ENCOUNTER AS HOST STRUCTURE FOR
CONSTRUCTION OF MEANING IN THE TRANSITION TO COLLEGE
EDUCATION.

AUTHOR: MsC. Raymi Castellanos de Contreras.
TUTOR: Dr. Wilfredi Lanza.
DATE: 2014

ABSTRACT

Based on the theory of host structures designed by Lluís Duch (Barcelona, N. 1936), on educational issues the host structure corresponds to the environment-context where it is configured teacher-student relatedness that is generated in the pedagogical encounter, such that the enabling transmissions build the meaning of education and their contingencies be able to happen. If the pedagogical encounter is fragile as host structure, teachers and students do not find the meaning of the process of which they are protagonists, a situation that requires special attention when it comes to educational transitions. In view of this, the present research aims to generate a interpretative approximation to the pedagogical encounter as a host structure for the construction of meaning in the transition to higher education. Methodologically, the research is qualitative and phenomenological. Starting from the categorization and the structural construction of the experiences donated by informants, was generated the theory of pedagogical encounter configuration as host structure showing a pentagonal frame with anthropological, sociological, linguistic, psychological and cultural perspectives by interpretative building of five experiences namely: Inhabit, Re-signification, Testimony, Re-identification and Pro-ject.

Key words: Host structure, Pedagogical encounter, Transition of college education.

Line of Investigation: Phenomenology and hermeneutic. **Theme:** Phenomenological way. **Sub-theme:** The phenomenology and hermeneutics in understanding-explanation circuit of the educational phenomenon.

PROLOGO

Decimos sí al recién llegado, antes de cualquier anticipación, antes de cualquier determinación, antes de cualquier identificación.

Derrida, J. "La hospitalidad"

No resulta fácil comprender un texto sin su contexto. Algunas disertaciones donadas en este trabajo serán sensibles a ciertos docentes y estudiantes que habitan el espacio-tiempo cuando comienza una etapa educativa. Otras serán afectas a los que hemos pasado (y seguiremos haciéndolo) por las transiciones en que discurre la vida, con las transformaciones y el crecimiento que éstas hayan dejado o estén por dejar. Mas el fondo del asunto concierne a todos y todas, en cuanto a seres humanos que hemos sentido nuestra fragilidad innata enfrentado muchas veces lo inexperimentado, lo desconocido y ajeno, lo que provoca perplejidad, miedo y angustia, requiriendo ser acogidos y reconocidos para así, en medio de la indeterminación, provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, dominar la contingencia que acontecemos.

Situándonos en el ámbito de la educación superior, cada año complejos procesos político-administrativos-académicos se desarrollan para que un importante grupo de jóvenes, apostando a los estudios universitarios como parte de su proyecto de vida, lleguen a las aulas a fin de iniciar sus carreras profesionales. De tal manera, emprenden su mudanza desde la educación media hacia la universitaria, transición educativa considerada como la más significativa por las implicaciones que tiene para el plan de vida de esos jóvenes que la transcurren.

En medio de este escenario, un significativo número de vivencias hacen ver que la transición educativa universitaria suele ser ardua y difícil para sus

protagonistas, pues está llena de interrogantes, de incógnitas y de expectativas. Es la apertura de un espacio-tiempo de contingencia ante la presencia de una situación nueva y diferente, lo cual hace que para algunos estudiantes el logro de ingresar al sistema educativo universitario se convierta en una cruzada por permanecer, primero, y continuar, después.

Sin duda, estas circunstancias acompañan muchas otras transiciones por la que discurre el trayecto vital de los seres humanos. Se trata de situaciones contingentes revestidas de un desamparo originario, el cual se ha acentuado en los tiempos actuales por el debilitamiento de los ideales y creencias que en la modernidad aspiraron otorgar sustento frente a lo incomprensible. Entonces, la cuestión para aquellos que protagonizamos estas vivencias se centra en comprender cómo atender la fragilidad de los caminos azarosos por los que transcurre la vida, dominando la contingencia y encontrando el sentido para seguir.

Una idea iluminadora es la concepción de estructura de acogida, definidas como un marco en cuyo interior se produce la donación de transmisiones que tienen la virtud de instaurar praxis para dominar la contingencia y conseguir sentido a la situación que acontece, ello partiendo de un principio ético según el cual todo el que inicia un nuevo escenario en su trayecto vital es alguien a quien hay que acoger con hospitalidad y el que lo recibe habrá de salir desde sus más o menos bien aseguradas posiciones hacia la situación del otro con la finalidad de acompañarlo y, de ser preciso, hacerse cargo.

Precisando desde un enfoque educativo, una estructura de acogida puede ser comprendida como el ambiente-entorno-contexto donde se configura la *relacionalidad* docente-estudiante generada en el encuentro pedagógico, de manera tal que consigan darse efectiva y afectivamente las transmisiones-donaciones que permiten dar sentido a la formación educativa, así como a sus situaciones contingentes. Comprender cómo se estructura este ambiente ha sido el viaje investigativo que ha conformado esta tesis, un recorrido del cual ha germinado la

certeza que en medio de la fragilidad vivida tanto por estudiantes como por docentes al inicio de los estudios superiores, en medio del nuevo comienzo, de la novedad del que llega y de la novedad del que recibe, un marco de acogida como el generado con este proceso investigativo abre la posibilidad para la construcción de sentido en la transición educativa universitaria.

CAPITULO I. EL PROBLEMA.

*No olvidéis la acogida, pues
ejerciéndola algunos han alojado
ángeles sin saberlo.*

San Pablo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las ideas que recoge la presente investigación nacen de diecisiete años de ejercicio docente en la Escuela de Bioanálisis de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, laborando particularmente en tres ámbitos: la organización curricular de la Escuela, el Curso Introductorio-Propedéutico, y la asignatura Química Analítica del primer año de la carrera. Los tres espacios mencionados han sustentado una amplia vivencia de trabajo con estudiantes justo al momento en que ingresan a la Universidad y durante su primer año de formación profesional, la cual ha despertado el interés investigativo sobre la transición educativa universitaria primordialmente en un afán por comprender qué puede marcar, si no el destino, al menos la continuidad en el camino que inician los estudiantes.

Indudablemente, una de las dificultades más representativas de las transiciones educativas universitarias son los fenómenos de represamiento y deserción estudiantil. Cuando se revisa la estadística relacionada con este asunto, puede constatarse que muchos estudiantes que se inician en un programa de educación superior desertan antes de completar un título o lograr su progreso académico y/o metas sociales, siendo la mayoría los que abandonan o quedan represados en los primeros años de la carrera. Atendiendo a esto, la reflexión sobre la permanencia y deserción en educación superior se mantiene en los primeros puestos

del escenario mundial, fundamentalmente debido a los pobres resultados por aumentar la primera y disminuir la segunda.

Cabe mencionar que el interés sobre este tema data de hace cinco décadas aproximadamente (Tinto, 2006), período que ha generado un significativo número de libros, capítulos de libros, revistas de investigación, publicaciones, conferencias y discusiones dedicadas únicamente a la investigación, teoría y práctica acerca de la repitencia y deserción estudiantil. En términos generales, se ha producido una considerable cantidad de modelos teóricos y discusiones que intentan representar y explicar lo más exactamente posible el complejo asunto de la retención y abandono de estudios en la educación superior, los cuales directa o indirectamente han considerado como variables involucradas en la problemática aspectos individuales, sociales, educativos, políticos, económicos, académicos y ambientales.

Incongruentemente, en todo ese tiempo no ha sido fácil alcanzar un aumento substancial en la retención estudiantil, por el contrario los cambios logrados con la aplicación de alternativas de solución son considerados pequeños y decepcionantes ante su expectativa. Evidentemente, en el trabajo investigativo sobre el fenómeno de la repitencia y deserción hay mucho que no se conoce aún y, adicionalmente, todavía no se ha conseguido traducir investigación y teoría en una práctica eficaz.

Es posible que no lograr los resultados deseados se deba a centrar las investigaciones principalmente en la búsqueda de las relaciones de causalidad, así como en el dominio de las variables generadoras de los efectos repitencia y abandono en los estudiantes. Si bien con esta lógica positivista se han logrado conocer numerosas variables predictivas y manipulables, ellas no han producido la solución esperada al ser traducidas a la vivencia, lo que ha dejado en evidencia que el fenómeno de repitencia y deserción no es la imagen espejo de la permanencia y la prosecución, además que conocer las causas del primero no conduce, por lo menos no directamente, al logro del segundo.

Desde las condiciones que anteceden, en opinión de la presente autora, la historia de la investigación en la retención y deserción estudiantil a nivel superior soporta una omisión original: que en esencia ninguna variable tiene la capacidad de influenciar, en la acepción causa-efecto, sobre la vida misma. Esta incapacidad tiene que ver con la distinción que Mèlich (2010) plantea entre lo que puede ser pensado y dicho con sentido lógico y lo que no puede expresarse de esta manera, vale decir lo que sólo puede ser mostrado para la comprensión. En tal sentido, la vida o la existencia no puede ser demostrada sino mostrada, por lo que carece de sentido abordar su comprensión a través de la deducción, hay que dejarla ser y atenerse descriptiva e interpretativamente a lo que se ofrece, tal como lo afirma Rodríguez (2006).

De hecho, la línea discursiva que se viene exponiendo permite aleccionar que una cosa es explicar las causas o el por qué los estudiantes desertan pero otra es comprender lo que viven estudiantes y docentes durante la transición universitaria. Lograr tal comprensión es imposible a través del lenguaje científico y estructural lógico reducido a la racionalidad, por el contrario el giro debe ser hacia un abordaje desde la comprensión y la vivencia afectiva, siguiendo a Mèlich (2010) y a Duch (1997): con un lenguaje cargado de significación para *empalabrar* el flujo de la vida.

Siendo así las cosas, resulta oportuno detenerse un poco en el término transición, punto focal de esta investigación. Se observa que, aún cuando es un vocablo polisémico, la gran 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 vida existen 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 diferentes perspectivas, ya sea desde el punto de vista social, psicológico, biológico, pedagógico, etc. 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.

De allí que en el presente estudio la transición educativa universitaria se conciba como un período particularmente interesante, pues es un espacio-tiempo de cambios educativos, biológicos, sociales y sobre todo, vitales. Específicamente durante el proceso de desarrollo del individuo, esta transición se enmarca en el paso a la vida adulta del estudiante, vale decir que 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.

Cabe agregar que este paso educativo también lleva consigo un desplazamiento académico espacio-temporal, pues se trata del tránsito desde la educación media hacia subsistema de educación universitaria, lo que institucional y curricularmente involucra aspectos particulares y diferenciados respecto a las transiciones en los niveles educativos que preceden. Por otra parte, en la transición universitaria toma significación la intencionalidad de los estudiantes, quienes en este punto de su trayecto educativo buscan ingresar a la educación superior para obtener un título como un instrumento de trabajo, meta que visualizan como una natural y legítima aspiración de sustentarse y/o ascender en la escala social.

Todo esto es una parte del complejo escenario que constituye a la transición educativa universitaria, el cual trae consigo la premisa de que el primer año de educación superior es crítico para la permanencia en la universidad, porque en él se encuentra la mayor probabilidad de toma de decisión del estudiante para continuar o abandonar. En efecto, la forma en que se enfrente la transición puede devenir en dos situaciones: posibilitar el despliegue de fuerzas para asumir los retos o ser experimentada de manera conflictiva debilitando al individuo para continuar el camino de la vida. En cualquier caso, dadas las dificultades de adaptación y los

cambios que se producen en simultáneo, así como la trascendencia que ello tiene sobre el individuo, estudiar atentamente el espacio-tiempo cuando el estudiante ingresa al ámbito universitario es relevante.

Al respecto, en el ámbito investigativo más reciente incipientes estudios comienzan a plantearse la aproximación comprensiva de la vivencia de ser y hacerse universitario, protagonizada por quienes ingresan a los recintos universitarios (Cardona, 2011) pero también por quienes los reciben, particularmente los docentes de los años del inicio de las carreras profesionales. Con ello, se empieza a poner en relieve que las transiciones educativas y en particular la transición universitaria, deberían ser entendidas como experiencias vitales de cambio que, haciendo referencia a los planteamientos que se han venido realizando, conllevan una alta dosis de contingencia.

Ahora bien, sobre esto último se 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 ámbito, lo que subyace en la transición podría ser un 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.

Adicionalmente y en el mismo orden, las ideas de Duch y Melich (2005) complementan esta dirección comprensiva al exponer que para instaurar praxis de dominación de la contingencia, es necesario un marco o estructura donde acoger y ser acogido. Este autor afirma que la calidad de la instalación del ser humano concreto en su mundo se halla directamente vinculada con la calidad del acogimiento y el reconocimiento que haya experimentado y experimente en las etapas de su vida desde el nacimiento hasta la muerte. Asimismo, Duch (1997) pone en relieve que el acogimiento y el reconocimiento son los desencadenantes más efectivos de la acción

pedagógica como transmisora de aquellas representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano pone en práctica en su vida cotidiana para superar la contingencia.

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. En este aspecto se hace preciso citar a Bárcena y Mèlich (2000), quienes 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 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 el espacio-tiempo de transición.

En correspondencia a estos argumentos, otra idea interesante resulta ser el manejo de lo nuevo en el ámbito educativo, pues si la transición es vista como el transcurso donde algo acaba y algo comienza, ella precisa de un encuentro pedagógico que asuma la novedad y permita dominar su contingencia. A este respecto, uno de los componentes más importantes de la filosofía educativa de Hannah Arendt (citada por Bárcena y Mèlich, op cit) es la novedad entendida como una especie de nacimiento o proceso de llegar a ser. Esta autora incita a la idea de que la condición humana posee un poder o capacidad para nacer en cada momento al tener un nuevo comienzo o iniciar algo nuevo, o lo que es lo mismo cada recién llegar es una radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente no previsto.

Sucede pues que esta novedad invita a la práctica ética del acogimiento hospitalario del recién llegado, como lo precisa Mèlich (2002) al resaltar que el ser humano ha nacido en un mundo compartido por otros, por tanto el recién llegado “nace” rodeado de otras personas que lo deberían acoger en el momento que nace, pues sin acogida no hay vida. Cada vez que se nace o se recién llega, por ejemplo en el inicio de algo, se abandona un mundo conocido y se entra en un tiempo y en un

espacio desconocido que debe ser descubierto y configurado, es por eso que 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. Nacer, recién llegar o iniciar es sobre todo ser acogido.

Completando estas consideraciones y como se mencionó en líneas anteriores, 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 esto, su obra “Antropología de la vida cotidiana” (Duch 1997, 2002; Duch y Mèlich 2005,2009) introduce dos nociones propias de su pensamiento y vinculadas entre sí: la de estructura de acogida y la de teodicea práctica. Para Duch (1997) una 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 (op cit), mantiene la convicción de que el momento presente esta caracterizado por una crisis de las estructuras de acogida, las que identifica como la co-descendencia (familia), la co-residencia (escuela, ciudad, sociedad y comunidad) y la co-trascendencia (religión). La desestructuración de estos lugares de acogida 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, muchos de los problemas en el contexto educativo podrían significar la señal pública de una irrecusable y profunda crisis interior que, tanto en el estudiante como en el docente, genera la falta de acogimiento. En efecto, si a través de las estructuras de acogida se establecen las bases para la posible edificación del ser humano, pedagógicamente estructuradas éstas conformarían los lugares donde

estudiantes y docentes estarían en condiciones de practicar el arte de encontrar criterios, formar sentido común y adquirir la capacidad para orientarse a través de las cambiantes y a menudo imprevisibles etapas de sus trayectos vitales.

Precisando, desde un enfoque educativo esta investigación comprende las estructuras de acogida como un ambiente-entorno-contexto donde se configura la *relacionalidad* docente-estudiante generada en el encuentro pedagógico, de manera tal que puedan darse efectiva y afectivamente las transmisiones-donaciones que permiten dar sentido a la formación educativa, así como a sus situaciones contingentes. Visto de esta forma, si el encuentro pedagógico pierde su configuración como estructura de acogida puede derivarse una crisis donde docentes y estudiantes no encuentren el sentido del proceso del cual son protagonistas.

De todo esto se desprende que el estudiante recién llegado al ámbito universitario, así como el docente que lo recibe, podrían estar sobrellevando una *fragilización* (Duch y Mèlich, 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. Probablemente el encuentro pedagógico entre ese docente y ese estudiante presenta desestructuraciones que deben ser manejadas y superadas, para lo cual es necesaria no sólo la comprensión de las potenciales fallas o faltas de estructura, sino también de las reacciones que ante ellas tienen esos seres que las experimentan.

Por tal razón, resulta sustancial estudiar la transición educativa universitaria profundizando tanto en las condiciones que rodean al estudiante y al docente como en las conexiones y discontinuidades entre lo influyente y lo dependiente de las relaciones que se forman entre ellos, a fin de que el encuentro pedagógico en la transición pueda articularse en una estructura de acogida. Este abordaje comprensivo debe partir de los protagonistas que se encuentran en ese contexto educativo, obteniendo la donación desde la propia vivencia para poder re-crear la *relacionalidad* entre ellos en una construcción de hospitalidad y acogimiento.

En último término, la provocación es el abordaje comprensivo de la transición educativa universitaria en la Escuela de Bioanálisis de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo y la propuesta es re-crear el encuentro pedagógico que viven estudiantes y docentes en este espacio-tiempo como una estructura de acogida que permita construir el sentido a la vivencia educativa, todo ello a través de la respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las realidades que se viven en la interacción de los mundos circundantes del estudiante que ingresa y del docente universitario que lo recibe durante la transición universitaria? y, partiendo de la comprensión de estas realidades, ¿Cómo debe ser el marco de referencia para la conformación del encuentro pedagógico como estructura de acogida que permita construir el sentido en la transición educativa universitaria?

PROPOSITOS DE LA INVESTIGACION.

Propósito final:

Generar una aproximación comprensiva del encuentro pedagógico como estructura de acogida que permita la construcción de sentido en la transición educativa universitaria.

Propósitos específicos:

- Presentar los presupuestos teórico-referenciales e históricos relacionados con el encuentro pedagógico.
- Presentar los presupuestos teórico-referenciales relacionados con las estructuras de acogida.
- Describir las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se viven en la interacción de los mundos circundantes del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria.
- Analizar estructuralmente las relaciones de influencia y dependencia en las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se viven en la interacción de los mundos circundantes del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria.
- Construir comprensivamente el marco antropológico, social, cultural, psicológico y lingüístico que permita re-crear el encuentro pedagógico en una estructura de acogida que permita la construcción de sentido en la transición educativa universitaria.

DELIMITACIÓN

Escuela de Bioanálisis - Sede Carabobo, Facultad de Ciencias de la Salud - Universidad de Carabobo.

JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION

Si bien es cierto que la educación superior debe atender las demandas de la economía y/o del sector laboral o profesional, analizar su pertinencia requiere de una perspectiva más amplia que supere los enfoques puramente economicistas y examine puntos de equilibrio entre las necesidades del sector productivo y de la economía, las necesidades de la sociedad en su conjunto y las necesidades del individuo como ser humano, todo dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural. En este marco de fondo se establece la justificación de la presente investigación, discurriendo desde la conveniencia institucional hasta la significación vital para el ser humano.

En primer lugar, aún cuando la repitencia y la deserción son procesos individuales, éstos se han convertido en un fenómeno colectivo o masivo que compromete de manera importante la eficiencia del Subsistema Educativo Universitario, además que cuestiona el desempeño de las instituciones educativas universitarias bajo la premisa que su compromiso social es la formación de recursos humanos. Por consiguiente, resulta claro que un reto apremiante e importante de las Instituciones de Educación Superior consiste en lograr que las personas puedan acceder con sus fortalezas y superando sus limitaciones, para luego ofrecer condiciones de participación, aprovechamiento, progreso y terminación de estudios.

En el mismo orden cabe añadir que, según Martínez (2006), el problema de la repitencia y abandono además de comprometer la eficacia y eficiencia de las Instituciones de Educación Universitaria, afecta al estado en cuanto a las pérdidas financieras que representa. Al respecto, el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 estima que en esta región se pierden hasta 415 millones de dólares por país y por año, producto del abandono de los estudios universitarios. Asimismo, una alta proporción de los estudiantes desertores no continúan sus estudios, lo que conlleva a la pérdida de recursos humanos cuando al retirarse de la universidad esta población pasa a formar parte del gran conjunto de

desocupados o, en el mejor de los casos, se convierten en trabajadores no calificados. Sin duda, sea cual fuere el precio de cualquier acción para la retención y prosecución estudiantil, éste será menor que el costo de la inacción.

Por otra parte, el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 establece que la deserción escolar o la reprobación en las Universidades están provocando afecciones en la salud física y mental de los jóvenes. Resulta interesante sobre este aspecto citar a Duch y Mèlich (2005), quien sostiene que en muchos casos la salud y la enfermedad son expresiones de la situación del individuo en su mundo cotidiano, particularmente del estado de las relaciones que se despliegan en la convivencia. Desde esta visión, se asume que la calidad de la salud y la enfermedad tanto a nivel individual como colectivo depende muy directamente del trabajo realizado por las estructuras de acogida, por tanto la presencia de situaciones como la falta de capacidad para conferir plausibilidad y estabilidad a los estudiantes pone de manifiesto la precariedad e inoperancia del encuentro pedagógico como estructura de acogida y de la transmisiones que éste debe llevar a cabo.

En relación a esto último, según Bárcena y Mèlich (2000), cuando la estructura de acogida que es la educación entra en crisis reclama el enfoque y la reflexión sobre lo que devela, pero esta meditación no debe partir de los conceptos tradicionales sino más bien necesita conocimientos novedosos alejados de los prejuicios o juicios preestablecidos. En este propósito, la presente investigación se justifica por pretender el conocimiento y la comprensión de lo que viven estudiantes y docentes en la transición educativa universitaria desde una nueva óptica, desde un horizonte que mantiene la convicción de que para comprender tal vivencia se requiere describir e interpretar la crisis de acogimiento. Tal interpretación permitirá establecer bases hermenéuticas para la reconstrucción del encuentro pedagógico como estructura de acogida.

En suma, este estudio tiene la intención de generar resultados que constituyan un aporte para la comprensión del universo subjetivo de los estudiantes que ingresan

al subsistema de educación universitaria y de los docentes que los reciben, específicamente en la Escuela de Bioanálisis – Sede Carabobo, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Estos resultados pretenden ser insumos para la interpretación de fenómenos educativos observados en la transición educativa universitaria y para re-crear la permanencia y promoción de todos los estudiantes, aspectos críticos de la calidad en el proceso educativo y para las potenciales trayectorias futuras de los seres que lo viven.

Para finalizar, desde el punto de vista metodológico esta investigación se justifica por constituir un aporte alternativo y diferente al enfoque cuantitativo-lógico-positivista, dado durante muchos años de trabajo en estudios relacionados con la transición universitaria. Es un hecho que todavía hay mucho que no se sabe sobre esta transición y el interés por investigar las formas de retención estudiantil sigue siendo relevante, de tal manera que el método fenomenológico será de importancia para ahondar en este fenómeno educativo complejo y cargado de vivencias, tal como lo plantea Echeverría (1993), pasando del mundo de los hechos fundamentado en la experiencia al mundo de la vida fundamentado en las vivencias, vale decir pasar de la perspectiva mecánica-estadística a la perspectiva comprensiva-fenomenológica.

CAPITULO II. MARCO TEORICO.

*Nada teme el hombre más que ser
tocado por lo desconocido.*

Elias Canetti.

Es sensato admitir que no se comienza de la nada en un estudio, menos si éste parte de la realidad individual y/o social del ser humano. Así lo manifiesta Rodríguez (2006) cuando expone que todo comprender se acerca a su objeto no cual *tabula rasa*, sino con un repertorio de conceptos, creencias e ideas sobre lo que ha de ser entendido. Este autor también señala que ese arsenal de conceptos ha de percibirse como algo surgido de una experiencia que, lejos de dirigir de modo ciego, debe ser apropiado con sentido crítico reproduciendo un marco que oriente las posibilidades de la comprensión que se desea lograr. Con tal propósito, en el presente capítulo se expone la revisión de los fundamentos teórico-referenciales orientadores de este trabajo.

En primer lugar y siguiendo a Rodríguez (op cit), se reconoce que preguntarnos por el encuentro pedagógico no escapa de la existencia de una estructura histórica que le pertenece intrínsecamente, un pasado vigente y heredado cuya interpretación y enjuiciamiento crítico requiere estar presente, pues resulta indispensable hacerse cargo de la propia historia del encuentro pedagógico para construir su modelo comprensivo. En segundo término, los conceptos relacionados con la idea de estructuras de acogida y su vinculación con el proceso educativo conforman el momento pre-comprensivo que pretende suministrar la primera dirección imprescindible, el inicio orientador del círculo hermenéutico comprensivo y el preámbulo importante para la propuesta central de la presente tesis sobre la construcción de sentido en la transición educativa universitaria.

BREVE HISTORIA DEL ENCUENTRO PEDAGOGICO.

La palabra encuentro, que viene del latín *in contra* (en contra), tiene dos significaciones importantes para este estudio. En principio, se refiere a coincidir, reunir, salir al recibimiento de, salir al encuentro de, pero además el término ha tomado el sentido de hallar o conseguir. Con la primera acepción se significa la intención de un encuentro, que es la búsqueda, mientras la segunda designa el hecho consumado de él, es decir el recibimiento. Siguiendo estas premisas, desde la visión del presente trabajo un encuentro es el acto de coincidir personas o cosas, es reunión pero también es oposición y bi-direccionalidad, es ir en la búsqueda de pero también salir al recibimiento de, por tanto es las dos acepciones a la vez.

Por otra parte, se conoce que el vocablo pedagogía proviene del griego *paidos*, que significa niño, y *gogos* que significa guiar o conducir. En su acepción más concreta el término ha sido definido como la ciencia que tiene como objeto de estudio a la educación, aunque es preciso mencionar que Mèlich (1996) considera como una ilusión el pensar que la pedagogía es suficientemente poderosa para dar razón del fenómeno educativo. No obstante, en el presente estudio se toma en cuenta esa concepción tradicional de pedagogía como disciplina que reflexiona sobre los modos para realizar lo educativo, siendo el caso particular la reflexión sobre las relaciones teórico-vivenciales contextualmente establecidas durante el proceso enseñanza-aprendizaje con el objeto de comprender el espacio educativo donde se constituye un sujeto educado y un sujeto que educa.

Sintetizando, a efectos de esta investigación un encuentro pedagógico es concebido como la materialización espacio temporal del acto educativo con la intersección de una búsqueda y un recibimiento entre dos protagonistas vivenciales: docente y estudiante. Este encuentro, como vivencia diferenciada dentro de un proceso, contiene especificidades que lo delimitan según el contexto socio-histórico en el cual ha tenido lugar por lo que históricamente se ha articulado de diferentes formas. Atendiendo a ello, en esta exposición nos referiremos brevemente a algunos

aspectos relacionados con el encuentro pedagógico tal como se ha presentado en los universos culturales que han servido de fundamento a la cultura actual.

Las primeras civilizaciones: Egipto, Fenicia, Persia, Palestina.

La civilización egipcia desarrolló una moral esencialmente utilitaria, siendo su educación de carácter práctico y profesional en el sentido de que los conocimientos y la cultura no se perseguían por sí mismos sino por sus aplicaciones, teniendo presentes sólo las ventajas prácticas que podían obtener los individuos mediante el ejercicio de las profesiones estudiadas. A pesar de esto, las ciencias desarrolladas por los egipcios formaron un orden grandioso, un progreso técnico y civil y el mantenimiento de la cohesión social.

En cuanto al acto educativo, el pueblo egipcio era casi totalmente iletrado pero existía la posibilidad de estudiar con maestros privados para elevarse a la posición de escriba del grado más bajo, es decir, escribano. Más difícil resultaba el ingreso en las grandes escuelas sacerdotales donde se formaban los escribas de grado más alto con funciones administrativas y legales, así como los médicos, los ingenieros, los arquitectos y los sacerdotes. Poco se sabe de los encuentros educativos practicados por los egipcios, aunque se estima una relación ignorante de la individualidad de los educandos y represora en éstos de todo impulso original. Al parecer, las bases pedagógicas eran la mecánica práctica de mnemotecnica y los azotes, puesto que una máxima egipcia tomada de los papiros reza: los muchachos tienen las orejas en los lomos, cuando les pegan escuchan.

En contraposición se encuentra la formación en la civilización fenicia que, si bien tenía también un carácter eminentemente práctico, estimulaba la iniciativa, la asimilación de lo nuevo, el ingenio y la astucia. Del mismo modo, la educación persa no anulaba del todo la individualidad y no se limitaba a la memorización mecánica para tender a la simple perpetuación de un orden constituido, promoviendo formas de activismo dinámico en sus aprendices.

En cuanto a los judíos, gracias a la política de tolerancia religiosa que mantuvieron los persas con sus colonizados, durante su cautiverio en Babilonia se mantuvieron unidos en un periodo de fortalecimiento de su fe siendo su educación un encuentro motivado por lo religioso. Los profetas, primeros grandes educadores del pueblo hebreo, impartían instrucción elemental en el seno de la familia con un profundo sentimiento religioso que reunía y sublimaba los efectos familiares y el patriotismo. Estos ideales constituían la inspiración de una educación que, aunque no estaba formalmente organizada, en el aspecto moral era más eficaz que cualquier otra educación de las antiguas civilizaciones.

Luego de su repatriación, entre los judíos se formó una clase de escribas y surgieron las sinagogas, que en inicios no eran lugares destinados al culto sino sólo a la instrucción religiosa. Los escribas también impartían alguna forma de enseñanza profana de carácter superior, a domicilio o en sitios proporcionados por los ciudadanos ricos. Además, surgieron escuelas primarias que se multiplicaron al punto que, en el año 75 a. C. la instrucción primaria se volvió obligatoria en Jerusalén y nueve años más tarde en todo el territorio. Cabe señalar que, para la época, un maestro no debía tener más de veinticinco alumnos ni más de cuarenta si contaba con la ayuda de un asistente, educando con principios y valores individuales. Por ejemplo, mientras el libro bíblico de los Proverbios inspirado en la sabiduría egipcia recomienda los castigos corporales, el Talmud judío los condena expresamente.

Grecia.

La antigua Grecia distingue dos civilizaciones: la micénica propiamente dicha y la homérica. De la primera se sabe muy poco y nada por lo que toca a la educación, mientras que de la segunda se conoce a través de la interpretación del testimonio que dejaron los poemas homéricos. En La Ilíada, Homero describe el acto educativo altruistamente a través del maestro Fénix, noble acogido y estimado en la corte de Peleo a quien se le confía la educación de Aquiles desde muy joven. Fénix se ocupa personalmente de Aquiles en muchos aspectos de su vida, desde su alimentación

hasta su formación en el campo para el arte de la guerra, tomándole un afecto tal como si se tratara de su propio hijo y teniendo tal conciencia de su papel e importancia que ante Aquiles exclama: *“Y te crié hasta hacerte cual eres”*. En cuanto a la educación testimoniada en La Odisea, Telémaco es educado por sabios ancianos en el amor a la reflexión y la moderación, la conciencia de los propios límites y el respeto por los demás, educación completada con los viajes que le permiten conocer nuevos ambientes y nuevos modos de vida.

Luego del mundo homérico, Grecia progresa política y económicamente desde la ciudad arcaica aristocrática hacia un estado rico donde se construyeron ciudades impresionantes, como Atenas y Esparta. En este crecimiento la educación evoluciona a la educación del ciudadano, destinada sólo a los varones pues las niñas no pisaban nunca la escuela aprendiendo esencialmente las labores domésticas y algunos rudimentos de lectura, cálculo y música con su madre, con una abuela o las criadas de la familia.

La educación del varón ciudadano tuvo sus matices entre Atenas y Esparta. El ciudadano espartano era primero soldado por lo que se tomaba la previsión de excluir de la educación a todos aquellos individuos poco dotados para luchar. El niño vivía con la familia hasta la edad de siete años, tiempo donde la madre y la nodriza se ocupaban de él y le proporcionaban las primeras enseñanzas. Posteriormente, hasta los veinte años se instruía y educaba en instituciones públicas dirigidas por un magistrado especial llamado el pedónomo.

En estas instituciones educativas los muchachos hacían vida en común, divididos en grandes grupos de acuerdo con la edad capitaneados por irenos-jefes o jóvenes de veinte años escogidos entre los mejores. Estos grupos se dividían a su vez en escuadras, al mando de los niños o muchachos que más se distinguían dentro de ellas, sistema que estimulaba la emulación en todos los niveles. A partir de los veinte años se les imponía una vida de cuartel cada vez más estricta que asumía un carácter francamente pre-militar a cargo de adultos.

Naturalmente, la educación física y el adiestramiento militar ocupaban un lugar prominente y aunque había maestros especializados en ciertas materias o actividades como la música, el canto coral y la danza colectiva, todo lo relacionado con la cultura literaria e incluso el alfabeto ocupaban un lugar secundario. En el ámbito moral, al ciudadano espartano se le inculcaba el más profundo respeto por las leyes patrias, por los magistrados y por los ancianos, pero también se le cultivaba, con la máxima eficacia, el desprecio por los extranjeros y sobre todo el odio por las clases inferiores.

Por su parte, la educación ateniense fue mucho más representativa de los caracteres sobresalientes del espíritu griego. En un principio era físico-deportiva, reservada a los nobles que la recibían en la familia aunque ya hacia el siglo V era impartida en la palestra privada del maestro llamado pedotriba y posteriormente se edificaron gimnasios públicos frecuentados por muchachos de todas las clases sociales. Mas adelante se difunde entre todos los estratos de la población la educación musical impartida por el citarista y seguidamente apareció el que enseñaba a leer, escribir y hacer cuentas. A este último se le dio el nombre de didáscalo, que significa maestro por antonomasia, lo cual representó un cambio de paradigma puesto que pedotriba significaba etimológicamente maestro o guía del niño, sólo que primero el maestro por excelencia era el de gimnasia pero luego fue quien enseñaba a escribir.

Esta educación ateniense era esencialmente privada, siendo el Pedotriba, el Citarista y el Didáscalo maestros privados que daban una enseñanza colectiva en lugares llamados palestra o didaskáleia. Si bien para la época existían los pedagogos, estos contribuían escasamente a la educación intelectual ya que se trataban de esclavos que tenían como tarea acompañar a los muchachos vigilando su comportamiento y vestuario, aunque colaboraban a la buena educación moral ya que podían recurrir a castigos corporales si era necesario. También es de hacer notar que el ideal educativo ateniense era liberal y nada profesional, por lo que abrazó el concepto aristocrático de la holgura como la disposición de toda libertad y tiempo

para cultivarse desinteresadamente. En griego, esta holgura era “scholé” de donde se deriva la palabra escuela.

Posteriormente, la sed de una cultura multiforme y brillante que tenían sobre todo los de las capas sociales más ricas hizo surgir la reflexión filosófica y sus primeras aplicaciones en la educación, principalmente con el fin de cubrir la exigencia de un sistemático y bien ejecutado aprendizaje oratorio, lo que determinó el repentino y espléndido florecimiento de la sofística. Fueron muchos los pensadores que contribuyeron en esta etapa de desarrollo de la educación griega, empezando por Pitágoras quien junto a sus seguidores creó un sistema educativo fundando una forma de escuela-secta que tenía, al mismo tiempo, carácter sapiencial, religioso y político y que se extendió con rapidez por las ciudades de la Magna Grecia. Su doctrina se revelaba a los “iniciados” de la secta, a quienes se exigía la vida en común, la comunidad de bienes y la observancia de un cierto número de reglas higiénicas que estaba prohibido modificar. Después de muerto, Pitágoras fue considerado por los adeptos de la secta como una especie de santo, y su doctrina se trasmitía con el más absoluto respeto.

El pensamiento filosófico de personajes como Tales de Mileto, Anaxímenes y Anaximando, pudo contribuir al desarrollo de la educación griega mediante la labor de los sofistas, término que significa el que hace sabios a otros, el que instruye o adoctrina. Estos eran auténticos profesores itinerantes que iban de ciudad en ciudad respondiendo a la demanda de una instrucción superior cobrando honorarios muy elevados. A ellos se debe la ampliación del concepto griego de paideia, que de simple educación de los niños llegó a significar cultura en general.

Uno de los sofistas más importantes fue Sócrates, figura de la cual se originaron una gran variedad de escuelas filosóficas, siendo la más importante la Academia Platónica fundada por su discípulo Platón. Esta escuela, denominada Academia por hallarse fundada en el gimnasio del héroe Academo, se organizó como una asociación religiosa siguiendo el modelo de las comunidades pitagóricas,

teniendo por fundamento el dedicarse al estudio con una devoción espontánea e interés vivo pues hacerlo por fuerza y bajo coacción era cosa indigna de un hombre.

Precisamente de esta Academia de Platón egresa Aristóteles, quien funda una escuela que llamó Liceo donde se impartía cursos regulares y se daban lecciones particulares. En el ideal educativo de Aristóteles se condenaban todas las artes mecánicas como indignas del hombre libre o ciudadano que dispone de ocio (sholé) para la formación de la virtud y la actividad política. Aristóteles influyó sobre la educación posterior con sus planteamientos sobre la importancia de una didáctica gradual según cada fase de desarrollo y educación moral basada en los hábitos y en el dominio de sí mismo. Por otra parte, en el ideal Aristotélico la educación intelectual debe desarrollarse sin conceder mucha autonomía al educando, quien no debe buscar nuevas sendas de conocimiento sino contemplar las formas pre-constituidas de la naturaleza, susceptible de completamiento pero no de cambios radicales en las partes en que está ya realizada.

En último lugar, no se puede culminar este segmento relativo a la antigua Griega sin mencionar la práctica de la pederastia y su relación con la educación. En efecto, el amor por los muchachos desempeñó un papel importantísimo en la educación griega, considerándose que la vinculación apasionada de un hombre y de un adolescente podía generar nobles sentimientos de valor y honor. Según se ha mencionado, en términos generales el joven ateniense aprendía en la escuela con el didáscalo, el citarista y el pedotriba conceptos, técnicas y habilidades manuales, sin embargo era común que el amante fuera quien le proporcionaría la educación moral y le enseñaría la virtud. En tal sentido, el amor viril se constituía en una especie de medio y método educativo. Según Platón, este amor tenía como característica ser activamente educador, de allí que la esencia de la pederastia radicaba en que la relación pasional y el amor implicarían el deseo de lograr una perfección superior, un valor ideal.

Esto era posible ya que en la relación pederasta el mayor, el erasta, se ennoblecía ante el hecho de saberse admirado y tomado como modelo, un tipo superior al que hay que adaptarse por elevación, lo cual hacía surgir en él una tendencia educadora que afectaba al menor, al erómeno adolescente. Entonces, el vínculo amatorio se propagaba a una tarea formativa matizada por un cuidado de orden paternal, ejercitada en libertad y en la vida cotidiana de relación mutua, por contacto, con el ejemplo, la conversación, la vida en común, la iniciación paulatina del joven en las relaciones sociales del mayor tales como el grupo de amigos, el gimnasio o el simposio. Esta forma de encuentro constituyó el mundo cotidiano de la educación entre griegos, donde se concibió la relación erasta-erómano como una auténtica comunión. Siendo las escuelas más centros de instrucción que de formación, la vinculación espiritual directa y profunda con el maestro en la pederastia era prestigiosa y honorable, por la responsabilidad educativa del amante sobre el amado como su iniciador y guía.

Roma.

En la época de la antigua Roma la educación de los muchachos se limitaba a la preparación que podía darle su familia basada fundamentalmente en el respeto a las costumbres de los antepasados. En ese tiempo, la madre era la encargada de la educación de los hijos hasta los siete años, momento en que el padre tomaba la responsabilidad. A partir de allí, el niño acompañaba a todas partes a su padre, quien le enseñaba a leer, escribir, usar las armas y cultivar la tierra, a la vez que le impartía los fundamentos de las buenas maneras, la religión, la moral y el conocimiento de la ley. A la edad de dieciséis o diecisiete años el muchacho ingresaba al ejército, en cuya instrucción se daban excesos en nombre de la disciplina como cortar la mano derecha a los desertores, azotar hasta la muerte a aquel que mostraba cobardía o decapitar a cualquiera por la menor desobediencia.

Posteriormente, a partir de los siglos III y II a. C. Roma entra en contacto con la cultura griega al conquistar la Magna Grecia. Desde entonces, la superioridad

cultural griega marcaría la cultura y la educación romanas, que se modelaron sobre aquella en su aspecto intelectual. Respecto a la formación educativa, la enseñanza primaria ocupaba a los niños desde los siete años hasta los once o doce y podía recibirse en casa con profesores particulares, aunque la mayoría de niños y niñas acudía a la escuela del literato acompañados del pedagogo, generalmente griego. Estas escuelas eran locales donde había sillas o bancos sin respaldo para los alumnos, que escribían con las tablillas apoyadas en las rodillas. La jornada solía ser de seis horas, con descanso a mediodía y un día festivo cada nueve días.

En la escuela primaria se aprendía a leer, escribir y contar bajo una férrea disciplina que castigaba con severidad cualquier falta, pues si los niños se distraían o no adelantaban lo suficiente se procuraba corregirlos mediante azotes y otros maltratos. De hecho, la lectura y la escritura se enseñaban con un método en extremo árido y mnemónico, sin preocuparse en lo más mínimo de despertar el interés y la curiosidad de los alumnos ya que los consideraban seres desprovistos de intereses y personalidad.

La enseñanza secundaria recibía a niños y niñas desde los once o doce años hasta los dieciséis o diecisiete y era impartida por el *grammaticus*, quien en un principio era profesor de griego y posteriormente de latín. El estudio se centraba en la teoría gramatical, la lectura de autores clásicos griegos y latinos y el comentario de los textos leídos. En relación a esto último, la aparición del libro de texto resultó la característica más importante de la educación secundaria helenística. Estos textos, áridos, conceptuales e intelectuales, convirtieron la escuela del diálogo de Sócrates y Platón en la escuela del libro de los gramáticos alejandrinos.

Dado que la educación helenística fue durante largo tiempo puramente humanística y no profesional, no existían escuelas superiores y el joven que después de la secundaria decidiera dedicarse a la oratoria y a la actividad pública, debía pasar a la escuela del profesor de retórica (*rhetor*), que generalmente era griego. Sin embargo, con el tiempo estos estudios dejaron de ser una formación desinteresada

para los jóvenes, convirtiéndose en una base indispensable para hacer carrera en la burocracia imperial, lo que hizo que las exhortaciones al estudio tomaran un carácter estrictamente utilitario que recordaba las máximas egipcias. Adicionalmente, las intervenciones legislativas y administrativas de la autoridad imperial en las cuestiones escolares de la ciudad tuvieron como resultado que el Estado se convirtiera en un organizador de universidades en toda la extensión de la palabra.

Ante estas circunstancias se considera que, así como en su momento Grecia habría cambiado la educación del guerrero por la educación ciudadana, en Roma se termina el espacio de la educación del ciudadano continuado por la educación del escriba. En esta última, los métodos educativos usados continuaron siendo el predominio de la mnemotecnia, de los ejercicios mecánicos y de la disciplina coercitiva, aún cuando la concepción teórica de la relación profesor-alumno en el acto educativo propuesta por Marco Fabio Quintiliano (35-95 a.c) pareciera oponerse a esta realidad.

Según Quintiliano, rhétor y autor de la obra enciclopédica titulada Instituciones Oratorias, el maestro ideal está obligado a asumir un espíritu de padre ante sus alumnos y aunque debe constantemente ejemplificar la lección para su imitación, tendrá que ser su viva voz la que eduque a sus discípulos. Respecto a los buenos discípulos, deberán amar a sus maestros no menos que a los mismos estudios tomándolos como padres en el plano intelectual. Advierte el rhétor que una cosa no sirve sin la otra, pues así como el hombre nace de la unión de uno y otro progenitor o en vano se esparce la semilla si no la calienta el surco bien mullido, de la misma manera la elocuencia (y la educación en general) no puede desarrollarse si no existe la concordia asociada del que transmite y del que recibe.

El Cristianismo.

Jesús, el maestro.

Como lo expresa el Documento conclusivo de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (2007), el acontecimiento de Cristo hace surgir en la historia un sujeto nuevo llamado discípulo. Este discípulo comienza a ser cristiano no por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con una persona que da un nuevo horizonte a su vida y, con ello, una orientación decisiva. En tal sentido, la naturaleza misma del cristianismo consiste en reconocer la presencia de Jesucristo y seguirlo, siendo ésa la experiencia de aquellos primeros discípulos que, encontrando a Jesús, quedaron llenos de admiración ante quien les hablaba y el modo cómo los trataba, correspondiendo a las necesidades que había en sus corazones. En suma, la comunidad cristiana nace y se configura de la relación entre Jesucristo como maestro y sus discípulos.

En esta comunidad Jesús es el modelo de formador de discípulos, lo que puede evidenciarse en los Evangelios donde lo encontramos siempre rodeado de discípulos enseñando por medio de parábolas. Este hecho refleja el cuadro cultural de ese tiempo, cuya pedagogía trataba de enseñanzas transmitidas en forma oral, demandando la asimilación y memorización de lo que era oído. Además, la relación entre el maestro y el discípulo no estaba ligada al estudio dentro del tiempo de preparación, sino a un contacto personal y a una verdadera participación de uno en la vida del otro.

Tal como se observa, la manera de actuar y formar de Jesús es diferente de todo lo conocido en aquella región y en aquel tiempo entre los judíos, gentiles y filósofos. Jesús educa con los ejemplos de su vida y a través de los Sacramentos de su Iglesia, constituyéndose para los discípulos en un maestro de vida y para la vida, un maestro que enseña con su propia vida y forma con su modo de actuar, en consecuencia enseña con autoridad. Jesús caminó con sus discípulos, los hizo sentir

el sufrimiento del pueblo yendo al encuentro de las distintas realidades, enseñó con gestos, palabras, ejemplos y actitudes; fue un maestro que ofreció una propuesta vital y no contenido doctrinal, enseñando con su testimonio.

La propagación del Cristianismo, la educación Cristiana.

El formar al hombre nuevo y espiritual, miembro del reino de Dios, fue el específico ideal pedagógico que se propuso el cristianismo con su buena nueva. Para ello, la herramienta principal fueron los evangelios que, aptos para el hombre común pero cargados de sugerencias profundas para los más cultos y refinados, contenían inmejorables ejemplos de los modos más propios para llevar a cabo esa labor educativa. Elementos como las parábolas ricas en imágenes de significados simbólicos, las metáforas precisas y audaces así como los preceptos simples y exactos, son instrumentos para una pedagogía nueva ajena a todo intelectualismo o artificio retórico. Esta acción educativa, ejercida por fieles delegados para ello denominados maestros, formaba a discípulos en edad adulta preparándolos para el acto del bautismo, que convertía al cristianismo a quien lo recibiera.

Gradualmente, en la medida que se iban convirtiendo al cristianismo más ciudadanos la educación cristiana comenzó a formalizarse aumentando su nivel de profundidad y complejidad. En cuanto a la formación religiosa se fundaron escuelas de catecúmenos o discípulos que recibían una educación estrictamente religiosa, mientras que en lo respectivo a la instrucción común el cristianismo adoptó la organización escolar a cargo de paganos, propagándola mediante la fundación de escuelas en aquellas regiones abandonadas de cultura educativa. En tal sentido, los misioneros de la fe eran también misioneros de una cultura, creando numerosas escuelas que eran simultáneamente de cultura y de religión. Adicionalmente los conventos, que ya eran de por sí comunidades educativas, empezaron a acoger niños y jovencitos destinados a la vida monástica, constituyéndose en instituciones escolares llamadas escuelas monásticas o conventuales.

Respecto al acto educativo de la doctrina cristiana, San Agustín en su obra *La catequesis de principiantes* explica la actitud del maestro que imparte la buena nueva, expresando que debe ser alegría y no molestia lo que debe experimentar el que enseña para que su trabajo sea eficaz. La necesidad de repetir, de usar palabras e imágenes sencillas que lo hagan descender al nivel de sus aprendices incultos no deberá ser impedimento para que su instrucción sea viva y agradable. Añade que el maestro se realiza en el amor con que se adapta al educando, con que desciende al nivel de su comprensión y al hacerlo así se educa y perfecciona a sí mismo, porque las nociones viejas se renuevan en quien las enseña con auténtico empeño, con sincera dedicación.

Continúa San Agustín expresando que, así como alguien que mostrando a un forastero una ciudad o un paisaje que le es familiar acaba por descubrir también él algo nuevo, cuando se enseña algo logrando despertar en nuestros discípulos interés y admiración, ese interés y admiración vuelven a encenderse también en nosotros y nos sentimos renovados y descubrimos cosas nuevas. Y casi podría decirse que quien enseña aprende del que aprende, pues en cierto modo nosotros aprendemos en ellos lo que les enseñamos.

Edad Media.

Con la instauración del cristianismo puede afirmarse que la reconstrucción cultural en Europa fue realizada casi exclusivamente por el clero. Para los siglos VI y VII poco o nada quedaba de las instituciones escolásticas laicas de origen pagano pues las instituciones religiosas se conformaron en escuelas, siendo las parroquias de las ciudades importantes las encargadas de la instrucción elemental, mientras que los monasterios y las catedrales impartían instrucción media y superior. Este contexto dio las condiciones para que las escuelas catedralicias dieran origen a la más importante institución cultural de la Edad Media, la Universidad.

Ahora bien, en la edad media el término *universitas* se aplicaba a toda comunidad organizada con cualquier fin, como en efecto se le atribuyó a las

comunidades de profesores que, a partir del siglo XII y a consecuencia del incremento en el número de profesores y estudiantes, se formaron con vistas a defender sus intereses y la disciplina de los estudios contra cualquiera que intentase ejercer sobre ellos un excesivo dominio. De modo análogo, los estudiantes se reunieron a menudo en corporaciones o ligas para protegerse contra los profesores o las autoridades municipales. Así fue como gradualmente el término de Universidad se empezó a aplicar por antonomasia a las comunidades de profesores y estudiantes, con lo que se pasa de la escuela catedralicia a la Universidad como institución autónoma.

De esto se desprende que, más allá de una intención academicista platónica, las universidades surgen en un proceso de adquisición de los privilegios que las defendían contra cualquier intromisión en su tarea de desarrollar el pensamiento. En la mayoría de las universidades se les reconoció a los profesores el derecho de resistir a las autoridades de la ciudad y de tener un tribunal especial para sus miembros, así como de asociarse y tener influencia en la selección del nuevo personal docente. En otras circunstancias, ciertas instituciones superiores se caracterizaron por ser sobre todo de estudiantes, donde el rector de la corporación de estudiantes era reconocido como jefe de la universidad y los profesores debían jurarle obediencia y establecer con él su contrato académico.

En cuanto al acto educativo, cabe precisar que la edad media transitó desde el cristianismo y la escolástica, donde todo se fundamentaba en la fe, pasando por la síntesis entre fe y razón para terminar en la ruptura de éstas, todo lo cual generó una visión de la relación maestro-discípulo ambigua en cuanto a la educación moral y la educación intelectual. Al respecto, Santo Tomás concibe la educación moral como una obra esencialmente disciplinante de las disposiciones prácticas, que obliga a la adquisición de buenos hábitos o disposiciones y por tanto no puede ser solo teoría sino sobre todo ejercicio. En ella el maestro, aunque no puede hacerlo todo puesto que es indispensable la colaboración del discípulo, desempeña un papel principal.

Por el contrario, en el plano intelectual la función del maestro está menos comprometida, ya que se reconoce que el maestro sólo transmite signos y que los principios por los cuales esos signos pueden asumir para el discípulo un significado deben encontrarse ya en potencia en este último, por consiguiente para lograr que el saber pase efectivamente del maestro al discípulo se requiere que una intervención muy activa de éste. Tales razonamientos no pretendían excluir al hombre que enseña, pero sí disminuyen su primacía en virtud que el maestro no comunica su ciencia al discípulo, sino que su valor está en la ayuda que ofrece a éste para formarse dentro de sí una ciencia.

Para concluir este apartado es preciso señalar que en la edad media se logra consumir el divorcio entre fe y razón y, con ello, la disolución de la escolástica en cuanto pensamiento creador. Sin embargo el mundo moderno tardaría varios siglos en madurar formas e ideales educativos capaces de romper los viejos esquemas de esta metafísica teológica pre-constituida y abrir los espíritus a la pasión por la ciencia y, al mismo tiempo, a la autonomía de la experiencia moral y religiosa.

Edad Moderna.

El humanismo y sus escuelas.

Culturalmente en los siglos XV y XVI, todo lo conocible en todos los campos, inclusive el científico y lógico, era lo que estaba contenido aún en las obras de la antigüedad clásica. De hecho, la Edad Media se esforzó por paralizar y fijar en pobres formas solidificadas el complejo de conocimientos que ese mundo clásico había logrado estructurar en los diversos campos del saber, añadiendo poco o nada en cuanto a conocimientos nuevos y limitándose a reelaborar y organizar en forma artificiosa e imperfecta el patrimonio cultural de los antiguos siglos, siendo acaso su única ambición conciliarlo con las verdades de la fe.

Afortunadamente, en la mentalidad medieval hubo un momento en el cual muchos hombres de cultura concientizaron la rigidez educativa que acaecía donde la

memorización escolástica impedía el análisis propio, resolviendo dirigir cambios con una actitud altamente crítica y polémica respecto a esa forma de hacer cultura. Estos sujetos fueron los humanistas y el nuevo tipo de cultura promovido por ellos fue llamado humanismo. No obstante, este movimiento que llevaría a la mentalidad medieval a desembocar en la mentalidad moderna, se concentró en una vuelta al pasado en virtud a que, paradójicamente, para escapar de la estrechez del mundo medieval los humanistas usaron como instrumento de liberación el pensamiento clásico y la cultura grecorromana. En este orden, el humanismo fue un aspecto de un fenómeno más vasto llamado Renacimiento, según el cual el término renacer alude al retorno del hombre a sus orígenes históricos tomando conciencia de las posibilidades que el mundo clásico había ofrecido a los hombres, desconocidas o ignoradas por la Edad Media y que tenían que volver a ser patrimonio de la humanidad.

En lo que se refiere a la educación, la actitud humanística y renacentista es filológica, pues exige estudiar con cuidado los textos originales volviendo a las fuentes de la cultura para, desde ahí, construir una obra cultural creadora y no de pura repetición. En poco tiempo este nuevo espíritu fue considerado por sus representantes más insignes como una revolución pedagógica, razón por la cual dedicaron un importante número de tratados sobre los métodos de esta nueva educación, contraponiéndolos a los de la educación escolástica. Según estas reflexiones, esta última consistía en memorizar mandamientos moralizantes en textos de oscuros autores, mientras que el humanismo ofrecía a los jóvenes obras ilustres de poetas y prosistas antiguos, sin pretender la formación de ningún tipo de profesional sino al hombre en cuanto hombre, como era el ideal griego. Por consiguiente, el humanismo no superó el prejuicio contra las actividades manuales ejercidas para ganarse la vida, de hecho las escuelas humanísticas no sólo eran para pocos elegidos sino que, en general, acogían a jóvenes destinados a ocupar puestos privilegiados o al ejercicio de profesiones liberales.

En cuanto al encuentro educativo, se le otorga mucha importancia al carácter placentero del estudio y entre sus premisas figura la deleitación de lo que se estudia, se lee o se oye, concepción a la cual se enlaza una enérgica reprobación de los castigos, sobre todo corporales. Al respecto, uno de los grandes humanistas como lo es León Battista Alberti (1404-1472), sostiene que en la educación es necesario prevenir los vicios más bien que corregirlos, para lo cual es fundamental el ejemplo y un incesante ejercicio activo que satisfaga el afán de afirmación y de elogio.

En cuanto a la práctica formal de la educación humanística, cabe mencionar que aún cuando su acogida fue más fácil en algunas regiones en otras tuvo dificultades, sobre todo en el ámbito universitario de todavía gran influencia escolástica, circunstancia que junto con el surgimiento de una situación político-social en la que nuevas clases pudientes y nuevos señores ilustrados demostraban un profundo interés por la cultura, determinó el surgimiento de algunas instituciones privadas que fueron llamadas Academias. Estas academias estaban lejos de sustituir a las universidades como instrumentos de enseñanza superior, sólo se proponían superar las insuficiencias de éstas en cuanto sedes de elaboración de la alta cultura, promoviendo un determinado tipo de estudio predominantemente filosófico. No obstante, dentro de su importancia destaca el hecho que, en general, las academias representan la laicización de la alta cultura.

Por otra parte, en su propagación el humanismo también se abrió paso en el nivel medio educativo y muchos de los más grandes humanistas mantenían por su cuenta pequeñas escuelas-pensión que aceptaban como pensionados a jóvenes a los que preparaban en los estudios clásicos del nuevo tipo. Estas instituciones de enseñanza media se caracterizaban por una cordial atmósfera de familiaridad y colaboración y un claro orden de materias estudiadas con un método preciso, que comunican a los alumnos un conocimiento íntimo y profundo de la antigüedad greco-romana. Posteriormente, fruto de una intervención programática y consciente de los poderes públicos, se observó el florecimiento de escuelas clásicas públicas dentro del

movimiento humanista. De los anteriores planteamientos se deduce que con el humanismo la organización escolar da grandes pasos hacia su secularización, siendo un periodo en que se tiende a sustituir con maestros laicos a los eclesiásticos que normalmente se encargaban de la enseñanza.

Reforma y Contrarreforma.

Contribución fundamental a la formación de la mentalidad moderna fue la reforma religiosa protestante de Lutero y Calvino, la cual en el aspecto pedagógico tuvo una importancia decisiva porque, entre otras razones, plantea por vez primera en términos concretos la instrucción universal, la formación de escuelas populares destinadas a las clases pobres, el control casi total de la instrucción por parte de autoridades laicas, así como la idea de una escuela amplia y numerosa.

En oposición a la reforma protestante, la reacción de la Iglesia fue reformarse a sí misma en un movimiento conocido como contrarreforma, el cual le permitió reafirmar su posición en Europa e iniciar la evangelización de los nuevos territorios descubiertos. Uno de los actos más importantes de la contrarreforma fue la fundación de la Orden de los Jesuitas por Ignacio de Loyola en el año de 1543, obra en que demostró una excepcional eficacia práctica. Los jesuitas se ocuparon exclusivamente de la enseñanza secundaria y superior de jóvenes, fundando colegios que se multiplicaron con rapidez en todos los países donde penetraron. Se destacaron por su habilidad pedagógica y didáctica, logrando con sus encuentros educativos una irreprochable formación disciplinaria obtenida prácticamente sin medios violentos y, con mucha frecuencia, una buena gimnasia de la inteligencia.

El método y sus consecuencias: la renovación pedagógica del siglo XVII.

Dentro de las modificaciones que introdujo el Renacimiento se encuentra una actitud nueva ante la naturaleza, exaltando el interés humano sobre el estudio de sus secretos. Sin embargo, por varios siglos el procedimiento por el cual se podía investigar efectivamente sobre ella no había podido ser precisado, siendo en la

primera mitad del siglo XVII cuando el método científico fue enfocado simultáneamente por varios pensadores que permitieron el rápido y extraordinario desarrollo sucesivo de la ciencia y la técnica modernas.

A partir de allí se desarrolló una época donde la exigencia de fijar nuevos métodos rigurosos y fecundos fue lo dominante del discurso en la filosofía, la cultura y la pedagogía. En esta última, algunos principios surgen como base de la mejor pedagogía que se requería, entre ellos la necesidad de una instrucción básica universal, la reacción contra la memorización que embota más que ejercita el ingenio y el interés por la didáctica como el método de estudio necesario a todos los discípulos.

Respecto al encuentro educativo, se concibe la idea que existe un natural interés por aprender, derivado de la existencia de maestros que están cuidadosamente adiestrados para sus funciones y son buenos conocedores del espíritu infantil, formación que les permitirá guiar a los discípulos no a la fuerza sino con medios racionales. En otras palabras, el conocer es cosa naturalmente placentera y a ella aspiran todos los discípulos en mayor o menor medida, siendo el educador responsable de ser capaz de hacer germinar las semillas interiores respetando la naturaleza de cada alumno, lo que produce espléndidos resultados sin necesidad de golpes, rigor o coartación.

Por otra parte, las exigencias pedagógicas de la nueva ciencia también incrementan la práctica del uso de libros, ensayos y manuales de estudios en los encuentros educativos. Destacados resultan los manuales escolásticos para el estudio de las lenguas escritos por Juan Amós Comenio (1592-1670), los cuales contienen presentaciones de vocablos y construcciones gramaticales acompañados de oportunas ilustraciones que les otorgaron un éxito extraordinario, siendo utilizados hasta el siglo XVIII e inspirando, a su vez, una gran suma de imitaciones y variaciones.

A propósito, cabe mencionar otros aportes importantes de Comenio, quien por su excesiva confianza en el valor de la organización creó las bases de una moderna concepción del organismo escolar, donde el niño menor de seis años deberá ser educado en el seno familiar y a partir de allí comenzaría la escolaridad con tres ciclos de seis años cada uno, correspondientes al nivel primario, secundario y superior, siendo el horario escolar de cuatro horas diarias por lo menos. Este ideal de escuela-reloj convirtió a Comenio en el primer y principal teórico de la moderna escuela pública y democrática.

Por último, es preciso mencionar la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas fundada en 1684 por Juan Bautista de la Salle en Francia, dedicada a la educación de las clases populares fundando escuelas gratuitas. Los Sallistas, para remediar la escasez de maestros calificados, también fundaron escuelas normales o seminarios para enseñantes laicos. Tales iniciativas tuvieron un extraordinario éxito atrayendo gran cantidad de alumnos, más esta enseñanza colectiva masificada obligó a retomar antiguas prácticas en el encuentro educativo como la rígida praxis disciplinaria, la memorización, el azote y la humillación. Los méritos de La Salle no fueron pocos, entre otras cosas formuló la idea de la enseñanza obligatoria, pero quedó muy lejos del ideal Comeniano de una escuela verdaderamente democrática capaz de ofrecer a todos una formación plena y humana.

La Ilustración.

La Ilustración fue un movimiento cultural de alcance europeo que llena por entero el siglo XVIII y reviste dos características fundamentales: la autolimitación rigurosa de la razón dentro de los límites de la experiencia humana y la ilimitada posibilidad de la razón para abordar cualquier aspecto o campo situado dentro de estos límites. Siendo su interés difundir la nueva visión científica de la naturaleza extendiéndola al estudio de las cuestiones humanas, este movimiento se fundamenta en una entusiasta necesidad de desarrollar el análisis racionalista a todos los campos de la experiencia humana, rehusándose sistemáticamente a extender ese análisis fuera

de los límites de la experiencia misma, puesto que más allá de estos todo está carente de cualquier interés y validez como problema.

Durante esta época los problemas educativos pasan a ocupar el primer plano en virtud que los ilustrados tienen una gran fe en la potencia de la educación, demandando una educación moderna y realista en el sentido que la formación en las instituciones debía tener en cuenta las exigencias educativas planteadas por los progresos conseguidos en el campo técnico y científico. A estos efectos, Dionisio Diderot (1713-1784) conjuga esta idea de una educación realista con la de una educación democrática, partiendo de la premisa que las ciencias son la base de la instrucción pero además abogando para que se instituya un sistema completo de instrucción pública organizado y dirigido por el Estado, que dé a todos la oportunidad de avanzar en los estudios de acuerdo con sus méritos y capacidades.

A partir de allí, comenzó un proceso que intentó, ideológica y fácticamente, una reconstrucción del sistema educativo orientada no sólo en un sentido realista, sino también democrático. Por toda Europa se fueron dando condiciones para la democratización de la educación, estableciéndose en muchos municipios escuelas elementales gratuitas y materializándose intentos modestos en el campo de la instrucción primaria con la apertura de algunas escuelas públicas.

Edad Contemporánea.

La edad contemporánea comienza con la Revolución Francesa y se considera con frecuencia que llega hasta nuestros días, abarcando un período de tiempo algo superior a dos siglos. Los acontecimientos en materia de educación en esta época estuvieron determinados por los movimientos pedagógicos del Romanticismo, el Idealismo y el Espiritualismo, así como la reacción Naturalista y Positivista contra ellos.

En cuanto al acto educativo, durante esta etapa se afirmó el método de la enseñanza mutua o la práctica de utilizar a los mejores alumnos para instruir a otros.

El mismo había sido utilizado por los judíos y los griegos en la Antigüedad, así como también por ciertas órdenes religiosas de la época moderna. En este sistema la escuela estaba organizada con una gran cantidad de alumnos, puesto que se tenía la idea que un maestro podría acoger a mil alumnos, los cuales se dividían en muchos grupos para la lectura, la escritura y la aritmética. El alumno más capaz de cada grupo era instruido separadamente por el maestro y, a su vez, instruía a los compañeros siguiendo las instrucciones minuciosas y precisas. Un alumno pasaba a la clase o grupo superior cuando superaba todas las dificultades de la precedente. Este clima de actividades asemejaba la disciplina militar, siendo común que los alumnos más indisciplinados fueran aparejados con otros capaces de sujetarlos y estimularlos al trabajo, llamados tutores.

Respecto a la relación docente-estudiante, ésta fue preocupación de muchos representantes de la pedagogía en la Edad Contemporánea, de los cuales se mencionarán algunos destacados y su pensamiento. En primer lugar, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) afirma que todo hombre quiere el bien y por tanto todo educador del hombre debe guiarlo hacia ese bien, considerándose este bien todo aquello que despierta en el aprendiz fuerzas para actuar. Añade Pestalozzi que no hay aprendizaje que valga si desanima o roba la alegría, por tanto los momentos de esfuerzo del alumno deben ser aderezados de alegría y vivacidad para no deprimir el ánimo, por el contrario hacer surgir la calma y la felicidad de la obediencia y del orden. He ahí la verdadera educación.

Seguidamente, Friedrich Fröbel (1782-1852) defiende una actitud de respeto auténtico del estudiante al mantener que cada hombre, desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad, en concordancia critica a los educadores que prejuzgan negativamente a los aprendices. Paralelamente, Albertine Necker (1766-1841) explica que la función que debe tener el educador durante el desarrollo progresivo del alumno es de guía pues, según ella, el maestro interviene de forma dominante sólo en un principio, más después deberá

asegurar la cooperación del niño para poder, por último, llegar a ser sólo un estímulo de la capacidad ya autónoma de perfeccionamiento del joven. Además, Necker considera que el muchacho debe colaborar activamente en la educación que se le imparte, no sólo con el intelecto sino también con el corazón, pero para ello es indispensable que el maestro conozca y sepa manejar sus intereses.

En el mismo orden, para Johann Friedrich Herbart (1776-1841) el interés es el concepto cardinal de la instrucción. Dice este filósofo y pedagogo que el interés no es un medio de aprendizaje sino más bien el fin de éste, por lo que una educación digna de ser educación es aquella que, más que conocimientos específicos en un estéril enciclopedismo, promueve ricos y profundos intereses. Más adelante Francesco De Sanctis (1817-1883) retoma este tema del interés considerándolo también como fundamento de toda enseñanza y disciplina, puesto que genera las actividades autónomas del estudiante para conquistar el conocimiento al querer convertirlo de verdad en cosa suya. Por tanto, en la escuela todos deben ser considerados compañeros de trabajo, de manera que el maestro no exponga y demuestre solo sino que en unión con sus discípulos sean como un único ser animado por el mismo espíritu.

Coincidiendo con Necker y Pestalozzi, para Raffele Lambruschini (1788-1873) el maestro es más cooperador que plasmador en la educación del niño. Añade que el educador, para hallarse en condiciones de promover un desarrollo auténtico del alumno, debe ser capaz de una profunda y sincera observación de sí mismo, así como poseer humildad, dignidad, tranquilidad y firmeza, pero sobre todo ese tacto moral que sabe captar los menores matices de los diversos individuos. Al tener estas dotes, el educador adquiere la autoridad para educar, siempre persiguiendo como fin exclusivo el bien del educando. Cabe resaltar que para Lambruschini, es regla general que los castigos y los premios no deben usarse como medio constante y general de educación y, dado que son tanto más necesarios cuanto mayor es el

número de alumnos que conviven, aconseja que siempre que sea posible se formen grupos pequeños en torno a un educador.

Continuando con las concepciones de la relación docente-estudiante, Gino Capponi (1792-1876) entiende que la educación es sobre todo una transfusión de vida de una generación a la otra. Una educación realizada en esta forma es todo menos un trasiego pasivo de impresiones en la mente del niño o del joven; antes bien, Capponi subraya fuertemente el papel activo que corresponde al educando quien, por otra parte, tiene muchas más oportunidades de ejercerlo en la relación con el múltiple ambiente social que en la pobre y rígida conexión discípulo-profesor. Lo que pretendía demostrar era que el maestro hace educación, pero el mundo de la vida y las impresiones externas obran en una variedad infinita de modificaciones que alteran o destruyen y, a veces, producen efectos contrarios a las intenciones del educador.

Relacionada al ámbito religioso, la obra educativa de San Juan Bosco (1815-1888) estuvo inspirada en el principio de que el verdadero educador sabe prevenir las fallas y no necesita recurrir a castigos. Ciertamente el principio no era nuevo, ni razón absoluta de los éxitos extraordinarios de sus escuelas, no obstante fue válido y fecundo en cuanto a que concediendo confianza a los niños, haciéndoles gustar la alegría de ser útiles, de ser apreciados y de hacer algo de positivo para ellos mismos y para los demás, San Juan Bosco obtuvo no solo los resultados que debía, sino también los que deseaba educativamente hablando. En el mismo plano Giovanni Gentile (1875-1944), inspirándose en San Agustín, concibe el acto educativo como un acto de amor en el que el educador al rebajarse se ensalza. Agrega Gentile que, en su encuentro, el educador y el educando piensan y re-crean la verdad entre ambos que los supera, vale decir que en el acto educativo se concreta la realización de la identidad del educador y el educando que supera las distinciones empíricas entre estos sujetos.

Posteriormente, en tiempos más recientes surgen otras formas de interpretar la enseñanza entre las que se encuentran las corrientes libertarias, cuyos representantes

más importantes han sido Ivan Illich, Everett Reimer, Alexander Sutherland Neill y Pablo Freire. Respecto a Freire (n. 1921), desde su educación liberadora abogó por un método didáctico que convierte el acto educativo en algo más que una actividad instructiva y de preparación mecánica. Para ello, propuso una educación cimentada en la reflexión, la responsabilidad y el compromiso. Frente a la educación bancaria, donde es el maestro quien educa, sabe, encuentra y prescribe, situó la educación liberadora como una apuesta fuerte por el diálogo y la relación recíproca maestro-alumno. El educador no sólo es el que educa sino que es educado a través del diálogo con el educando, estableciéndose entre ambos una interacción auténtica de pensamiento y acción.

Según Rodríguez (1995), los representantes más extremos de las corrientes libertarias insertan la educación dentro del marco contracultural cuyo lema es: la escuela ha muerto. Esto propició una nueva concepción de la relación maestro alumno, que niega el aparato escolar y la sistematización de los saberes, revisando y criticando el autoritarismo magistral en defensa de la libertad. Aunque tempranamente, podría decirse que estas corrientes flirtean con el pensamiento post-moderno.

La post-modernidad

Para Lyotard (1987) la post-modernidad dio sus primeros pasos desde fines de los años cincuenta desarrollándose a diferentes velocidades dependiendo del país y de las actividades socio-económicas de los sectores. Durante este período, el escenario mundial se determina social, económica, política, cultural, comunicacional y educativamente por la globalización. Respecto a ésta, en términos generales significa el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo que permiten fácilmente intercambiar pensamientos, acciones y formas de vivir de sus habitantes, generando interdependencias en todos los ámbitos descritos anteriormente. En otras palabras, la globalización aproxima un modelo conceptual acerca de cómo se

organiza el mundo en los últimos años de nuestra historia, donde es fácil entender cómo el desarrollo tecnológico y los medios informáticos dominan esta organización.

Por su parte, en el pensamiento post-moderno se desvanecen las identificaciones con los grandes relatos y con los magnos nombres o héroes de la historia. Particularmente la educación, que anteriormente asumía como tarea la formación y la difusión de un modelo general que bastante a menudo legitimaba el relato de la realización de la vida del espíritu o la de emancipación de la humanidad, se transforma hacia un fin funcional donde la relación con el saber se fundamenta en el beneficio de su utilidad. En este contexto, las instituciones de enseñanza son solicitadas para que formen competencias y no ideales, mientras que la transmisión de los saberes ya no parece destinada a formar una élite capaz de guiar sino entes capaces de asegurar convenientemente su papel pragmático en los puestos que necesita la sociedad.

En cuanto a la relación educativa, los comportamientos de los que enseñan y de los que aprenden se alejan de los roles tradicionales del docente y el alumno, ya que el uso de las nuevas tecnologías en la educación transforma el proceso de aprendizaje. La enseñanza bajo esta modalidad supone una disminución de la función directriz del maestro al tiempo que estimula el trabajo autónomo del alumno, siendo la función del maestro ampliar la información de la que dispone el alumno mediante modos de encuentro que constituyen un escenario de aprendizaje virtual. Esta situación amenaza los cursos dados de viva voz por un profesor ante estudiantes y las sesiones de trabajo y preguntas dirigidas, pues lo mismo resulta al traducir los conocimientos a un lenguaje informático y ponerlos a disposición de los estudiantes en bancos de datos de terminales inteligentes, así como al usar los métodos didácticos confiados a programas educativos computarizados. Si habrá algo que enseñar a los estudiantes no serán los contenidos, sino el uso de terminales y de los nuevos lenguajes informáticos.

También en la condición post-moderna el estudiante ha cambiado y deberá cambiar aún más. Su pregunta sobre el saber ya no será si es verdad o no, sino para qué sirve. El conocimiento cada vez es menos incompleto pues el mundo post-moderno está regido por el juego de la información completa y, en este sentido, los datos son accesibles a todos los expertos y no hay secretos científicos. El aprendiz no encuentra problemas en la adquisición del conocimiento, su norte no será tener el saber sino producirlo, por lo que una vez que acceda la información su tarea es lograr una nueva disposición de los datos, conectando series de éstos que eran consideradas hasta entonces como independientes.

De acuerdo a los razonamientos que se han presentado, pareciera que la era post-moderna está correspondiendo a una agonía de la era del profesor quien, al menos por ahora, no resulta más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido y los equipos interdisciplinarios para imaginar relaciones que produzcan nuevo conocimiento. Vale decir que el reemplazamiento parcial de enseñantes por máquinas no parece absurdo ni incoherente, a menos que se retome la perspectiva de los grandes relatos de legitimación como vida del espíritu y/o emancipación de la humanidad. Mientras estos relatos, u otros que busquen una salida más humana a la situación educativa post-moderna, no constituyan el resorte principal de la tarea educativa, la relación docente-estudiante bajo la mirada ancestral deja de ser pertinente.

CUADRO 1
Historia del encuentro pedagógico

PERIODO	FIN DE LA EDUCACION	TIPO DE EDUCACION	APRENDIZAJE	ENCUENTRO PEDAGOGICO
ANTIGUAS CIVILIZACIONES	Práctica / Utilitarista	Privada	Mnemotécnico / Mecánico	• Ignorante de la individualidad del educando. • Represora y coercitiva en Egipto. • Estimuladora y proactiva en Fenicia y Persia. • Motivada por lo religioso en Palestina.
GRECIA	En el inicio para la guerra. Posteriormente, humanística, formadora de ciudadanos con un ideal educativo liberal.	Privada	Bajo el ideal educativo liberal: dialéctico	• Represora y punitiva en la formación militar. • Durante la sofística se caracterizó por la dialéctica. • En la formación moral se difundió la práctica de la pederastia.
ROMA	Luego de la conquista de Grecia: Humanística, fortalecedora del ideal Griego. Posteriormente se convierte nuevamente en utilitarista con la educación del escriba.	Privada	Mnemotécnico / Mecánico	• Represor y coercitivo. • Comienzan ideales de las figuras Maestro y Aprendiz, así como de su relación: el Maestro como ejemplo, el amor y la admiración al Maestro por parte del Aprendiz, la unión y concordancia Maestro-Aprendiz.
CRISTIANISMO	Religiosa. Anuncio de la buena nueva.	No institucional	Vivencial. De transmisión oral mediante parábolas y metáforas.	• Contacto personal Maestro-Discípulo. Participación educativa en convivencia de ambos. Predominio del ejemplo y el testimonio del Maestro. Enseñanza con amor, alegría y dedicación, Aprendizaje con interés y admiración.
EDAD MEDIA	Limitada al patrimonio cultural de la historia antigua.	Escolástica: Privada. Laica: Pública.	Conservador de lo antiguo: Memorización escolástica sin análisis propio.	• Maestro ejemplo para la moral, Maestro trasmisor para lo intelectual. Discípulo que ejercita la moral y traduce lo intelectual.

(Cont.)

CUADRO 1
Historia del encuentro pedagógico (cont.)

PERIODO	FIN DE LA EDUCACION	TIPO DE EDUCACION	APRENDIZAJE	ENCUENTRO PEDAGOGICO
EDAD MODERNA	Renacimiento del pensamiento Greco-Romano, vuelta al ideal Griego del hombre libre. Luego del método, se exige el fin realista de la educación.	En inicio privada, mediante academias. Hacia el final se consume un movimiento para la democratización.	Durante el Humanismo es filológico. Luego se hace racional y utilitarista. Uso de la imprenta: libro de texto y enciclopedia.	• Discípulo que se deleita en el estudio. Maestro que educa con el ejemplo, que afirma y elogia, incentiva la cordialidad y no la coerción y fomenta el interés de sus aprendices.
EDAD CONTEMPORANEA	Superficial, sin reflexión crítica de la realidad y cambios políticos, sociales, económico y culturales de la época. Búsqueda del bien para el aprendiz.	Privada y Pública.	Masificación. Aplicación del método de la enseñanza mutua.	• Formación en relaciones armoniosas y alegres. Para el discípulo habrá respeto y reconocimiento, el maestro es cooperador y orientador, no trasmisor de conocimientos. Descubridor y fomentador del interés en el alumno. • Se introduce la idea de la realización de la identidad del docente y el estudiante a través de su relación. • Posteriormente surgen las llamadas corrientes liberadoras que exigen una relación recíproca maestro-alumno, rechazando fuertemente el autoritarismo magistral. • Las corrientes liberadoras radicales niegan la escuela y la sistematización de la enseñanza, comprometiendo la relación educativa.
POST-MODERNIDAD	Funcionalista / Utilitarista del saber. El saber como valor.	Pública / Global	Formación de competencias y no de ideales	• Encuentro pedagógico amenazado. • Rol docente en agonía. • Relación docente-aprendiz no necesaria ni pertinente para el pensamiento educativo post-moderno.

Castellanos, R. 2014.

LA IDEA DE ESTRUCTURA DE ACOGIDA Y SU VINCULACIÓN CON EL PROCESO EDUCATIVO.

En este segmento nos referiremos de manera importante al pensamiento de Lluís Duch, monje de la abadía de Montserrat y profesor de Antropología de la Universidad de Barcelona. Para este autor, la antropología y la educación se encuentran co-implicadas a través de las transmisiones que ambas deben llevar a cabo, transmisiones que logran la misión de facilitar la construcción e instalación práctica de cada hombre y cada mujer en el mundo o, mejor aún, en *su* mundo. Sus aportes en la praxis educativa son las de un antropólogo que mantiene la convicción de que el momento presente se caracteriza por la crisis de las estructuras de acogida (familia, escuela, religión, ciudad) lo que implica la destrucción, o al menos la grave interrupción, de los procesos de transmisión.

En el caso concreto de la educación, Duch afirma que su crisis como estructura de acogida ha traído como consecuencia que las instituciones educativas se hayan convertido en algo insignificante e, incluso, traumatizante, mudas en relación con las preguntas fundacionales que en la diversidad de espacios y tiempos no deja de plantearse el ser humano. De esta manera, la educación es incapaz de llevar a cabo su misión de abrir los horizontes del presente y del futuro a los niños y jóvenes que le han sido confiados por la sociedad.

Otro autor importante en el orden de estos planteamientos resulta ser Joan-Carles Mèlich, licenciado en Filosofía, doctor en Ciencias de la Educación y profesor de Antropología en la Universidad de Barcelona. Su tesis de antropología pedagógica en situaciones límite ha venido a completar el horizonte de una antropología y pedagogía basada en la noción de estructuras de acogida, siendo por consiguiente coautor en muchas obras con Duch.

Pero para entender mejor cómo estos autores y sus teorías dan marco a la aproximación comprensiva del presente trabajo, a continuación desarrollaremos un

esquema de presentación de la información que permita al lector hacer un recorrido por los aspectos de estas teorías que son necesarios e importantes, éstos organizados en segmentos que abordan al ser humano como ser acogido, a las estructuras de acogida, su crisis y transmisiones, al *empalabramiento* y el lenguaje, a la crisis gramatical y el testimonio.

El ser humano como ser acogido.

En el momento de nacer el hombre es un ser completamente desvalido y desorientado, le faltan puntos de referencia fiables y lenguajes adecuados para poder instalarse en el mundo, es decir, para humanizarse en el mismo acto de humanizar su entorno aprendiendo todo lo necesario para vivir y convivir. Se trata de un individuo que deberá emprender la arriesgada tarea de dejar de ser un *in-fans* (alguien que no habla, incapaz de expresarse y que se halla totalmente descolocado) para convertirse, poco a poco, en un *empalabrador* eficiente de él mismo y de la realidad.

Para llevar a cabo esta tarea, con ciertas garantías de éxito, el ser humano requiere de un conjunto de transmisiones que le faciliten insertarse y recorrer el trayecto vital que le corresponde, transmisiones que se obtienen mediante el acogimiento y el reconocimiento en el seno de una comunidad. En consecuencia, el hombre depende de manera importantísima del acogimiento que reciba en los caminos de la vida, como lo afirma Duch (1997) al expresar que la calidad de acogida que se le procura al individuo resulta determinante para su construcción como persona, su agregación en un cuerpo social y su capacidad de vivir la realidad como parte integrante de ella. Por el contrario, cuando una persona es no deseada y/o no acogida tiene el riesgo de vivir en la desorientación por la incapacidad para dominar la contingencia, siendo reducida a un proceso de desestructuración donde tarde o temprano se extravía en el camino del caos.

En relación a esto último, superar y dominar (siempre provisionalmente) la contingencia resulta necesario, ya que desde el nacimiento hasta la muerte el hombre

experimenta la inquietante presencia de lo contingente en su existencia, lo cual significa que siempre se encontrará confrontando situaciones que nunca llegará superar ni a racionalizar completamente. Bárcena y Mèlich (2000) perciben esta contingencia como todo aquello que no se puede manejar, que no tiene referencias claras, lo imprevisto, lo imprevisible y lo impredecible, a lo que el hombre se enfrenta durante toda su vida. Es por este contexto que Duch y Mèlich (2009) sostienen que el ser humano, una vez que abandona el útero materno, requiere ser acogido por un útero social para que llegue a ser capaz de hacer frente a las vicisitudes e interrogantes propios de la existencia humana.

Respecto a la contingencia mencionada, si el término se plantea para referir aquellas situaciones humanas extraordinariamente significativas e insoslayables, sobre las cuales no puede expresarse nada que sea concluyente e irrefutable, entonces puede implicar cosas y acontecimientos que no resultan explicables a partir de sus causas, poniendo así en entredicho su propio sentido. Esta percepción de la contingencia ligada a la fragilidad o falta de sentido de la existencia, se profundiza extraordinariamente como consecuencia de la complejidad que experimentan los sistemas sociales, complejidad desde donde se hace más evidente que el ser humano no posee una trayectoria existencial predeterminada inexcusablemente por el determinismo instintivo-biológico, sino que la contingencia y la ambigüedad, sean cuales sean las circunstancias de cada momento, ponen de manifiesto que el hombre es fundamentalmente indefinición o apertura jamás colmada a lo nuevo.

Significa entonces que el ser humano constantemente se está determinando, vale decir que vive en una constante necesidad de redefinirse, porque no hay ninguna definición a priori de lo que es realmente y los contextos, siempre inéditos y a menudo imprevisibles, son lo que otorgan su fisonomía peculiar y concreta al ejercicio del oficio de hombre o de mujer. Dentro de estos contextos se encuentra el cambio, que implica a su vez la transición necesaria para llegar a él, donde el hombre

puede evitar disolverse en las circunstancias en la medida que ese cambio se produce en un trayecto conformado por marcos que lo acogen y reconocen.

Este acogimiento es el que permite hacer frente al drama de la contingencia, puesto que mediante él y con la ayuda de adecuados procesos pedagógicos el hombre será capaz de adquirir aquel sentido común que le permita orientarse a través de los azarosos caminos de la vida. En otras palabras, el acogimiento hace que aquello que inicialmente se encuentra ajeno y extraño pueda ser acercado al hombre, haciendo que éste entre en contacto con la realidad y sea co-realizador de lo que Duch y Mèlich (2009) denominan el *empalabramiento* del mundo, proceso donde cada individuo, siguiendo pautas de comprensión, experiencia y sobre todo de expresión, consigue que *el* mundo se convierta en *su* mundo.

Más siempre habrá que tener presente que, aunque el *empalabramiento* sea posible a través de la acogida, la contingencia es considerada el lugar natural del ser humano, el marco insuperable en donde durante toda su vida debe ejercer el oficio de mujer o de hombre. Tomando en cuenta esta situación, no se puede dar una superación o una dominación total y permanente de la contingencia por lo que, siguiendo a Duch (2002), es preciso advertir que el acogimiento y el reconocimiento del hombre nunca son definitivos, siempre es necesario rehacerlos, contextualizarlos, integrarlos en la variabilidad de los espacios y tiempos que le cae en suerte vivir.

En este último hecho subyace la relevancia de las estructuras de acogida como determinantes para el desarrollo orgánico del hombre en todas las etapas que ha recorrido la historia de la humanidad, en cuanto que ellas constituyen, como mencionaremos a continuación, un marco que consta complementariamente de las perspectivas sociales, psicológicas, culturales, antropológicas y lingüísticas que sirven de referencia para la estructuración del sentido de las vivencias del ser humano.

Las estructuras de acogida.

Para Duch (1997), la familia, el estado, la iglesia o religión y la escuela son ejemplos que, en el seno de la sociedad, tienen como misión ser estructuras de acogida de importancia decisiva para la orientación de la existencia de los individuos. Según Duch (2002), las estructuras de acogida constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede hacer uso de aquellas teodiceas prácticas que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la contingencia. Esto quiere decir que en su labor, estas estructuras permiten que el ser humano integre en su existencia, de manera creadora y armónica, lo que aún no había sido expresado, lo que hasta entonces permanecía inexperimentado, lo que todavía era desconocido, ajeno y alejado, lo que por mil razones y circunstancias provocaba perplejidad, miedo y angustia. Esto se logra en virtud que, en un mismo movimiento, las estructuras de acogida hacen que el hombre no se vea sometido de manera irreparable al terror ante lo desconocido y a la desorientación en los caminos de la vida, a la vez que facilitan la osadía de experimentar, de expresar y comunicar lo nuevo.

Retomando el término de teodiceas prácticas, siguiendo el discurso de Duch (op cit) éstas son concebidas como el conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano realiza en su vida cotidiana para superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de su vida. Estas teodiceas no pueden ser activadas así como, por ejemplo, se activa lo instintivo en los animales; por el contrario ellas requieren la acción de un lenguaje que se adquiere mediante el proceso de transmisión que se da en el seno de las estructuras de acogida y que posibilita el *empalabramiento* al cual se hace referencia en líneas anteriores y que profundizaremos posteriormente. Más una vez que son puestas en práctica, las teodiceas prácticas permiten que el hombre en su paso por el mundo pueda lanzarse a la búsqueda del sentido, entendiendo este sentido no como

un a priori establecido, sino un a posteriori producto de un permanente alejamiento del caos.

En efecto, aunque las acciones transmisoras propias de las estructuras de acogida buscan centrar su eficacia en la dominación de la contingencia como estado natural del ser humano, esta dominación es provisional puesto que ha de rehacerse siempre de nuevo en función a los variables e imprevistos contextos en los que se halla ubicado el individuo. Aún así, sólo mediante el acogimiento y el reconocimiento que experimenta el ser humano a través de las estructuras de acogida son posibles los procesos de socialización, identificación, la afirmación como diferente, el *empalabramiento*, la anticipación y la rememoración simbólica en las sociedades humanas, incluso ante los incesantes cambios históricos y culturales.

Es por ello que Duch (2002) afirma que históricamente las estructuras de acogida han sido los ámbitos privilegiados donde se han efectuado las transmisiones que son imprescindibles para la edificación del ser humano, en sus propias palabras: *“las estructuras de acogida han sido determinantes para el desarrollo orgánico del hombre en todas las etapas que ha recorrido la historia de la humanidad”*. Pero para poder aproximarnos a una concepción de estructura de acogida, debido a su reconocida multifuncionalidad, se requiere de la descripción, análisis e interpretación a través de perspectivas diferentes y con el concurso de diversas disciplinas a saber: la sociología, la psicología, la antropología, la cultura, el lenguaje y la religión.

Desde una perspectiva *sociológica*, las estructuras de acogida hacen posible la integración del individuo en el cuerpo social ya que su función va encaminada a la construcción simbólico-social de la realidad. Por esta razón y como ya se mencionó, la socialización de los miembros de los grupos humanos es posible, como algo tangible y operativo, sólo a través de las estructuras de acogida. Desde una perspectiva *psicológica*, las estructuras de acogida permiten que el individuo adquiera una identidad, lo cual hace tomando como punto de partida el instinto para

posteriormente adquirir la habilidad de construirse como persona y centro de relaciones significativas.

Desde una perspectiva *cultural*, las estructuras de acogida hacen factible la incorporación de los seres humanos en el flujo de una tradición concreta, proceso en el cual interiorizan individual y colectivamente los simbolismos, representaciones y valores que lleva a cabo la selección que es propia de cada cultura humana. En este ámbito, Mèlich propone que para construcción de sentido uno de los dispositivos antropológicos (quizá el más importante) que poseemos es la expresión simbólica, puesto que el trabajo con el símbolo es muy poderosos para configurar teodiceas prácticas que provisionalmente nos orienten en las travesías y en los trayectos de la vida cotidiana, reduciendo el temor y la intranquilidad que nos provoca la contingencia.

Desde una perspectiva *antropológica*, las estructuras de acogida permiten la actualización de las posibilidades latentes que son inherentes a la condición humana, puesto que una de sus funciones más importantes es poner de manifiesto que el ser humano posee la capacidad de, desde el presente, establecer vinculaciones comunicativas efectivas y afectivas con el pasado, a fin de que sea posible imaginar y configurar el futuro. De esta manera, consiguen que hombres y mujeres no se extravíen en el laberinto del tiempo y el espacio, pudiendo instalarse adecuadamente en **su** mundo. Al respecto, Duch (2002) expresa que las estructuras de acogida son elementos imprescindibles para la salvación del tiempo y el espacio humanos, porque hacen significativo el presente estableciendo, como una especie de “hilo de Ariadna”, nexos que enlazan creadoramente el pasado rememorado y el futuro deseado y anticipado.

Desde una perspectiva lingüística, las estructuras de acogida posibilitan el *empalabramiento* de la realidad por parte del ser humano. Este *empalabramiento* significa, para cada hombre concreto, un “venir a la existencia” de la realidad y de él mismo como parte constitutiva de ella. Tal contexto parte de la premisa que para el

ser humano sólo existe lo que es capaz de expresar y/o anticipar simbólicamente, y es por tal razón que constantemente Duch señala que el hombre se humaniza haciéndose *empalabrador* de él mismo y de la realidad, proceso que logra sólo a través del acogimiento y el reconocimiento.

Con todas sus perspectivas, las estructuras de acogida podrían concebirse como un marco pentagonal dentro del cual el ser humano puede poner en práctica las teodiceas prácticas que le permitan superar y/o dominar la contingencia en su paso por el mundo, para de esta manera entrar en el camino de la búsqueda de sentido. Por tanto, las consecuencias de unas estructuras de acogida desestructuradas, incapaces de abrir o al menos insinuar ámbitos de sentido al ser humano, conllevan a discontinuidades que conducen a que éste se instale en el mutismo, la irresponsabilidad, la indiferencia, la violencia, a una crisis del hombre público que no es más que la señal de una profunda crisis del hombre interior.

En tal sentido Duch (2002) afirma que, básicamente, el conjunto de las transmisiones que configuran la humanidad concreta del ser humano constituye la tarea específica de tres estructuras de acogida: la primera tiene como objeto la codescendencia y constituye a la familia, sea cual sea su forma; la segunda trata la coresidencia, donde se encuentran sociedad, ciudad, escuela, entre otros; la tercera abarca la cotrascendencia y es representada en la religión. Bajo este esquema resultan innumerables los ejemplos que, en el seno de la sociedad, tienen como misión ser estructuras de acogida con una importancia decisiva para la orientación de la existencia de los individuos.

La crisis de las estructuras de acogida.

Bárcena y Mèlich (2000) mantienen que la esencia de la educación es la natalidad como expresión de todo comienzo o inicio. Todo recién nacido, que al mismo tiempo es recién llegado, es alguien a quien hay que iniciar y acompañar, alguien a quien hay que acoger con hospitalidad. Bajo este contexto la acción

educativa se caracteriza como una relación de alteridad, como una relación con el otro que me demanda una responsabilidad, una acción hospitalaria, su acogida como un recién llegado.

Cuando esta ética de la hospitalidad y de la acogida se perturba, o simplemente se destruye, entonces asistimos a una profunda crisis del acogimiento, crisis que se convierte en una crisis de la misma estructura de acogida. La familia, la comunidad política, religiosa, educativa, son estructuras de acogida que pueden funcionar sólo con esa ética de la hospitalidad, ética que siempre evoca la manifestación o la presencia del otro. En el caso particular de la educación, Bárcena y Mèlich (op cit) afirman que la ética como responsabilidad y hospitalidad no es una mera finalidad de la acción educativa, sino la condición de su posibilidad.

Para comprender estos planteamientos es preciso hacer referencia al pensamiento de Emmanuel Levinas (1906-1995), que establece que el rostro del prójimo significa una responsabilidad irrecusable que antecede a todo, incluso y precisamente a uno mismo. Según Mèlich (2010), resulta relevante advertir la diferencia fundamental entre esta mirada de Levinas y la ética de Kant, para quién el origen de la moral nace con el propio sujeto (autonomía) y concretamente con la razón pura práctica, por lo que si no existiera ningún ser humano en el mundo o nadie fuera moral, la ética sería universalmente válida en forma de imperativos categóricos.

Levinas, en cambio, sitúa la obligación ética en la exterioridad, en el rostro del otro, proponiendo una ética donde la heteronomía se entiende como una respuesta y donde la libertad del sujeto no es el primero o más alto valor, puesto que está precedida por la respuesta al otro humano. Para Mèlich (op cit) analizar la posición de Levinas implica entender que la experiencia ética surge de la respuesta a una situación de dolor y de sufrimiento del otro por lo que, lejos del pensamiento kantiano sobre la necesidad de imperativos categóricos para la actuación moral, la respuesta ética necesita sólo de deseo, afecto, sensibilidad e indignación. En fin, la

ética de Levinas es la respuesta que el yo da a la demanda, a la apelación que reclama el otro, un otro frágil, vulnerable, que no tiene poder, un otro doliente.

Sólo desde esta perspectiva levinasiana puede configurarse una ética de acogida, de hospitalidad y, como desarrollaremos más adelante, de compasión. Esta ética de acogimiento no puede ser normativa, es netamente antropológica, es una ética desde la experiencia. Vale decir que el precepto ético para la acogida surge frente a la contingencia y vulnerabilidad de cada hombre, no viene por una apodíctica universal, sino por vivir la experiencia de responder ante las demandas que surgen de cada encuentro con el otro.

Pero la obra de Levinas va más allá de un pensamiento que fundamenta la construcción de una ética de la acogida, puesto que este filósofo también reflexiona profundamente sobre lo que debe concebirse propiamente como acogida. Paradójicamente, para Levinas la acogida no es una respuesta, es un movimiento. La acogida es un primer movimiento pasivo que viene a ser el lenguaje primero, vale decir que se debe pensar primero en la posibilidad de la acogida para luego pensar el rostro del otro y todo lo que se abre o se desplaza con él. En palabras sencillas: sólo hablamos de acogida cuando recibimos al recién llegado antes de su llegada.

Al respecto, Jacques Derrida considera una osadía levinasiana buscar una instancia pre-originaria donde situar una ética anterior a toda mediación conceptual, pues sólo así sería posible una relación ética a-conceptual donde se acoge al otro sin conocerlo, sin entenderlo. El acoger, como un recibir en medida desmesurada más allá de la capacidad del yo, debe tener en su esencia esta desproporción asimétrica para seguir la pauta que marca la ley de la hospitalidad de Levinas. Ante esto Derrida mantiene que, a pesar del léxico tranquilizante de la acogida, la ética de la hospitalidad de Levinas es una ética traumatizante.

Por lo anterior expuesto resultan evidentes las dificultades en torno a la acogida y la hospitalidad, donde surgen cuestionamientos sobre si una acogida

incondicional pudiese llegar a ser materializada o el cómo acoger sin medida, hiperbólicamente. Sin embargo, más que una puerta abierta a los problemas inherentes a la crisis de acogida, la filosofía de Levinas resulta la única vía de solución que los conflictos de hospitalidad pueden ofrecer en las sociedades de hoy.

Según Derrida, se trata de una solución por sublimación, vale decir una solución extrema, puesto que la alternativa será la renuncia a cualquier convivencia o encuentro verdadero y sólo la infinitud de la acogida es la posibilidad de lo imposible. Este planteamiento se dirige hacia la utopía de una acogida sin restricciones, puesto que carece de rigor y fuerza ética todo planteamiento de acogida y hospitalidad que no considere a ésta como algo que debe ofrecerse por encima de toda dificultad y todo condicionamiento. Sólo bajo esta mirada, podremos comprender la crisis de acogimiento del mundo actual.

Ahora respecto a esto último, para Bárcena y Mèlich (2000) cuando la ética de la hospitalidad y de la acogida se perturba o simplemente se destruye, asistimos a una profunda crisis del acogimiento que se convierte en una crisis de la misma estructura de acogida. Como vemos, cuando la estructura de acogida entra en crisis, lo que sucede es que algo se pone al descubierto, muestra su insolente desnudez y pone al ser humano en una penosa situación: nuestra incapacidad para responder ante el otro. Así lo expresa Duch (1997) quien afirma que la crisis del mundo puede detectarse de manera precisa a través de las dificultades que respecto al acogimiento y el reconocimiento del otro se experimentan en el seno de nuestra sociedad, donde con suma frecuencia se percibe la incapacidad de los unos para acordarse de los otros.

En este contexto y con un sentido antropológico, Duch (2002) emplea los términos salud y enfermedad como expresiones que ponen de manifiesto el estado de aquellas relaciones humanas que permiten la constitución del tejido social, este último como el ámbito en cuyo interior se despliega la convivencia. En concordancia, si la sociedad actual está enferma es porque su constitución armónica ha sido afectada por la crisis de las estructuras de acogida como son la familia,

religión y escuela. Dicho de otra manera, la incapacidad de las estructuras de acogida para abrir o, al menos, insinuar ámbitos de sentido al ser humano ha traído como consecuencia que éste se instale en el mutismo y en la irresponsabilidad pública, mutismo que, por lo general, suele adoptar la vía de la indiferencia hacia el rostro del otro, imposibilitando la convivencia y la constitución del tejido social, vale decir, enfermando individuos y sociedades.

En definitiva la crisis global de nuestro tiempo, sobre todo en relación con la temática que nos ocupa, surge cuando el anonimato, la frialdad y la falta de señales orientadoras caracterizan el espacio-tiempo del hombre. Siguiendo a Duch (1997) podemos concluir afirmando que si el ser humano no se siente acogido y si, además, con cierta frecuencia experimenta la indiferencia o el rechazo, no existe la menor duda de que se debe a que las estructuras de acogida han interrumpido o, al menos, han echado a perder en gran medida las transmisiones que tenían la misión de efectuar en el seno de la sociedad. En esta situación, la socialización, la identificación, el *empalabramiento* como antídotos eficaces contra la contingencia no llevan a cabo su función propia, abandonando a su suerte a los individuos y la sociedad. El corolario de esta situación es el peligroso aumento de la angustia humana.

Las transmisiones en las estructuras de acogida.

En el orden de las ideas que venimos desarrollando, resulta necesario precisar qué significa el término transmisión en una estructura de acogida y cuál es la situación de éstas en la actualidad. En este entorno, por transmisión se concibe tanto una donación, sea objetivada y/o subjetivada, como la actividad consciente del sujeto humano que está pre-dispuesto a dar y recibir y que, a su vez, se encuentra implicado en lo dado y recibido para luego contextualizar esa donación en función de su propia situación en el mundo.

Durante el trayecto de su vida, el hombre poco a poco es adiestrado por las transmisiones propias de las estructuras de acogida (familia, escuela, religión, ciudad) habilitándose para construir, en la variedad de espacios y tiempos, *su* mundo y aprendiendo en forma progresiva a habitar simpáticamente en él mediante un proceso de *empalabramiento* de la realidad que nunca es acabado del todo. En otras palabras, las transmisiones permiten la construcción de la competencia que le ofrece al hombre modalidades y posibilidades para entrar en contacto con la realidad, lo que hace factible que aquello alejado y extraño pueda ser acercado y convertido en propio, que el mundo llegue a ser *su* mundo.

Ahora bien, para Duch y Mèlich (2009) una reflexión sobre la forma cómo los individuos y colectividades están configurando su vida cotidiana puede, constatar cierta incapacidad de las actuales estructuras de acogida para conferir plausibilidad y estabilidad a los hombres y las mujeres de nuestro tiempo, lo cual pone de manifiesto la precariedad, inoperancia y falta de capacidad orientativa de las transmisiones que se llevan a cabo en las estructuras de acogida. Igualmente, Duch (1997) afirma que la irrelevancia son las notas que acostumbran a caracterizar las distintas transmisiones que se realizan en el seno de nuestra sociedad, sencillamente porque los mensajes que transmiten las estructuras de acogida se han convertido en existencialmente increíbles para un número creciente de hombres y mujeres de nuestros pueblos.

Cuando las transmisiones que se efectúan dejan de poseer importancia decisiva para la orientación de la existencia de los individuos, se produce una progresiva falta de Fe sobre los puntos de referencia que habían sido utilizados para regularizar y, es preciso decir, algunas veces dominar los diferentes ámbitos de la vida, configurando la convivencia de los seres humanos a fin de poder habitar significativamente el mundo. Entonces, una demolición de las trasmisiones que habían instituido el marco donde se desarrolla la vida cotidiana, hace que el ser humano se descubra a sí mismo perdido, enmudecido y angustiado en un mundo que

es incapaz de controlar e interpretar, un mundo caracterizado por la mecanización de las relaciones humanas.

En los actuales momentos, todas las grandes transmisiones de nuestra cultura, los relatos fundacionales de la política, la justicia y la religión, se encuentran en una innegable situación crepuscular, carentes de incidencia efectiva y afectiva en el seno de nuestra sociedad y, además de inspirar desconfianza, se muestran incapaces de establecer hitos orientadores para los individuos y los grupos sociales. Al respecto Duch (1997) sostiene que en el mundo actual la verdad y el sentido ya no son una realidad fija y dada de una vez, por lo que la correcta transmisión se aleja del campo de la ciencia y se acerca al de la sabiduría donde, al margen de la necesidad de pruebas, la garantía de la verdad viene dada por el testimonio.

En efecto, la grandeza del testimonio está en que su lenguaje no requiere de referencias lógicas, históricas, legales u otras sobre las cuales se acostumbra construir discursos y seguirlos en la práctica. El lenguaje del testimonio no necesita de elementos ajenos que le otorguen validez y justificación, puesto que no se encuentra predeterminado por los intereses creados que acostumbran a lastrar las lógicas que utilizamos en nuestro mundo cotidiano. En el testimonio la palabra humana adquiere toda su fuerza y toda su realidad en un lenguaje que puede ser creador de sentido y de nuevas posibilidades de existencia al abrir espacios hasta entonces inéditos e inexplorados.

Por lo tanto, el gran desafío para todos los que hoy tienen la misión de transmitir algo, consiste en el hecho de si serán capaces de articular y conjugar armoniosa e inseparablemente lenguajes de ciencia y sabiduría, lo cual en la práctica significa plantearse la cuestión de si osarán ser testimonios en medio de su vida cotidiana.

Empalabramiento y lenguaje.

Ya se mencionó que, desde una perspectiva lingüística, las estructuras de acogida posibilitan 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, tal como lo expresa Mèlich (2011). 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 y, por consiguiente, formas de *empalabramiento*.

Para Duch (1997), el hombre se humaniza al convertirse, poco a poco, desde un *in-fans* o alguien incapaz de hablar y de expresarse, hasta un “*empalabrador*” eficiente de él mismo y de la realidad. Según el autor, para lograr esto el ser humano requiere del acogimiento y el reconocimiento, pues ellos permiten a cada recién llegado alcanzar la competencia gramatical que a su vez se adquiere a través del lenguaje. Ahora bien, en el contexto del *empalabramiento* este lenguaje no es entendido como el instrumento del hombre para expresarse y comunicarse, sino como el vehículo que define la relación del hombre con el mundo determinando cómo el individuo percibe el mundo, como lo lee, lo piensa y se relaciona con él. Es así como el lenguaje de cada hombre o mujer concreto resalta elementos constitutivos y

existenciales de su visión del mundo, tal como lo plantean Whorf (1971, citado por Duch y Mèlich, 2009) y Weisgerber (1979, citado por Duch y Mèlich, 2009).

El primero de estos lenguajes y para Duch y Mèlich (2009) el más importante, resulta ser la lengua materna aprendida en la familia. Según estos autores la lengua materna, como vehículo privilegiado de las transmisiones efectuadas por las estructuras de acogida y muy particularmente por la familia, históricamente ha prestado una cooperación fundamental a las praxis provisionales de dominación de la contingencia en los grupos humanos. Más aún, el ser humano entra en contacto con la realidad de acuerdo con las modalidades y las posibilidades que le ofrece su lengua materna.

Para comprender mejor esto debe tenerse presente cómo, en su desarrollo, el niño (*in-fans*) comienza a andar y a hablar simultáneamente, por lo que recorrer el mundo le ocurre en paralelo con el hecho de empezar a leerlo, a hablar con él y, en algunos casos, a ser sensible a sus maravillas y a horrorizarse ante sus maldades. En estas situaciones, entre el niño y lo que aparece fuera de él actuando sobre su realidad se encuentra la lengua materna, haciendo posible que en los primeros años de vida “el” mundo llegue a ser “su” mundo. En otras palabras, todo aquello que para un niño se encuentra alejado y le resulta extraño puede serle acercado siguiendo las pautas de comprensión, de experiencia y de expresión que son propias de su lengua materna, proceso por el cual se va convirtiendo en un *empalabrador* de la realidad siendo capaz de ir construyendo su espacio y su tiempo, es decir su mundo, y de ubicarse en él.

En general, en las estructuras de acogida el lenguaje se transmite y se aprende por una especie de “osmosis afectiva” donde el hombre va adquiriendo los significados “cordiales” de las palabras, gestos y alusiones de manera tal que se va logrando una competencia gramatical que nos permite *empalabrarnos* a nosotros mismos y *empalabrar* la realidad de nuestro entorno. Pero cabe destacar que la tarea de hacerse *empalabrador* es interminable. En cada *empalabramiento* del mundo los

seres humanos configuran un entorno con puntos de apoyo orientadores, que le permiten diseñar un mundo con sentido para él. Sin embargo, así como todo lo que tiene que ver con el ser humano, cada mundo con sentido que se construye tarde o temprano se torna revisable, abierto a la novedad y al cambio. Esto es así porque en el ámbito humano nunca habrá respuestas definitivas ni superación total de la contingencia, en palabras de Duch y Mèlich (2009): “...ninguna respuesta, ninguna articulación intelectual, religiosa o política, ningún programa de tipo religioso, laico o tecnológico, puede pretender introducir en el ámbito de lo humano una forma u otra de realización o de respuesta definitiva”.

En fin, y como se ha manifestado repetidamente en este texto, la contingencia sólo se puede superar o resolver provisionalmente. Si existiese una lengua perfecta que fuese apta para responder definitivamente a las preguntas fundacionales de la vida y/o de cada vida, se construiría un mundo de sentido perfecto y la contingencia no existiría; mas la experiencia revela que esto no es posible, que se trata de un sueño mítico que imagina el poder eliminar de la existencia y de la vivencia del ser humano todo lo incomprensible y desconocido. En consecuencia, para cada ser humano el lenguaje debe constantemente re-novarse en la medida en que éste se ve afectado por los interrogantes y por los retos que le propone cada aquí y cada ahora de su espacio-temporalidad, esto con mayor énfasis durante las transiciones por la que discurre la vida particular de cada hombre o mujer.

En definitiva resulta absolutamente necesario que todo hombre y mujer alcancen en cada aquí y ahora la competencia gramatical que le permita superar provisionalmente la contingencia, tarea fundamental que deben llevar a cabo las transmisiones realizadas en la estructura de acogida. Desafortunadamente, el síntoma más elocuente de la fractura de las estructuras de acogida en la actualidad es, precisamente, su incapacidad para transmitir lenguajes orientativos que permitan que los individuos, en las situaciones límite que indiscutiblemente harán irrupción en sus

vidas, tengan acceso a la sabiduría que, más allá de las deducciones e inducciones de carácter lógico, le permita intuir que su lugar en el mundo posee un sentido.

Crisis gramatical y Testimonio.

En este punto entra en juego de manera muy categórica el hecho de que la efectividad sapiencial de una transmisión vehiculizada por una lengua, se basa enteramente en la confianza que merecen los transmisores que actúan en las estructuras de acogida. Para lograr tal confianza es necesaria la coherencia entre lo que puede expresarse en el lenguaje y lo que no puede expresarse por el lenguaje, vale decir que en las transmisiones de las estructuras de acogida debe coincidir lo que se dice y lo que se muestra, puesto que adquirir competencia gramatical es hacer coherente mi lenguaje, mi pensamiento y mi mundo.

Cuando esta competencia no resulta operativa, se hace presente una descolocación afectiva y efectiva del individuo en su propio mundo, acompañada con frecuencia por la incapacidad de relacionarse con fluidez consigo mismo y con los otros, esto es lo que Mèlich (2010) concibe como crisis gramatical. Este autor afirma la existencia de una pérdida de la capacidad de *empalabramiento* del mundo que lleva consigo una crisis de confianza y de sentido, una desorientación. Toda crisis gramatical genera, entonces, una sensación de inquietud y angustia por no poseer puntos de referencia para orientar el pensamiento y la acción. En la crisis gramatical el lenguaje se desmorona, no sirve, pierde su poder de significación y es incapaz de contener y expresar el flujo de la vida.

Para Mèlich (op cit) esta pérdida de capacidad del lenguaje para leer la vida misma obedece a que se ha manejado una visión del mundo limitada por el lenguaje lógico, con sentido y significado racional. En tales circunstancias el lenguaje se ha uniformizado, reduciéndose al ámbito de la racionalidad como fundamento de la posibilidad de comprensión y conocimiento del mundo. Pero esto ha traído como consecuencia una crisis que se manifiesta por la insatisfacción, no pensada sino

sentida, que provoca en la vida de los seres humanos este monolingüismo para leer el mundo. Este autor es categórico al señalar, siguiendo a Wittgenstein, que lo que escapa al ámbito de los enunciados científicos, lo que no tiene sentido lógico, tiene un sentido existencial y vital que resulta lo más importante para la vida.

Entonces, según Mèlich (op cit), aquello que no puede ser dicho es precisamente lo más importante. Más este autor también destaca que lo que no puede ser dicho, puede ser mostrado. Aquí podríamos observar cómo las transmisiones en las estructuras de acogida podrían estar catalogándose en dos ámbitos, aquellas que pueden ser transmitidas por el lenguaje y aquellas que no pueden ser transmitidas por él. Las primeras tienen que ver con todo lo que puede ser dicho y, para el autor, todo lo que puede ser dicho puede decirse lógicamente, racionalmente. Las segundas, aquellas que no pueden decirse, sólo pueden ser mostradas y por tanto deberán ser transmitidas a través del testimonio. He aquí donde resalta la importancia de una coherencia y una complementariedad entre el lenguaje y el testimonio, a fin de generar confianza suficiente para superar los miedos de la contingencia.

Sin embargo, nuestros tiempos están caracterizados por la inseguridad y el miedo los cuales, es preciso mencionar, en buena parte son segregados por la dinámica del mismo desarrollo cultural y tecnológico. Siguiendo a Duch (2002), la sociedad actual se caracteriza porque obliga al ser humano a tener que vivir en un ámbito social, económico y comunicativo con una actitud constante de cálculo y ponderación respecto a sus propias posibilidades y opciones. Esta forma de vivir provoca en el hombre una sensación de peligro, de inseguridad y miedo ante la necesidad de decidir, cuyo sosiego no se consigue en los teoremas ideados y contruidos por la razón lógica, sino en las actitudes y comportamientos que nos inspiran confianza y nos hacen estar dispuestos a simpatizar con alguna forma de vida, fundamentalmente mostrada a través de algún testimonio.

Entonces, la gravísima ruptura de confianza en la sociedad actual se fundamenta en el hecho de que los guías de los ámbitos familiares, educativos,

sociales, religiosos y políticos, han ofrecido un “contra-testimonio”, una flagrante contradicción entre lo que dicen y lo que realmente hacen y muestran. Esta incapacidad de establecer lazos de confianza ha tenido la consecuencia que cada vez se haga más patente la moral del poder, gravitada en la desconfianza. En efecto, donde no hay confianza hará su aparición el poder, el cual resulta muy diferente a la autoridad que surge de la confianza, puesto que lejos de ser entendida como un acto de sumisión y de abdicación de la razón, la autoridad es un acto donde uno reconoce que el otro es superior a uno mismo y su juicio y su perspectiva tienen primacía respecto a los propios. En este reconocimiento, la autoridad no se impone sino que se adquiere, por tanto será ética toda relación basada en la autoridad y no en el poder.

Finalmente, es en toda estructura de acogida donde la praxis testimonial debería ser perceptible, vivida y alentadora. Por tal razón, los transmisores de las estructuras de acogida deben, a partir de su propia vida, erigirse aptos para dar testimonio de experiencia ética y de esperanza logrando que, a pesar de las vicisitudes que irrumpen en toda existencia humana, sus discípulos mantengan la confianza plena en lo que ha quedado constituido en su memoria con autoridad y no con poder.

DEFINICIÓN DE TERMINOS.

- **Teodiceas prácticas:** conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano realiza en su vida cotidiana para superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de su vida.

- **Empalabramiento:** El término *empalabramiento* es un neologismo de Lluís Duch. 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. Este término apalabrar no corresponde a una traducción para el pensamiento de Duch, 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. Duch 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 y, por consiguiente, formas de *empalabramiento*.

- **Transmisiones:** conciben tanto una donación, sea objetivada y/o subjetivada, como la actividad consciente del sujeto humano que está pre-dispuesto a dar y recibir y que, a su vez, se encuentra implicado en lo dado y recibido para luego contextualizar esa donación en función de su propia situación en el mundo.

- **Lenguaje:** vehículo que define toda relación del hombre con el mundo, siendo el guía de la actividad mental del individuo que determina cómo percibe el mundo, como lo lee, lo piensa y se relaciona con él.

- **Contingencia:** término que se utiliza para hacer referencia a todas aquellas cuestiones de la realidad y la existencia humana sobre las que no es posible expresar algo que sea definitivo, concluyente e irrefutable. La contingencia encierra al conjunto de interrogantes que no pueden responderse técnicamente y se resisten a

cualquier tipo de ilustración, puesto que son retos que resultan inaccesibles a racionalización y explicaciones convincentes y definitivas. Por eso se ha relacionado la contingencia con todo lo que no se puede dominar, aquello que no tiene referencias claras, lo imprevisto, lo imprevisible y lo impredecible. La contingencia puede ser considerada como el estado natural que determina la presencia del ser humano en el mundo, lo que implica que las cosas y los acontecimientos realmente importantes jamás acostumbran a ser enteramente explicables a partir de sus causas, vale decir que ese encontrarse situado en un horizonte contradictorio, no solucionable en una sola dirección e incapacitado para poder articular la situación exclusivamente con un lenguaje determinado, constituye la expresión idónea del hombre como ser fundamentalmente contingente.

- **La constitución espacio-temporal:** En cada aquí y ahora, el hombre y la mujer concretos son lo que son en función de su instalación en su espacio y en su tiempo, en consecuencia, en relación con el ser humano no se puede hablar de un tiempo y de un espacio asépticos, objetivos, neutrales. Más aún, en toda constitución espacio-temporal está implicado el ser humano y, a su vez, éste se constituye espacio-temporalmente, puesto que es imposible conseguir la comprensión del hombre al margen de la comprensión de su espacio y de su tiempo. Vale decir que cada ser humano, desde lo biológico hasta lo espiritual, tiene y experimenta un tiempo y un espacio propio irreducible a otros seres humanos, los cuales son determinantes para el establecimiento de su identidad. Los hábitos o actitudes prácticas sobre el espacio y el tiempo, son transmitidos por las estructuras de acogida, aprendiéndose e interiorizándose en el marco de una visión del mundo que permite la formación de la constitución espacio-temporal propia, es decir, la construcción y habitación específica de cada hombre y mujer de su espacio y su tiempo.

- **Sentido:** Aunque no es el caso de la presente tesis en ocasiones el sentido es lógico, lo que quiere decir que para que una proposición o figura tenga sentido es suficiente con que sea una imagen del mundo y tenga la posibilidad de concordar con

la realidad. En el contexto de la presente investigación el sentido no puede ser lógico, puesto que en ella se trata con figuras que escapan al ámbito de los enunciados científicos, que no pueden ser contrastadas con el mundo ni verificadas experimentalmente; sin embargo, éstas proposiciones y figuras tienen un sentido existencial y vital que hace de ellas las más importantes para la vida.

En el orden de esta idea de sentido, la pregunta por el origen del sentido se descubre como algo que se da en la existencia, en la vida fáctica del hombre, desde el vivir mismo humano, en su espacio-temporalidad. Más la apertura del sentido no es el descubrimiento de un absoluto, por el contrario, su realización acontece siempre en el límite de la finitud de la existencia, es histórica, vale decir que el despliegue de sentido es siempre finito y, a su manera, incompleto. Por último y siguiendo a Mèlich (2010), la idea de sentido que nos ocupa no puede expresarse a través del lenguaje lógico, la vida con sentido solo se puede mostrar y cuando desvelamos el sentido (siempre provisional) a las vivencias, definitivamente no hay nada que explicar.

- **Competencia gramatical:** capacidad de expresar la existencia y la realidad, por medio de la cual tomamos posesión del mundo, es decir, podemos convertir el mundo en nuestro mundo. En el proceso de adquisición de esta competencia gramatical, los vocablos, modismo y expresiones que utiliza el ser humano para instalarse en la vida cotidiana adquieren sus significaciones más íntimas e interpersonales tomando facultad orientativa, de tal manera que individuos y grupos llegan a ser capaces de articular, al mismo tiempo, tanto el raciocinio y la argumentación como los recursos sapienciales, para hacer frente con ciertas garantías a los desafíos y contingencias que irrumpen en sus trayectos vitales. Al mismo tiempo, esta competencia se convierte en el eje de la visión del mundo propia de cada individuo y de cada cultura concreta.

CAPITULO III. MARCO METODOLOGICO.

*El ser humano es el ser que se
pregunta y se queda sin respuesta si
no va más allá del ámbito de lo
científico.
J. C. Mèlich.*

FUNDAMENTOS AXIOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS Y EPISTÉMICOS.

La elección de una determinada metodología como camino a seguir para alcanzar el conocimiento y comprensión de un objeto de estudio, implica la previa aceptación y toma de conciencia de una postura axiológica, ontológica y epistemológica. En consecuencia, antes de describir la opción metodológica que permitió el desarrollo de la presente investigación, resulta oportuno y conveniente desarrollar estas posiciones que argumentan y son el fundamento del método y la metodología elegida.

En primer lugar tenemos la posición axiológica, aspecto donde resulta preciso citar a Martínez (2012), quien expone que el desarrollo de una investigación científica presenta continuamente opciones de elección valorativa, pues ante todo la ciencia se origina en una persona determinada que persigue metas y propósitos de significación personal y subjetiva. En palabras de Martínez (op cit): *“Entonces, el científico investiga una cosa y no otra porque la cree de mayor valor, así como investiga esa cosa de una forma o de otra porque lo considera como mejor, vale decir que escoge según su juicio valorativo”*. En efecto, valores como la sensibilidad, la compasión, la empatía, la respuesta y el altruismo fueron los principios de elección para preferir y decidir el objeto de estudio motivo de esta investigación, así como la forma que fue abordado.

La segunda argumentación tiene que ver con la posición ontológica. Al respecto, resultó fundamental en el desarrollo de esta investigación la concepción del hombre como *ser-en-relación*, es decir, la idea que el hombre solo existe complementado con la presencia de otro ser humano. Esta relación, entendida como la conexión, correspondencia o asociación que existen entre personas de una manera tal que la una no pueda ser sin la o las otras, entiende que el ser se construye en los nexos que genera y de los cuales obtiene su existencia.

Siguiendo a Ricoeur (1996), ante tal posición ontológica la autonomía del yo aparece íntimamente unida a la solicitud por el prójimo, la idea de mí mismo se transforma en el reconocimiento del otro que causa la presencia en mí de su propia representación, deslizándose el mí mismo a un segundo rango y haciendo que pierda su fundamentación primera. Tal posición no debe confundirse con una visión de los seres como “unidades relacionadas”, sino que trata del sí mismo y del otro concebidos en las relaciones que crean y que los crean. Además, como lo fundamental no es el sujeto individual sino la relación, se otorga un protagonismo importante a las vivencias y a lo cotidiano y, en concordancia, la unidad esencial a partir de la cual se produce la comprensión y el conocimiento no es el individuo sino la relación entre seres, la convivencia.

En tercer término tenemos la argumentación desde la posición epistemológica. En relación a ella, en la actualidad vivimos un periodo histórico de crisis de los fundamentos del conocimiento científico y filosófico y, en general, una crisis de los fundamentos del pensamiento. Así lo expresa Martínez (2012), quien además alega que esta situación surge del cuestionamiento dirigido al aparato conceptual clásico, objetivo, determinista, lógico formal y verificable, puesto que este ha resultado corto, insuficiente e inadecuado para simbolizar o modelar realidades que se nos han ido imponiendo.

Bajo este panorama, poner la investigación sobre nuevos fundamentos es una necesidad en los tiempos actuales, puesto que se ha llegado a un punto donde se asume que la mayor debilidad de la lógica clásica tradicional es su irre realidad o, más

sutilmente, su lejanía de la realidad concreta. Esta situación es especialmente relevante cuando se trata con problemas de las ciencias humanas, donde están presentes una gran cantidad de circunstancias que interactúan y entre las cuales se da todo tipo de relaciones que, más allá que de causa, podrán ser de condición, de contexto, de soporte, de aval, de secuencia, de asociación, de propiedad, de contradicción, de función, de justificación, de medio y muchas más. Todo esto ha llevado a examinar la necesidad de caminos de investigación diferentes, que lleven hacia conclusiones diferentes.

En el mismo orden de estas ideas, Morales (2012) plantea que el siglo XXI abre la necesidad de configurar nuevas perspectivas científicas y nuevos derroteros metodológicos, lo que ha llevado a la ciencia ha proseguir caminos en los cuales transitan y se configuran conocimientos y perspectivas de hacer ciencia diferentes, caso particular, el uso de las metodologías de carácter cualitativo cuya distinción es la generación y configuración de conocimiento a partir de la relación sujeto-sujeto, sujeto-sujeto-realidad y cuyas lógicas no son solamente demostrativas sino interpretativas.

De los anteriores planteamientos se deduce que el estudio de las realidades como expresiones de la vida humana, con todas sus circunstancias e interacciones por develar y comprender, necesita de una perspectiva epistemológica basada en la interpretación. Tal fue el caso de la presente investigación, donde el acceso al conocimiento fue la comprensión de los significados en la transición educativa universitaria a través de vivencias donadas que fueron interpretadas, comprendidas, conocidas y dadas a conocer.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.

En concordancia con los fundamentos axiológicos, ontológicos y epistemológicos antes citados, la opción metodológica que permitió la construcción teórica en el presente trabajo es de orientación o enfoque cualitativo, donde se asume la mutua interacción entre el investigador y lo investigado y, en consecuencia, la generación de teorías sin carácter universal y explicativo sino orientativo y

comprendido. En efecto, se buscó el carácter interpretativo fomentando la comprensión humana de la situación investigada, aproximándose al enlace entre el significado que otorgan los sujetos a sus vivencias, lo interpretado por el autor y el lector final del documento.

El método usado fue el fenomenológico-hermenéutico, según el cual se estudian los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre. Según Rodríguez (2006), la fenomenología expresa sólo un método en el sentido de un modo determinado de referirse a sus objetos: los fenómenos. Bajo una mirada heideggeriana, este autor afirma que en el método fenomenológico no hay nada parecido a un conjunto de reglas o pasos metódicos nítidamente proyectados ni mucho menos un programa de investigación, sino más bien una actitud general de atenerse a los fenómenos. Esta adecuación al objeto y el carácter eminentemente descriptivo-mostrativo son las características de la empresa fenomenológica, puesto que cuando se trata de que algo se muestre en sí mismo y desde sí mismo, no es posible someterlo a lo predeterminado y estándar, a la aplicación deductiva de principios, al sometimiento a la obsesión de la validez, al método de la “ciencia formal”.

Sentadas así las cosas, resulta importante mencionar que la fenomenología ha tenido como objeción su sistemática asociación con el subjetivismo, vale decir que se le ha catalogado como reductora del orden social a meras representaciones subjetivas desconociendo la dimensión objetiva de la vida. Sin embargo, partimos de la creencia que esto no es cierto fundamentados en los planteamientos de Belvedere (2012) quien, revelándose al precepto de que a la fenomenología no puede conseguir objetividad porque es incapaz de captar aquello que exceda a las representaciones expresas del sujeto, propone una redefinición del diálogo de la fenomenología concibiéndola como la única perspectiva que logra volver a las cosas mismas y abrir paso a la realidad social.

En este propósito, Belvedere (op cit) comienza estableciendo diferencias claras entre lo objetivo y el objetivismo, manifestando que éste último pretende

afirmar la objetividad como subsistente por sí misma al pensar una teoría desde otras teorías, haciendo del conocimiento una síntesis de ideas previas, corregidas e iluminadas a través de prácticas mediadas, a su vez, por aquellas concepciones desde las cuales se las piensa. La fenomenología, superando tal pretensión del objetivismo, nos muestra la necesidad de ir un paso más atrás partiendo no de teorías sino de las cosas mismas, permitiendo a las ciencias humanas objetivar el conjunto de evidencias originarias de las vivencias, precisamente desde su origen subjetivo. Bajo esta perspectiva, la fenomenología reconstruye el proceso de producción de la objetividad recuperando el fundamento subjetivo.

Entonces, según este autor si se tuviera que definir cuál ha sido el principal aporte de la fenomenología a las ciencias sociales sería que ha permitido salvaguardar la objetividad, encontrando un vínculo genuino y descriptible con precisión entre la objetividad constituida y la subjetividad constituyente. Para Belvedere (op cit), cuando la fenomenología habla de lo subjetivo, no es que busque desentenderse de la objetividad, sino entrar en su fundamento.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Según Rodríguez (2006), el diseño o idea de método en una investigación fenomenológica estriba en decidir el recto modo de acceso al ente que se trata de investigar, por lo que una vez establecida cierta idea previa y provisional de éste, la cuestión se reduce a cómo lograr que se muestre tal cual es. Entonces, el modo de acceso e interpretación tiene que ser elegido de tal forma que el objeto de estudio se pueda mostrar en sí mismo desde sí mismo, aproximándose al des-ocultamiento o mostración del fenómeno.

Bajo esta premisa, el trabajo fenomenológico en esta investigación fue armonizado en cuatro etapas siguiendo los enunciados de Martínez (2006) y Rodríguez (2006). La primera etapa consistió en la revisión, organización y construcción de los presupuestos teórico-referenciales relacionados con el tema, exponiendo suficientemente los autores y teorías que dan en-torno a la aproximación comprensiva que se generó. La razón de ser de esta etapa está en la disposición

histórica de toda comprensión, entendiendo esta historicidad no como una limitación exterior o una instancia ajena a la cual rendir una especie de tributo, sino como algo intrínseco de todo comprender y de toda existencia. Para Rodríguez (2006), esta historicidad es donadora y generadora de un momento de pre-comprensión que suministra una dirección previa imprescindible para la comprensión.

Como resultado de esta primera etapa se contextualizaron teóricamente el encuentro pedagógico y los conceptos relacionados con la idea de estructuras de acogida y su vinculación con el proceso educativo, todo lo cual se presenta en el Capítulo II del presente trabajo.

La segunda etapa tuvo como objetivo lograr una descripción del fenómeno en estudio lo más completa y no prejuiciada posible. Esta etapa fue medular en la construcción de la presente tesis y, a su vez, estuvo concretada en dos momentos:

- Momento I: es el momento de fijación, como lo indica Rodríguez (2006), puesto que en él se fija el modo en que la existencia puede mostrarse tal cual es. Siendo el punto de partida, en este momento se oyeron detalladamente casos similares o análogos de vivencias, donde el fenómeno estudiado se presentó espontáneamente, en su posición natural, como es inmediata y habitualmente vivido.
- Momento II: Rodríguez (op cit) se refiere a este momento como a la reducción, siguiendo términos heideggerinos. En la reducción se reconduce la mirada hacia los caracteres del fenómeno en su específica forma de presentarse en las vivencias. Esta visualización del fenómeno es hermenéutica-interpretativa y conlleva a la descripción lo más completa, desprejuiciada y minuciosamente posible, elaborando una estructura común representativa de esas experiencias vivenciales.

Con sus dos momentos, en la segunda etapa se efectuó la categorización de la información donada en las entrevistas a profundidad realizadas a los informantes. Como resultado de ella, se describieron las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se viven en la interacción de los mundos

circundantes del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria de la Escuela de Bioanálisis - Sede Carabobo, Facultad de Ciencias de la Salud - Universidad de Carabobo, información que se presenta en el Capítulo IV de la presente tesis.

La tercera etapa permitió aprehender las categorías descritas en la etapa anterior bajo una cierta relación, en tanto significaron algo dentro de una determinada estructura. Rodríguez (2006) presenta esta etapa como un momento positivo de construcción, puesto que en ella se exponen y se interconectan los rasgos constitutivos del ente que se investiga, formando una estructura que muestra la esencia del fenómeno. En esta etapa de la investigación, para facilitar el proceso de descubrimiento de la red de relaciones que permitiría constituir una estructura comprensiva del área estudiada, se usó la herramienta Matrices de Impactos Cruzados y Multiplicación Aplicada a la Clasificación (MIC-MAC).

El resultado de la ejecución del programa MIC MAC fue una construcción estructural de las relaciones de influencia y dependencia en las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se viven en la interacción de los mundos circundantes del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria de la Escuela de Bioanálisis - Sede Carabobo, Facultad de Ciencias de la Salud - Universidad de Carabobo, el cual es presentado en el Capítulo IV.

La cuarta y última etapa permitió que, previa discusión de los resultados, se lograra la teorización que cierra a toda investigación cualitativa, etapa identificada por Rodríguez (op cit) como de destrucción. En tal sentido el autor afirma que, partiendo del hecho que todo intento de comprensión parte de supuestos asociados a la situación investigada y de un círculo de posibilidades en la que la investigación se mueve, la fenomenología siendo fiel a la cosa misma y exigente de la exención a los prejuicios se torna crítica a la historia forjada por éstos y, por tanto, lleva en su tarea el desmontaje de la tradición a través de una deconstrucción crítica. En palabras de Heidegger: *“(la fenomenología) trata de ablandar la tradición endurecida y disolver*

las capas encubridoras producidas por ella para llevar los conceptos a las experiencias originales de que proceden”.

Trabajada según tales concepciones, el producto de esta etapa final fue la construcción comprensiva de un marco que re-crea el encuentro pedagógico en una estructura de acogida que permita la construcción de sentido en la transición educativa universitaria de la Escuela de Bioanálisis - Sede Carabobo, Facultad de Ciencias de la Salud - Universidad de Carabobo. Las reflexiones se exponen en el Capítulo V.

INFORMANTES.

Los informantes claves seleccionados en la presente investigación fueron teóricos intencionales y estuvieron conformados por dos grupos: estudiantes y docentes, protagonistas del encuentro pedagógico que se vive en toda institución educativa. Por una parte, se entrevistaron tres estudiantes del primer año de la carrera de Bioanálisis de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, los cuales se describen a continuación:

-Estudiante 1: sexo femenino, veinte años de edad. Vive en Guacara, de padres separados, convive con la madre. Tiene una hermana menor y dos hermanos mayores. Estudió educación media en varios institutos públicos. Ingresó a la Escuela de Bioanálisis de la Universidad de Carabobo asignada por el Consejo Nacional de Universidades. Es repitiente por tercera vez en el primer año de la carrera.

-Estudiante 2: sexo femenino, veinte años de edad. Vive en San Felipe, estado Yaracuy, estando residenciada en Naguanagua durante sus cursos universitarios. Padres unidos, tiene una hermana menor. Estudió educación media en una institución pública. Ingresó a la Escuela de Bioanálisis de la Universidad de Carabobo por prueba de admisión interna. Es repitiente por tercera vez en el primer año de la carrera.

-Estudiante 3: sexo femenino, diecinueve años de edad. Vive en el estado Carabobo. Padres unidos, hija única. Estudió educación media en un instituto

privado. Ingresó a la Escuela de Bioanálisis de la Universidad de Carabobo por convenio. Es repitiente por tercera vez en el primer año de la carrera.

Por otra parte fueron entrevistados tres docentes de las asignaturas que se encuentran en el primer año de la malla curricular de la carrera de Bioanálisis de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, los cuales se describen a continuación:

-Docente 1: Sexo femenino, cuarenta y siete años de edad. Experiencia de diecinueve años como docente a dedicación exclusiva impartiendo la asignatura Química Analítica, con históricos niveles de repitencia superiores a cincuenta por ciento. Magister en Educación, actualmente de escalafón Agregado siguiendo el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo.

-Docente 2: Sexo femenino, cuarenta y dos años de edad. Experiencia de quince años como docente a dedicación exclusiva impartiendo la asignatura Matemática, con históricos niveles de repitencia superiores a cincuenta por ciento. Magister en Educación y Doctoranda en Educación, actualmente escalafón Asociado siguiendo el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo.

-Docente 3: Sexo femenino, cuarenta años de edad. Experiencia de diecisiete años como docente a dedicación exclusiva impartiendo la asignatura Física, con niveles históricos niveles de repitencia entre treinta y cuarenta por ciento. Especialista en Toxicología, de escalafón Agregado siguiendo el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo.

El número de entrevistados pretendió, en la individualidad de cada relato, el estudio profundo de las entidades estudiante y docente, así como de la relación entre ellos. Esto permitió hacer ver una estructura que describe el encuentro pedagógico, desvelando rasgos y disposiciones que pueden dar paso a la comprensión, siempre provisional, del fenómeno estudiado.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN.

El procedimiento para la recolección de la información se realizó a través de las entrevistas en profundidad a cada informante, previo consentimiento por parte de éstos. Como proceso, las entrevistas se desarrollaron a modo de conversaciones agradables, espontáneas, flexibles y enriquecedoras, permitiendo conocer la perspectiva, sentimientos, preocupaciones y emociones del otro en relación a las vivencias en la transición educativa universitaria. Así, lo vivido y donado por los informantes se constituyó en el vínculo genuino con el fenómeno, en consecuencia la información obtenida permitió estudiar esta transición educativa tal como es experimentada, vivida y percibida por sus protagonistas. Estas entrevistas fueron grabadas en un aparato de audio y luego transcritas por parte de la investigadora, estudiándose según se explica a continuación.

PROCESAMIENTO DE LAS DONACIONES.

La información donada por los informantes fue estudiada para descubrir las unidades de significado y sus relaciones, insumos necesarios para organizar el ulterior modelo comprensivo teórico. Este proceso implicó, por una parte, la conceptualización y reducción de los datos elaborando las categorías que describieron el encuentro pedagógico en la transición educativa universitaria. Por otra parte, se alcanzó establecer una red de relaciones entre estas categorías, red de relaciones que son percibidas y vividas por los sujetos y que llamaremos estructura.

Primera fase: Categorización.

El proceso de categorización consistió en un análisis detallado, línea por línea, de la información transcrita producto de la donación de los entrevistados, con la finalidad de generar categorías con sus propiedades y características. La forma como se realizó el proceso fue dinámica donde, en la medida que se analizaba minuciosamente, se identificaban acontecimientos, objetos o acciones/interacciones significativas que se destacaban de entre los demás datos escuchados. Entonces,

cuando estos elementos significativos comenzaron a agruparse, fueron conceptualizados en un término explicativo más abstracto llamado categoría.

Cada categoría fue desarrollada en términos de su significado, dándole especificidad por medio de una definición y sus características particulares. Resulta importante aclarar que para determinar este qué se quiere decir con la palabra que define a la categoría no se buscó nada distinto de lo que el informante comunicó, sino precisamente nos aproximamos a revelar el significado que en la donación ya estaba presente. En la medida que se avanzó en el descubrimiento de categorías, se procedió a integrar conjuntos de éstas en conceptos más comprensivos y amplios expresados en lo que Martínez (2012) denomina mega-categoría. Esto último constituyó una actividad de construcción teórica que anticipó el proceso de estructuración y de teorización.

Finalmente, en concordancia con las teorías revisadas sobre estructuras de acogida, se determinó la asociación de cada categoría a los ámbitos psicológico, sociológico, lingüístico, antropológico y cultural. El resultado de esta primera fase fueron treinta y cinco categorías agrupadas en siete mega-categorías, todas desarrolladas en su significado y asociadas a los cinco ámbitos que forman el marco de toda estructura de acogida. Estos resultados son presentados en el capítulo IV.

Segunda fase: Construcción estructural.

En esta fase se identificaron las principales circunstancias que configuran el fenómeno como factores dinámicos esenciales interconectados en la evolución del mismo. Para ello se usó una herramienta o programa que en metodología cualitativa está diseñada para vincular significaciones de un grupo de personas ligadas a una realidad, ofreciendo una matriz que relaciona todos estos significados describiendo, ilustrando y revelando el fenómeno o vivencia que se estudia. Se hace referencia al programa computacional MIC-MAC (Matrices de Impactos Cruzados y la Multiplicación Aplicada a la Clasificación) de Michel Godet y cols. (2004, citado por Martínez, 2012).

Este procedimiento se considera muy efectivo para el descubrimiento de lo no previsto en la constitución de los fenómenos ya que, al momento de destacar las significaciones que son esenciales o tienen un papel importante en la descripción del fenómeno, permite que afloren aspectos que pueden haber sido poco tomados en cuenta. Entonces en esta fase, el examen de la información donada nos aproxima a sacar a la luz la estructura del fenómeno, esta última como el conjunto de la red de relaciones que, más allá de ser percibida, conocida y dada a conocer por la investigación, es vivida por los sujetos.

Específicamente respecto al programa MIC-MAC, según Martínez (2012) al aplicarlo se manifiesta la realidad palpitante y diáfana sobre el sentido y significado de las categorías del fenómeno estructuralmente estudiado. Esto en virtud de que el programa identifica las categorías esenciales o determinantes en la evolución y dinámica del fenómeno, vale decir las principales categorías que lo configuran, que pueden ser influyentes o dependientes, o ambas; pero además de confirmar la importancia de ciertas categorías el MIC-MAC permite desvelar otras que en razón de sus acciones indirectas juegan un papel principal que no se había puesto de manifiesto.

La construcción estructural con el programa MIC-MAC realizada comprendió tres fases o etapas que se resumen a continuación:

- 1) Inventario o listado de categorías: Esta primera fase consistió en la categorización detallada en el segmento anterior. Sólo resta resaltar el papel decisivo de la misma, precisando nuevamente que la identificación y descripción de estas categorías surgió de lo manifestado en el contenido donado por los informantes durante la entrevistas.

- 2) Descripción de las relaciones entre las categorías: las categorías, identificadas y descritas tuvieron sentido al constituir las en un tejido o red relacional con las otras categorías del fenómeno. Para ello, fueron introducidas en una matriz de relaciones preparada especialmente para ordenarlas y clasificarlas, correspondiendo las filas y las columnas a las treinta y cinco categorías obtenidas. Seguidamente, se ponderó la

relación de influencia directa existente entre las mismas, teniendo en cuenta que la influencia podría no estar presente (valorada en cero), ser débil (valorada en uno), ser mediana (valorada en dos) o ser fuerte (valorada en tres).

La matriz se completó línea por línea, y cada relación de influencia directa se analizó profundamente. Nuevamente, cada ponderación no se fundamentó en preconcepciones de ningún tipo, sino del horizonte hermenéutico compartido entre investigador-sujeto investigado aproximado durante la interpretación de la información donada por los informantes, esmero que constituyó la ética cualitativa que dominó durante el proceso investigativo.

3) Identificación de categorías esenciales o más importantes: en esta fase entró en juego la herramienta MIC-MAC. El programa identificó las categorías esenciales o determinantes en la evolución y dinámica del fenómeno, confirmando la importancia de ciertas categorías y permitiendo desvelar aquellas que indirectamente también juegan un papel principal.

Según Martínez (2012), la mayor ventaja que nos ofrece el MIC-MAC es la gran cantidad de categorías con que puede trabajar y el ser sensible a las relaciones indirectas de influencias y dependencias que se pueden dar entre ellas. De este modo, se identifican y construyen miles de líneas de relación, lo cual va mucho más allá de nuestra capacidad mental y de algunas técnicas tradicionales. Los resultados de la categorización y construcción estructural son presentados en el Capítulo IV.

CAPITULO IV. RESULTADOS.

*Si buscas resultados distintos,
no hagas siempre lo mismo.*

Einstein.

CATEGORIZACIÓN

El análisis de la información donada a través de las entrevistas comenzó con el proceso de categorización o determinación de los conceptos verbales que cristalizan y condensan el contenido de las vivencias, obteniéndose como resultado treinta cinco categorías agrupadas en siete mega-categorías. Las conceptualizaciones de éstas, así como las donaciones de significados que permitieron determinar las treinta y cinco categorías, se presentan a continuación.

INTERÉS.

Se configura como la participación del educando en el saber, por el interés la educación adquiere la cualidad que la hace importante y valiosa para el educando. (No es lo mismo desear algo que estar interesado en algo, en el deseo el objeto no está presente, en el interés el objeto está presente y es real. Por

tanto no es lo mismo desear estudiar que estar interesado en el estudio)

Categorías que la componen: Motivación, Voluntad, Actitud, Atención y Enfoque, Intención.



Motivación. Es el ensayo mental preparatorio a una acción para animarse a realizarla con interés (Tener ganas de hacer).

Est. 1: *“darle apoyo a los que van mal, que digan, cónchale van mal pero el profesor está ahí. A veces digo que eso no los motiva, porque si el profesor está pendiente uno dice cónchale voy mal, pero el profesor quiere que uno pase, y eso así nos motiva, digo voy a estudiar más, voy a prepararme más”* (lin. 355-358)

Est. 2: *“a mí me gustaría conocer todo antes, conocer, conocer, conocer, conocer, conocer y en lo que más me guste ahí es donde me voy a desenvolver porque sé que nunca me voy a aburrir y nunca voy a parar de investigar y tendré más posibilidades de seguir en ese camino”* (lin. 620-629)

Est. 3: *“es como que si, okey, me aprendí la teoría al caletre y en laboratorio jugué, porque no sé nada , no le veo, no lo estoy visualizando”* (lin. 424-426)

Doc. 4: *“bueno yo empiezo muy motivada, con mis clases y tal, pero entonces empieza como la deserción y no me salen bien, bueno...”* (lin. 154-156) *“a mí me motivaría muchísimo que mis alumnos me salieran bien, la mayoría, que me salieran bien, (...) eso me motiva bastante, ver el interés en el alumno por aprender la asignatura”* (lin. 157-158, 167)

Doc. 5: *“uno viene a dar clase pero también debería de preocuparse por la situación completa, es decir, si los estudiantes te están saliendo mal buscar la manera de (...) de repente se podrían hacer otras cosas, pero creo que no tenemos ni el tiempo, ni la disposición ni el estímulo para hacerlo”* (lin. 470-472, 475-477)

Doc. 6: *“uno observaba que el estudiante de primer módulo era más difícil, porque tenías que tú animarlo”* (lin. 56-57)

Voluntad. Es el principio de la acción, apetencia. Potencia para iniciar o no, continuar o interrumpir. La voluntad es la causa de las consecuencias. (Querer hacer).

Est.1: *“hay personas que no le gusta la carrera y se ponen que no, que no, que no, que no, que no, que no y al final no terminan, ellos... o sea se trancan y no hacen que continúe.* (lin. 444-446)

Est 2: *“por ejemplo si me pones tú: ¡haz tal cosa!, pero ¿por qué? No me interesa, no me llama la atención, ¿para qué voy a hacer yo eso?, no*

lo entiendo, y lo estoy estudiando y pasa una mosca y me quedo mirando la mosca” (lin. 558-560)

Est. 3: *“al principio no me gustaba nada, nada y de verdad lo pensé varias veces que lo iba a dejar así” (lin. 87-88)*

Doc. 4: *“en primer año hay alumnos que bueno, ellos están claros que quieren estudiar bioanálisis pero eso es una minoría, hay otros que todavía no saben que es lo que van a estudiar y hay otros que bueno, que quieren su medicina, su odontología y entonces están aquí de manera temporal” (lin. 31-34)*

Doc. 5: *“pero decidieron que lo que iban a hacer en su vida era estudiar porque si no hubiesen hecho otra cosa” (lin. 434-435)*

Doc. 6: *“en una época se iban mucho, en la actualidad ellos descubren (...) que te tienes que poner a estudiar y te solicitan (...) asesoría” (lin. 97-102)*

Actitud. Consiste en la disposición de ánimo. Proyecto de elecciones para hacer frente a cierto tipo de situaciones o proyecto de comportamiento que permita efectuar elecciones de valor frente a una determinada situación. (Hacerlo con ganas).

Est. 1: *“Si hay gente que es así, o sea, no me gusta pero se me dio la oportunidad, vamos a continuar y sacar la carrera para aunque sea tener un título” (lin.462-463)*

Est. 2: *“si tú haces algo que no te gusta no vas a ser bueno en ello” (lin 632)*

Est. 3: *“de repente una persona que sí quería desde el principio estar en esa universidad pues, la agarraba y la aguantaba con todo, con su ambiente, con sus problemas y con sus carencias” (lin. 97-99)*

Doc. 4: *“Entonces, o sea, entran muchos alumnos que todavía no saben que es lo que realmente quieren, que creen que todavía están en el bachillerato, que no se toman la cosa en serio... (lin. 55-57)*

Doc. 5: *“todos llegan como que con ganas de estudiar son muy atentos a las clases, como que cualquier actividad que uno manda la hacen, pero a medida que van pasando los días, pues las semanas, últimamente yo noto que entonces empieza la despreocupación (...) ya no hacen las tareas, faltan el día del examen” (lin. 47-52)*

Doc. 6: *“ellos después que descubren en los primeros años que le ponen cuidado o le toman una actitud distinta a la asignatura las químicas o la física, y él toma una actitud distinta para estudiar, y le toman más interés (...), ellos avanzan muy rápido” (lin.97-102) “ellos te dicen*

(...) tenía una actitud muy negativa a química o a la física y entonces ya la estaba rechazando de por sí, pero después su actitud mejoraba y entonces el comenzaba a estudiar, y se daba cuenta de que no era nada difícil, no era nada de morirse, que lo que había era que estudiar y si no entendía se aclaraba la duda, él avanzaba” (lin. 106-109)

Atención y Enfoque. Es reparar en las ideas que se ofrecen a sí mismas y registrarlas, para lo cual (cuando la atención es activa) tales ideas deben ser distinguidas y preferidas a las demás. ENFOQUE: Dirigir la atención o el interés hacia un asunto. (Preferirlo antes que a otra cosa)

Est. 1: *“por ejemplo yo estaba viendo la clase y entonces después me decía ¿qué fue lo que dieron?, ¿no me acordaba!” (lin. 27-28)*

Est. 2: *“pero es que no, yo llegaba y no entendía nada, o me distraía demasiado y yo veía y yo, esto estaba demasiado complicado, o sea no es que estaba complicado sino que lo veía en chino” (lin. 419-421)*

Est. 3: *“a mí me gusta mucho viajar y me gustan mucho los idiomas, quisiera aprender otro idioma y de repente vivir en otras culturas” (lin. 379-380)*

Doc. 4: *“entonces difícil, o sea yo digo un desastre en el sentido que hay una diversidad de alumnos que no todos están enfocados hacia el mismo objetivo (...) muy dispersos” (lin. 63-64, 65) “hay unos que te prestan atención, unos están interesados, otros no están tan interesados, uno habla por aquí, otro habla por allá” (lin. 126-127)*

Doc. 5: *“porque es que tú te das cuenta, yo resuelvo unos ejercicios en la pizarra: ¿lo vieron?, ¿lo entendieron?, ¿lo copiaron?.. ¡y lo copian mal! (lin. 370-372) “yo creo que todo el mundo a los dieciocho años pasa por eso (...) hay otras cosas en la vida que te llaman la atención, hay muchas personas que se están enamorando por primera vez y quieren ir a fiestas y a discotecas” (lin. 442-445)*

Doc. 6: *“lo que si noto es que es menos comprometido (el estudiante) , yo creo que es llamarle la atención, porque su intención o su atención está en otras cosas y a veces el problema es ¿cómo yo me introduzco en esa atención del estudiante? Porque antiguamente ese estudiante tenía que venir centrado en el profesor y ahorita otras cosas le llaman la atención, entonces tú tienes que ver cómo, desde mi perspectiva o mi asignatura, hago actividades que le puedan llamar la atención y lo tengo que atraer hacia mí” (lin. 309-315)*

Intención. Es lo que se dirige hacia un fin, el acto de la voluntad. Determinación de la voluntad en orden a un fin. (Esto es la ética finalista. No podemos para nuestro caso tomar la intención con la ética de la moral, “tener en cuenta no las cosas que se hacen sino el ánimo con que se hacen, en que el mérito y el valor del que obra no consiste en la acción sino en la intención”. No basta con buenas intenciones de estudiar... hay que hacerlo.) Este tipo de intención requiere del compromiso con el logro. (Hacerlo para lograrlo).

Est.1: *“bueno, yo quiero sacar una profesión. También yo lo veo así como que quiero ayudar, tener dinero para poder comprar mi casa y también ayudar a mi mamá”* (lin.185-186)

Est. 2: *“Es que tiene que haber un propósito por lo cual yo vaya a hacer esto”* (lin. 365) *“si a mí me interesa y me interesa llego hasta al fondo, pero si me interesa”* (lin. 485-486)

Est. 3: *“Aunque mi mamá me dijo siempre: entra a un curso de matemáticas y química, hice muy pocos ¿sabes?”* (lin. 173-174)

Doc. 4: *“cuando llegan a la práctica no preparan la práctica, vienen sin leer absolutamente nada”* (lin. 137-139)

Doc. 5: *“no es normal que tú vayas dos días a clase y después dejes de ir, y eso lo hagas año tras año, porque una vez te pudo haber pasado algo, pero año tras año, o sea y te sigues inscribiendo, ¿será para quedarte en la universidad y que tu familia crea que estás estudiando, o es algún problema psicológico que no te permite afrontar que si empiezas algo lo tienes que terminar?”* (lin. 319-323)

Doc. 6: *“lo que si noto es que es menos comprometido (el estudiante) , yo creo que es llamarle la atención, porque su intención o su atención está en otras cosas”* (lin. 310-311)

TENSIÓN ACADÉMICA.

Se constituye como una fuerza o ánimo que tiende a un resultado o empuja hacia la acción de orden académico. Dependiendo del logro la fuerza puede ser positiva o de orden prolongado y penoso.



Categorías que la componen:

Inseguridad, Esfuerzo, Fracaso, Desilusión, Frustración, Generalizar, Sobre-esfuerzo, Saturación, Abatimiento, Culpa, Angustia.

Inseguridad. Es no tener garantías, no tener certezas. Desconocimiento. Ante este desconocer, cada informante reconoce el cambio.

- Est. 1. *“estaba muy nerviosa porque: ¿cómo serían los profesores?, ¿cómo serán las materias?, ¿qué será? (...) son tantas dudas, tantas incógnitas...”* (lin. 493-494, 497)
- Est. 2: *“pero es que yo no sé cómo voy, entonces no sé si lo que estoy estudiando es suficiente para pasar”* (lin. 439-440)
- Est. 3: *“no creía que uno llegaba (a la universidad) yyy... literalmente estabas solo y tienes que ver cómo sales de allí y qué haces”* (lin. 54-56) *“yo desde que llegué a la universidad es una incertidumbre (...) no sabemos qué va a pasar (...)”* (lin. 384,387)
- Doc. 4: *“muchos llegan y no saben ni qué es lo que van a hacer, ni para qué les pudiera servir eso (...) ellos llegaban perdidos”* (lin. 409-411)
- Doc. 5: *“entonces, primero ese cambio de estar en un sitio lejos dónde vas por primera vez y no sabes cómo va a ser, no sabes cómo te van a evaluar, no sabes cómo son los profesores”* (lin. 258-259)
- Doc. 6: *“entonces te dicen: sufrí tanto allá abajo porque no estudiaba, porque no sabía cómo estudiar, no sabía cómo llegarle”* (lin. 105-106)

Esfuerzo. Toda actividad dirigida a vencer obstáculos o resistencias. Es en origen libertad, es el yo como libertad, y a la vez es relación a la resistencia que se le opone. También es necesidad.

Est.1: *“Por eso a mí se me hace difícil, a veces veo cosas que... no esto lo tuvieron que haber visto en el liceo... y yo... ¡Ay Dios pero eso yo no lo vi!. Entonces me tengo que yo esforzar más en aprender y buscar más, porque eso nunca lo vi yo y entonces se me hacía difícil. Eso también me costaba a mí bastante en algunas cosas...”* (lin. 125-128)

Est. 2: *“lo que pasa es que yo toda la vida he sido así, yo no estudiaba y salía bien. Entonces cuando llego aquí estudio lo mismo y no es así. Tengo que esforzarme más, tengo que dedicarme más tiempo”* (lin. 537-539)

Est. 3: *“hubo momentos en que en verdad no veía a mi papá y a mi mamá porque salía de clases a las cinco, iba a estudiar, y luego volvía y tenía que seguir estudiando y no los veía casi”* (lin. 313-315)

Doc. 4: *“¿cómo llenar esos vacíos, esas deficiencias que traen?, bueno, tienen ellos que poner mucho de su parte, eso es verdad...”* (lin. 489-490)

Doc 5: *“yo creo que sí, hacen un esfuerzo por entrar a la universidad, participan en esa prueba de admisión donde hay tanta gente, luchan”* (lin. 431-433) *“están aquí, y mal que bien hacen su esfuerzo”* (lin. 436)

Doc. 6: *“pasaron un primer año que en nuestra carrera es bastante exigente, y se pasa mucho trabajo en primer año, mucho trabajo...”* (lin. 53-54)

Fracaso. Se entiende como malogro, es no conseguir o alcanzar lo que se intenta, no llegar al término deseado. Perder o no aprovechar la ocasión, el tiempo, la oportunidad.

Est. 1: *“por ejemplo en mi caso... cuando yo presenté el examen recuperativo profe, todo es día me la pasé estudiando mucho, mucho, mucho (...) y sí, me esforcé mucho pero no, no, no vi mi resultado.”* (lin. 327-334) *“entonces me sentí muy mal conmigo misma porque no lograba lo que quería, de poder aprobar... ser bien pues... me sentía mal, mal...”* (lin. 563-564)

Est. 2: *“y están los que estudian de verdad y se esfuerzan y no pasan, no llegan (...) entonces yo veo: si tú no tienes esa capacidad de resolver esos ejercicios entonces tienes que idear alguna manera en que tú lo*

puedas entender, en que tú lo puedas realizar y que tú lo puedas lograr” (lin. 586-587, 591-593)

Est. 3: *entonces yo no sabía qué hacer, yo me quedé y al final me retiré, no pude con la materia” (lin. 69-70)*

Doc. 4: *“en su asignatura lo único que ellos habían logrado era que el cinco por ciento pasara, el noventa y cinco por ciento era aplazado y eso lo desmotivaba a él tremendamente, que él no sabía qué hacer, había implementado yo no sé cuantas herramientas y yo no sé cuántas cosas y no le había dado ningún tipo de resultado, no habían logrado como elevar ese porcentaje de aprobados y disminuir el de aplazados” (lin. 236-241)*

Doc. 5: *“o sea, trato de ponerles por ejemplo hasta todos los ejercicios que no tengan fracciones porque como están tan mal en fracciones y no saben sumar fracciones, o sea sé que va a ser un fracaso, si yo les coloco ejercicios con fracciones, con trigonometría y con logaritmo y con todas esas cosas, lo más probable es que la mayoría salga raspado” (lin. 90-93)*

Desilusión. Es la pérdida de la ilusión, un estado de ánimo en el cual se presenta como imposible lo que deseamos. Pero en la acepción de: “caer en conciencia de lo real” puede ser positiva para la acogida.

Est. 1: *“me sentía muy feliz, porque estaba en la universidad, me sentía muy contenta por eso, voy a poder graduarme, tener un título y eso” (lin. 489-490) “y yo digo cónchale si yo me esforcé, me la pasé estudiando toda una noche, venía preparada, para el resultado no esperado por uno, y a veces uno se deprime por eso...” (lin. 300-301) “bueno, para que voy a estudiar bastante si igualito me va a quedar la materia”. (lin. 278)*

Est. 3: *“pero bueno ya después poco a poco me fui desencantando (de la Universidad)” (lin. 90-91)*

Doc. 4: *“habían muchos alumnos de los que yo tuve el año pasado que decían: no profesora, cuando nosotros lleguemos a orgánica nosotros vamos a recuperar, porque esa orgánica es muy fácil, eso es facilito” (lin. 314-317) “y resulta que la mayoría le fue pero malísimo en orgánica” (lin.319-320)*

Doc. 5: *“creo que fue un error pensar o pretender que hay que dejarlos más independientes, quizás está bien pensar que hay que darles independencia porque cada persona tiene que ir estudiando a su ritmo, pero la realidad es que no lo hacen, o sea, la realidad es que*

necesitan constantemente el apoyo del profesor, la dirección total (...) o sea, si los dejamos libres: bueno ustedes estudien, repasen antes de entrar a la clase, ¡eso es imposible!” (lin. 140-146)

Doc 6: *“ellos desean que tú le hagas puros trabajos, que él lo que quiere es que tú les hagas trabajos, trabajos, trabajos y el pasar, y aquí no es así porque aquí esto es una carrera que te voy a formar y tú tienes que tomar unas habilidades y destrezas que tienes que tener” (lin. 67-70)*

Frustración: Es un estado de tensión psicológica engendrado por un obstáculo que se interpone entre un sujeto y un fin valorado positivamente para él.

Est.1: *“entonces a mi me daba así como rabia, como impotencia de no poder pasar ese examen” (lin. 316-317)*

Est. 2: *“yo nada más se que yo en el segundo lapso yo tenía seis, seis y seis, y yo dije: yo no voy a seguir estudiando para esto, era demasiado frustrante, me pasó casi que igual con matemática” (lin.314-317)*

Est. 3: *“y me acuerdo que eso me frustró horrible porque había estudiado mucho para un examen el que tenía todo bueno, solo unas comas, y lo raspe’. Y me dio rabia y frustración cuando llegué a química orgánica “ (lin. 362-364)*

Doc. 4: *“yo trato de ayudarlos en todo lo que me sea posible pero sí, a veces me sacan de quicio y me desespero y digo ¡Ay Dios mío, pero hasta cuándo!” (lin. 512-514)*

Doc. 5: *“matemática siempre hay personas que tienen su dificultad, que creo que es porque la vienen arrastrando desde primaria, o sea que es que ya se cierran, como alguna actividad que uno empieza a hacer y le resulta muy difícil entonces uno ya siente que no sirve para eso, como que quedas frustrado...” (lin. 212-215)*

Doc. 6: *“yo me doy cuenta porque es que no tiene estrategias de estudio, no sabe cómo agarrar, él lee, lee, lee, lee, lee, pero no comprende lo que está ahí” (lin. 455-456)*

Generalizar. Consiste en abstraer lo que es común a muchas cosas para formar un concepto que las comprenda a todas, sin detenerse en lo individual o los detalles.

Est.1: *“no se pueden enfocar en uno solo y decir ah!, esto es esto, esto y esto, sino que explican en general y las dudas que mas tenemos, o sea lo*

veo así, que como somos bastantes entonces el profesor no puede uno por uno...” (240-242)

Est. 2: *“con las materias que tienen muchos alumnos generalizas y todo es lo mismo para cada quien, y las materias que tenían muy pocos alumnos como informática que es una computadora para cada quien y había como ocho personas y ya el profesor podía interactuar con nosotros (lin. 340-343)*

Est. 3: *“ellos (los profesores) van a dar su clase y ya, no van a estar pendiente de que las cien personas que estén allí entiendan o no, sino que bueno, ellos harán lo mejor” (lin. 194-195)*

Doc. 4: *“cuando ellos llegan (...) yo les digo a ellos: ustedes están todos vírgenes y todos tienen veinte” (lin. 506-507) “Bueno yo trato de... a todos darles un trato equitativo” (lin. 506-507)*

Doc. 5: *“porque uno no puede ir tampoco alumno por alumno (...) entonces uno dice: bueno si tienen dudas pasen por la oficina para ver si uno los puede ayudar en algo” (lin. 342-345)*

Doc. 6: *“habrá estudiantes, bueno a lo mejor todos se acuerdan de ti y tú no de ellos, porque son muchos” (lin. 286-287)*

Sobreesfuerzo. Es un esfuerzo extraordinario o adicional. Supone una exigencia que supera la considerada como extremo aceptable situando al individuo en niveles no tolerables.

Est.1: *“Me dijo que estaba como sobrecargando mucho la información porque yo me acostaba de madrugada estudiando, yo decía: no mami tengo que estudiar... dejaba de comer, siempre para salir bien me ponía a enfocar mucho (...) pero me sobrecargué a mí y más bien lo que hice fue enfermarme” (lin. 95-101)*

Est. 2: *“yo veo a todos mis amigos sufriendo y acostándose a la una de la mañana” (lin. 635-636)*

Est. 3: *“a finales de segundo año con físico-química si no tuve vida ni un momento, llegaba a mi casa con dolores de cabeza, tenía que seguir estudiando. Mientras estuve viendo físico-química, al menos los días que la veía que eran los viernes, salía que no valía ni medio y me iba a acostar a dormir, vivía con dolores de cabeza y unos ojeronos” (lin. 329-340) “conozco a alguien que hasta se le cayó un pedazo de pelo, tenía un hueco en la cabeza del estrés con físico-química justamente” (lin. 348-350)*

Doc. 4: *“que la universidad no nos aplaste tanto con tanta carga administrativa, que a veces uno se ve agobiado, y entonces cónchale, te atrasas en la corrección, atiendes una cosa, atiendes otra, entonces...”* (lin. 172-174)

Doc. 5: *“porque uno dice: bueno, ¿qué tanto más voy a dar? ¿Qué tanto más voy a sacrificar de mi tiempo?, o sea con todo lo que tengo que hacer que es corregir, preparar las clases y asistir a las miles de comisiones, de reuniones y cosas en que nos involucra la universidad”* (lin.478-481)

Doc. 6: *“lo noto o lo he notado porque lo veo estudiando a veces en los pasillos, veo que llega con ojeras (...) ellos manifiestan porque me lo han manifestado que han estado estudiando y tú lo ves con cara de trasnocho”* (lin. 439-441)

Saturación. Consiste en llegar al máximo de respuesta aún con aumento de estímulo.

Est. 1: *“así como que cónchale, para qué esforzarse si uno no va a poder dar más...”* (lin.- 308-309)

Est. 3: *“entonces es como una sobrecarga en que piden mucho y que uno no puede dar más”* (lin. 369)

Doc. 4: *“tantas reuniones y tantos formatos que hay que llenar, y tantas cosa que hacer. Bueno, en el sentido que, claro, le dedicas tiempo a eso hay que dedicarles tiempo, pero que no fuese tanto, que no fuese tanto”* (lin. 176-178)

Doc. 5: *“no sé si eso también sea normal pues, de que se van cansando o muchas asignaturas están pidiendo cosas al mismo tiempo y ellos no saben de repente cómo organizarse”* (lin. 439-441)

Doc. 6: *“tú tenías que ir incentivando, incentivando, aunque él considera que ese incentivo una presión”* (lin. 59-60)

Abatimiento. Es la falta o pérdida del ánimo, fuerza o energía.

Est. 1: *“cuando yo presenté el examen recuperativo, profe... yo esa noche, bueno, todo ese día me la pasé estudiando mucho mucho mucho... y cuando vi el examen me dieron ganas de llorar... yo pensaba: no, para que voy a seguir si me quedó la materia “. (lin. 328-330) “yo que estudié no pasé, también eso hace que a uno se le vayan los ánimos... (lin.- 307-308)*

- Est. 2: *“no que tú te tranques y pases media hora allí con un dolor de cabeza y al final tiras el cuaderno”* (lin. 654-655)
- Est. 3: *“pero sí me consumía muchísimo tiempo y había momentos en que me sentía mal, en que ya estaba harta y que no podía más”* (lin. 340-342)
- Doc. 4: *“y afecta a uno como docente porque, ¡tú sabes lo que es el esfuerzo que tú haces para que esos muchachos... para prepararlos... y que al final tú tengas ciento cuarenta y dos no curso y yo no sé cuantos repitientes! ¡Ay Dios mío!”* (lin. 461-464)
- Doc. 5: *“quizás de repente hasta organizando un grupo que se proponga mejorar estos muchachos de primer año, vamos a proponernos de repente hasta repartirlos en grupos, vamos a ver qué pasa con ellos, fajarnos con ellos en las tardes a... pero la verdad que no sé cuántos tangen el espíritu de sacrificio para hacer eso”* (lin. 483-487)
- Doc. 6: *“ellos ven: ¡no, la gente no viene a clase! (...) no me dan las notas a tiempo... entonces yo lo veo desanimado, un muchacho que era muy bueno... ¿qué pasó?, y eso me preocupa”* (lin. 172-174)

Culpa. Es un sentimiento de actuar incorrectamente.

- Est. 1: *“entonces a veces uno se siente como bruto... y a veces me sentía bruta, yo que estudié no pasé”* (lin.307-308) *“hay muchos alumnos que no estudian y dicen: sí, le echan la culpa a la profesora, que no explica”* (lin.580-581)
- Est. 2: *“a mí generalmente no me gusta culpar a los demás, o sea soy yo, salí mal porque fui yo, fui yo la que no estudié, fui yo la que lo hice mal, no me preparé bien”* (lin. 555-557)
- Est. 3: *“también hay profesores que no les interesa y que no... que hacen sentir mal a uno por cualquier cosa, porque no eres tan bueno en esto”* (lin. 118-120)
- Doc. 4: *“este, trato de ayudarlos en la medida de lo posible, de hacerles entender lo que se está explicando. Aunque a veces yo digo que a veces, será que yo hablo chino (...) yo digo ¡ay Dios mío! ¿Será que es que yo no me sé explicar bien?.”* (lin. 499-503)
- Doc. 5: *“entonces cómo evalúas tú lo nuevo si para lo nuevo tienen que saber lo viejo, entonces tú te das cuenta de repente que entendieron pero no lo pueden resolver, o sea, están como atados de manos porque no saben”* (lin. 128-130)
- Doc. 6: *“siento que lo atropello, y a veces después termino peor yo, porque me siento peor y digo: Dios mío yo no estoy auxiliando a este*

muchacho” (lin. 201-203) “*pero yo dije: ¿será que uno actúa mal?*” (lin. 218)

Angustia. También se relaciona con duelo. Es el sentimiento ante la presencia de la nada. Sentimiento de ausencia que se forma en el curso de la sustitución de una cosa por otra desde el momento en que tal sustitución es pensada por un espíritu que preferiría mantener la cosa antigua en el lugar de la nueva, o que por lo menos se concibiera esta presencia como posible. Subjetivamente implica una preferencia, objetivamente una sustitución, pero es la combinación o la interferencia entre el sentimiento de preferencia y la idea de sustitución (Bergson). “Si lo que sustituye es lo preferido, no hay duelo ni angustia”.

Est. 1: “*bueno, al reprobar profe... me sentí muy mal conmigo misma porque yo decía: entonces qué eran mis conocimientos que yo tenía del liceo que era buena estudiante, y al momento qué me di cuenta de que... no era suficiente... que no era lo mismo el liceo que aquí, que un poquito más fuerte... me sentí mal conmigo misma y me puse a llorar bastante (...) si yo nunca en el liceo me llego a pasar, y en la universidad sí, y entonces me sentí muy mal*” (lin. 557-560, 562-563)

Est. 2: “*pero es que yo no contaba con que yo iba a extrañar tanto mi casa y me gustaría irme para allá cuando yo sea profesional, pero es que yo se que yo allá no voy a hacer lo que a mí me gustaría ser*” (lin. 481-483) (refiriéndose a la madre) “*me hace falta, yo lloro por ella todos los días*” (lin. 507)

Est. 3: “*al principio estaba siempre como asustada y perdida todo el tiempo*” (lin. 16)... “*ese era mi miedo, raspar y no estar entendiendo la mayoría de las cosas, ya entré y están en la tercer clase y yo no tengo ni idea*” (lin. 25-27) “*yo tenía toda mi vida estudiando en ese colegio, los profesores te conocen y eso... y llegas a la universidad a la deriva totalmente*” (lin. 48-50) “*todo el mundo estaba muerto de miedo pues nos queríamos ir, muchos se iban caminando y tenían que pasar por los capuchas, y no nos dejaban salir (...) Fue una mala experiencia*” (lin. 126-128)

Doc. 4: “*hay algunas niñitas que extrañan hasta a su casa, su mamá, bueno, aquí pasa de todo, su familia. (...) Eso influye en el rendimiento*” (lin. 371-372, 375)

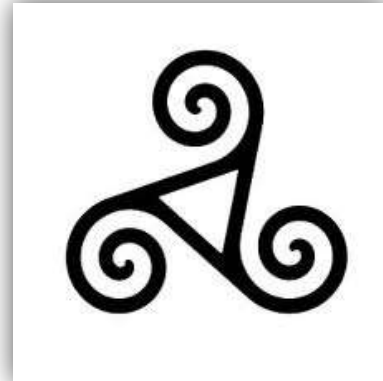
Doc. 5: “*antes con todas esas exigencias, que se les ponían ejercicios difíciles, problemas que tenían que pensar bastante, teníamos bastantes estudiantes con veinte y diecinueve, o sea, estudiantes*

excelentes, que de hecho después fueron preparadores de la asignatura, y que después les ha ido bien (...) entonces había un grupo muy bueno de estudiantes que salía muy bien, ahorita raaaro, si hay en todas las secciones de todos los profesores un dieciocho, un dieciséis, y un dieciocho muy ayudadito pues, porque le estamos poniendo todo tan facilito que más bien todos debían de hacer sacado dieciocho” (lin. 100-110) “yo me imagino que entran con el miedo de que estén en la universidad, y que le van a exigir otra cosa, que no va a ser lo mismo que sus profesores de bachillerato, creo que todo eso influye” (lin. 260-262)

Doc. 6: *“entonces él (estudiante) sufre, porque él viene de un hábito muy distinto, el cree que todo le viene hecho y cuando tú le exiges (...) el sufre mucho (...) porque él viene mal acostumbrado, mal acostumbrado a que la parte de matemática, o física o la química (...) de trabajito en trabajitos y así no sirve” (lin.71-77)*

TRANSICIÓN.

Pasar de un modo de ser o estar a otro distinto. Las acepciones de transición son: equivalente a cambio, mudanza, acción de cambiar o pasar de un estado a otro, alteración en la manera de ser o de estar, o en la manera de hacer una cosa. La transición ha sido aceptada también como el estado intermedio entre un punto de partida y otro al que se llega después de que haya ocurrido un cambio. El término sugiere transformación y procesos de adaptación que pueden significar crecimiento. En relación a esto último, desde la visión educativa la sensibilidad pedagógica ante las transiciones se nutre de la trascendencia positiva que ellas pueden tener para el futuro de los sujetos, pero también por la posibilidad que existe de que provoquen desvinculaciones y que los sujetos puedan quedar excluidos en el paso de un espacio a otro.



Categorías que la componen: Cambio, Improvisación, Adaptación, Proyecto, Resignificación.

Cambio. Consiste en dejar una cosa o situación para tomar otra. Alteración o novedad, movimiento o mudanza.

Est.1: *“... o sea la universidad es muy distinto al liceo donde uno estudiaba así suavecito, leía la broma y uno.. ahh bueno, uno pasa, en cambio en la universidad hay que enfocarse más a estudiar, practicar bastante y ese cambio así me hizo que yooo...”* (lin. 97-100)

Est. 2: *“tuve un ataque de nervios (...) pero es que yo no me había fijado, o sea, no me había dado cuenta de todo lo que mi vida iba a cambiar”* (lin. 108-111)

Est. 3: *“fue totalmente distinto porque venía de un colegio privado, entrar a una universidad pública donde a nadie de verdad le importas tú”* (lin.5-6)... *“totalmente distinto porque vengo de un colegio donde me tratan así como hijitos, los profesores están pendiente, a que te lances ahí en otro sitio donde no consigues eso”* (lin.14-16)

Doc. 4: *“hay muchos estudiantes aquí que son de Barquisimeto, hay muchos estudiantes que son de San Carlos, yo tuve una alumna que era hasta de Trujillo. Esté, de Yaracuy, de Calabozo cantidad, hay hasta de Caracas que se vienen a estudiar para acá, por estar lejos...”* (lin. 377-380) *“primer año es difícil porque es el primer contacto del alumno con la universidad, con la vida universitaria pues sabemos que esto es diferente que la vida que se tiene a nivel del bachillerato, que uno lleva a los muchachos, los lleva, los busca, todo está centrado, su colegio, ellos nos salen de allí. En la universidad es otra cosa, ellos se tienen que desenvolver solos”* (lin. 417-421)

Doc. 5: *“creo que el primer año es más difícil en cualquier carrera (...) es el contacto con un mundo diferente, con un sistema nuevo”* (lin. 223-226) *“además de los nuevos contenidos de las nuevas asignaturas, es la experiencia de estar en un nivel educativo diferente, si has estado toda la vida o por lo menos dos o tres años en el mismo colegio, conoces a tus compañeros, conoces a tus profesores, siempre hay como un director, un coordinador, o sea, personas que tú sabes que están manejándolo todo al que puedes acudir cuando tienes un problema. Cuando entras a la universidad, muchos se mudan, o sea, muchos estudiante ni siquiera son de Valencia, son de otros Estados”* (lin. 248-254)

Doc. 6: *“a primer año el muchacho venía llegando, tenía otra expectativa, venía tipo liceo, y no era responsable de sus cosas, le costaba mucho, o sea tú tenías que estar atrás de él haciendo las cosas, casi que llamándole la atención cada rato como un niño para que él se diera*

cuenta: ¡coye, eres un adulto! ¡estás a nivel universitario hijo! ¡aquí no te vamos a dar todo! (lin. 41-45)

Imprevisión. Es la acción de no prever, no disponer lo conveniente para atender las contingencias o necesidades en un cambio.

Est. 1: *“Por eso a mí se me hace difícil, a veces veo cosas que... no esto lo tuvieron que haber visto en el liceo... y yo: ¡ay Dios pero eso yo no lo vi! (...) las materias que eran básicas, por ejemplo matemática, física y química, los profesores no me dieron así esa base buena para entrar a la universidad y decir bueno sí, esto ya lo vi” (...) “yo he tenido varios compañeros que nos ponemos a estudiar y entonces, por ejemplo, esto tampoco yo lo he visto... o sea, muchos compañeros también venían así con ese déficit de quinto y cuarto año que no nos enseñaban bien las cosas, o sea, temas completos, sino que nos daban poquitas cosas y aquí a lo mejor los profesores tienen buena base ya le dan cosas a uno así y entonces le dicen a uno: bueno, esto se supone que ustedes lo deben haber visto... entonces para no tardarnos tanto entonces entran ya en materia pues” (lin.125-144)*

Est. 2: *“bueno en realidad con tanto que yo vi física en quinto año que la odié, cuando llegué aquí y me da el profesor Edgar... ¡magnífico!, yo no estudié absolutamente nada para física aquí (...) yo lo hacía y era demasiado fácil para mí por la preparación que yo tenía por el estrés que me había causado” (lin. 395-397, 399-401)*

Est. 3: *“en mi caso particular en mi colegio nunca vi una química así, no salí con buena base. Y en matemática menos, mi base es prácticamente nula” (lin. 172-173) “cuando llegué a la universidad y vi lo que estaban dando yo no tenía ni idea de nada, lo que sabía de nomenclatura era muy básico y fue un shock más que nada” (lin. 175-177)*

Doc. 4: *“nomenclatura es una parte con la que ustedes deberían ya, por lo menos la básica, deberían de traer ese conocimiento” (lin. 317-319) “¿Qué quisiera yo? Yo quisiera que nuestra asignatura estuviera en segundo año, que en el primer año se diera una química niveladora para que después pudieran entrar a esta asignatura” (lin. 384-386) “la universidad no puede ser responsable de lo que el alumno no trae, pero lamentablemente afecta” (lin. 465-466) “si nosotros tuviéramos alumnos que le dieron su química en el bachillerato (...) nos iría mejor, pero recibimos alumnos con unas deficiencias terribles” (lin. 466-469)*

Doc. 5: *“la principal falla es que vienen mal de bachillerato, o sea por lo menos eso es lo que hemos concluido, o sea, porque nos damos cuenta pues desde el principio que están mal, mal, mal en esos contenidos básicos”* (lin. 119-121)

Doc. 6: *“yo creo que es que él viene con un hábito de estudio muy distinto al hábito que requiere o necesita para nivel universitario”* (lin. 63-64)

Improvisación. Hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación.

Est. 2: *“Busca apoyo, ¿no sabes algo?, ¡pregunta! Incluso pregunta a gente que no sea tan allegada a ti y ponte a estudiar con ellos (...) Tienes que tener una amplitud no de socializar así per sé, de hablar de tus cosas, sino ponerte a estudiar y estudiar bien, y tienes que buscar a alguien que esté a tu ritmo. Si a los dos les cuesta pues tienen que tener a otra persona que sepa más que tú, si te trancas en algo que al menos te lo explique”* (lin. 648-654)

Est. 3: *“pero así como yo tenía esas carencias en química y en matemática, yo no las tenía en histología y en anatomía y los demás sí. Entonces eso más o menos compensaba, pero yo quería pues mejorar, entender más matemáticas y química”* (lin. 179-181)

Doc. 4: *“como dicen en estos talleres que el alumno tiene que auto gestionar, claro que tiene que auto gestionar, pero hay que darle las herramientas. Hay que decirle: mire, esto es así, así, así y asao, tome esta guía, tome el libro, busque aquí, busque allá estoy a la orden”* (lin. 339-342)

Doc. 5: *“ya esa falla los va arrastrando, los arrastra y después siempre se les hace difícil porque además que todo es continuación, o sea, tienes que saber las operaciones básicas (...) para poder ir avanzando”* (lin. 217-219) *“como ya hemos avanzado un trecho, ya hemos superado metas, cuando ya llegamos a los semestres o a los años más avanzados pues estamos más preparados”* (lin. 230-231)

Doc. 6: *“son estudiantes que si le revisáramos la repitencia, ellos repitieron en las básicas mucho, pero de las básicas si le revisamos el record académico de toda su carrera, tú vas a ver que en los siguientes año ellos se fueron más fáciles, y aunque fuera bioquímica o fueran las otras, ellos han superado”* (lin. 109-112) *“después que ellos se deslizan, que toman herramientas, porque las herramientas las toman ellos mismos de cambiar su técnica de estudio, los resultados son muy favorables”* (lin. 132-134)

Adaptación. Es convivir con la contingencia.

- Est 1. *“me veo bien ahorita con todas las materias, me siento bien conmigo misma, porque veo que estoy poniendo mucho de mí para ver los resultados, y si los veo, voy bien”* (lin.693-696)
- Est 2. *“ahí si aprendí la diferencia de que tú estás en el liceo y allí te van a evaluar lo que te dieron, en cambio acá en la universidad es tanto el contenido que te dan un abreboca y tú después es que te tienes que expandir a buscar de todo”* (lin.309-312) *“también tienes que aprender que tú no estás solo, o sea, las cosas no te pasan a ti nada más y tiene que ser así para que tú puedas aprender a sobrellevar qué te pasa con los que tu estudias”* (lin. 349-351)
- Est. 3: *“yo creo que simplemente me acostumbré y me adapté a eso (...) En primer año me acuerdo que nunca nos quedábamos en la universidad más de una hora (...) ya en segundo año pudimos estar más tiempo, a pesar de que estábamos tirados en el piso, pues ya nos habíamos acostumbrado. O quizás tener un grupo de personas con quien estar, pues tú te quedas y te adaptas a lo que hay en ese momento”* (lin. 243-353)
- Doc. 4: *“pero lo ideal sería, a mi criterio, que ellos no vieran ningún laboratorio en el primer año. Que el primer año fuera de adaptación, de los aspectos teóricos, nivelación”* (lin. 405-407)
- Doc. 5: *“creo que cada vez que empezamos algo (...) uno llega con expectativas (...) que hay que afrontarlo, pues, creo que no se debe dar mayor importancia”* (lin. 272-275) *“el cambio con nuevos amigos, nuevos profesores, el nuevo sitio, las nuevas exigencias, yo creo que es algo normal que les toca vivir. Que es un choque, que de repente a lo mejor les cuesta, pero creo que cuesta más en el transcurso de ese primer año, se va a solventar, se van acostumbrando, se van adaptando, y ya, y pasa”* (lin. 461-464)
- Doc. 6: *“entonces el comenzaba a estudiar y se daba cuenta de que no era nada difícil, no era nada de morir, que lo que había era que estudiar y si no entendía se aclaraba la duda, él avanzaba”* (lin. 107-109)

Proyecto. Consiste en la anticipación de las posibilidades, previsión, predicción, predisposición, plan, ordenamiento, predeterminación. Designio o pensamiento de ejecutar algo.

- Est.1: *“uno sentarse y decir que es lo que uno quiere, que es lo que sea para un futuro, porque todo lo que uno toma ahorita nos puede afectar para bien o para mal en nuestro futuro... entonces hay que pensarlo mucho,*

saber qué es lo que uno quiere realmente”. (lin. 466-469) “porque cuando tenga madurez dirá: cónchale, si yo no me esfuerzo no me voy a poder nunca graduar, entonces le pone más empeño y dice: cónchale, tengo que sacar mi carrera, tengo que salir adelante y esforzarme mucho” (lin. 471-474)

Est. 2: *“porque yo quiero conocer que es lo que yo puedo hacer” (lin. 620)*

Est. 3: *“bueno mira, tienes un futuro, tienes algo allí, solamente tienes que sacar la carrera, mira todos los beneficios que puedes tener” (lin. 471-472)*

Doc. 4: *“tienen que estudiar desde el principio para poder llegar al final con éxito” (lin. 321)*

Doc. 5: *“están saliendo de la adolescencia, están en una edad intermedia donde ya no son típicos adolescentes y están iniciando la juventud. Es una edad difícil, mira yo te digo, el año pasado yo tuve como cuatro muchachitas que salieron embarazadas, entonces por supuesto que a las cuatro les fue malísimo (...) entonces son esas cosas que de repente, más adelante, la gente como que se planifica más, cuando ya son más adultos, y de pronto en esa edad que son tan inmaduros pues pasan esas cosas (...) si tú estás decidiendo que vas a arrancar una carrera, o sea, no creo que vayas a decidir también salir embarazada” (lin. 416-426)*

Resignificación. Relacionada con resignación. Es un reordenamiento de las valoraciones o importancias.

Est 1. *“me veo en un futuro, si quiero continuar, me estoy enamorando de la carrera y me gusta” (699-700)*

Est. 2: *“yo por ejemplo aquí yo tengo que hacer cosas que yo no hacía en mi casa, yo tengo que pararme a cocinar, a lavar, a limpiar, mientras que yo no sabía hacer nada de eso y todo eso lo aprendí aquí, entonces ya no tengo a mi mamá que me despierte que me diga: párate (...) eso me ha afectado un poquito...” (lin. 497-504)*

Est. 3: *“Ese fue mi cambio, ese de soltarme más y ya estudiar, estar estudiando a cada momento. Primer año al principio no me acostumbraba porque venía de un colegio donde no tenía que, no sé, quizás no, no tenía una rutina de estudios tan de todos los días porque sabía que no era tan difícil. A venir aquí y encontrar que no, mañana tienes examen, no mañana tienes esto y esto, es estar en constante estudio, entonces tenía que estudiar más y bueno... ponte las pilas y hazlo. “ (lin. 305-311)*

Doc. 4: *“yo digo que uno tiene que también que, llenarse de paciencia y entender esa parte y tratar de darle todas las herramientas que ello requieran para que puedan salir adelante. Pienso que el que las agarra lo va a hacer, y bueno y el que no le para, bueno no lo hace. Pero sí encima de que ellos vienen mal nosotros como docentes no, ay, no los ayudamos, este, se les va a hacer más difícil el camino, se les va a hacer más complicado”* (lin. 329-334)

Doc. 5: *“es una carrera contra el tiempo que yo particularmente decidí eliminar esa carrera, es decir (...) yo al principio intenté (...) atropellando a los estudiantes en muchos casos (...) y bueno después (...) yo dije: ¡no!, ¿qué estoy haciendo? (lin. 380-385) “es la edad de la vida en que uno quiere hacer de todo, o sea, es la edad en que tienes que estudiar pero también es la edad en que estás en las mejores condiciones para disfrutar de la vida (...) entonces tienes que aprender a compartir, pero eso es parte de la vida”* (lin. 446-449)

Doc. 6: *“y ahí es donde está el trabajo duro, por eso es que es más fácil decir tú no sirves, en vez de decir al revés. Entonces cuando tú juzgas, ¿cómo dicen? Yo juzgo con uno pero cuatro me acusan a mí (...) eso de que no sirve no, el que no sirve será es profesor, pero el estudiante no”* (lin. 335-338, 348) *“el estudiante que se queda cuando el cambia su manera de estudio, su manera de ordenar la información, el avanza con mucha facilidad (...) la forma como ordenas en el cerebro esa información, la estrategia que comienzas a utilizar, te hace ordenar también la vida”* (lin. 466-468, 471-473)

RELACIONALIDAD.

La relacionalidad es lo que caracteriza el convivir de los humanos, es una manera de referirse al carácter ambiguo de la existencia humana, a la no fijación por adelantado de forma “legal” de los caminos



que van del ser humano al mundo y de éste a aquél. Abarca las relaciones sociales y los vínculos personales.

Categorías que la componen: timidez, comunicación, convivencialidad.

Timidez. Es la dificultad para relacionarse con otras personas por presunción o sospecha.

Est.1: *“yo en particular, a veces no pregunto, no sé, por miedo, por pena”* (lin. 252-253) *“hay varios compañeros que también sufren de miedo escénico y me imagino que debe ser por eso, por pena, miedo al profesor, o no sé, que el profesor no vaya a responder o (...) tratan mal a los alumnos”* (lin.256-260) *“cónchale y me dio pena con usted también porque usted diría: cónchale, ésta otra vez vuelve a repetir... y sale mal... o sea, no se esfuerza ni nada”* (lin.332-334) *“otra vez ahí... intentando... o sea no pasas... entonces me sentía sin vergüenza conmigo, con el profesor, de no poder pasar esa materia”* (lin. 342-343)

Est. 3: *“lo veo más por primer año que en principio yo hablaba poquito, yo veía lo que me interesaba, anotaba. Mis días en la universidad eran a lo que iba y ya, y ya luego en segundo año pues como que estaba más en confianza...”* (lin. 303-305)

Doc. 4: *“esos muchachos no sé por qué tan desmotivado y tan inseguros (...) nuestros muchachos como que tan tímidos, tan tímiditos, no sé...”* (lin. 192-193, 203-204) *“necesitan dosis de motivación y seguridad, no sé porque muchos son tan inseguros...”* (lin. 220-221)

Comunicación. El hacer saber, transmisión, unión. Acción mediante la cual se hace al otro partícipe de lo que uno es o tiene.

Est. 1: *“no me gusta decir que necesito de la ayuda de los demás, ese también es mi problema, o sea que a veces yo lo necesito y no lo digo, siempre me quedo callada, entonces los demás nos saben (...) es que yo tampoco no, no le digo a los profesores, no sé por qué...”* (lin. 388-397) *“a lo mejor es que es muy distinto cuanto vayamos a hablar con los profesores, uno piensa una cosa y después se da cuenta de que: ay pero mira, si la profesora es distinta, te ayuda, hace el esfuerzo, siempre nosotros pensamos cosas malas antes de hablar con los profesores”* (lin. 407-410)

Est. 2: *“entonces nadie me dijo que va a pasar (...) Pero si alguien te dice: esto es lo que va a pasar (...) eso es algo muy diferente”* (lin. 610-612)

Est. 3: *“no hay con quién hablar sobre algún problema o, no es que no haya con quien no hay muchas personas que quieran ofrecer una ayuda cuando en realidad a ellas les toca ofrecerla”* (lin. 138-140) *“que esté (el profesor) dispuesto a dialogar con el alumno, buscarle la razón, no es que esté pendiente de los cien estudiantes, pero que simplemente*

muestre un poquito de interés y que no nos haga sentir como que somos un alumno más que pasó y que no quedó en nada” (lin. 495-498)

Doc. 4: *“me motivaría bastante que los alumnos intervinieran y que me preguntaran, incluso cosas que yo no sé, a mí no me importa lo que me pregunten” (lin. 164-166) “hay otros estudiantes que no los abordo, porque le veo la actitud, son como muy dispersos, eh, le falta mucho, llegan a las clases tarde, profesora no pude presentar el examen, rezagan mucho, entonces yo lo veo y ay no sé, este alumno como que no tiene ese interés, esa cosa, a veces los abordo y a veces no los abordo (...) si los veo muy dispersos o muy desinteresados, no les digo nada, no les digo nada, no les he llegado” (lin. 362-369)*

Doc. 5: *“y no son capaces ellos mismos de buscar ayuda (...) lógico que si tú te das cuenta que no sabes(...) de una vez busques la manera, le digas a algún compañero, le digas a tu profesor, pero hay algunos que se quedan con sus fallas pues, la arrastran hasta el final y les va mal” (lin. 294-297) “uno los puede ayudar... si ellos te piden ayuda” (lin. 342)*

Doc. 6: *“de hace siete años para acá esa generación no es la misma, porque se queja, con respeto, con respeto, pero él se queja, él expresa su derecho, él si no está de acuerdo te lo manifiesta, respetuosamente claro, pero es más expresivo el de ahorita que el de hace quince años” (lin. 294-297)*

Convivencialidad. Es el vínculo interpersonal que garantiza el reto de aprender a vivir juntos, permite sabernos seres interdependientes y por tanto con necesidad de relacionarse con el otro. Aplica para las situaciones, dinámicas y relaciones que se dan en el contexto cotidiano y más próximo.

Est. 1: *“es más fácil pedirle ayuda a un compañero, porque uno como está todo el día junto, habla con ellos, comparte con ellos, comparte más que con los profesores” (lin. 402-405)*

Est. 2: *“esa fue una de las mejores experiencias que yo he tenido aquí en la universidad porque la residencia era demasiado bien porque vivíamos nosotras solas y, o sea, éramos muy amigas (...) éramos muy unidas” (lin. 134-140)*

Est. 3: *“quizás es la personalidad del profesor y es lo que es, y no tener más otro interés que dar clases, pero si deberían no sé, quizás hacer un esfuerzo de relacionarse más, no sé, demostrar que están pendientes,*

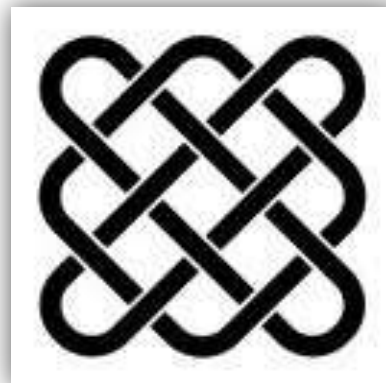
demostrar que les importa, que no es un alumno más que está pasando y que no va a ser recordado” (lin. 294-298)

Doc. 4: *“sí los dos, se necesitan los dos. Por eso te lo digo, el docente que dé la herramienta, que le ponga la cosa ¿verdad?, que mmmm, le plantee la situación y que el alumno la sepa aprovechar adecuadamente, que se interese. ¡Ay!, eso es lo ideal, esa es la combinación perfecta” (lin. 352-354)*

Doc. 6: *“la relación alumno-profesor siempre afecta al estudiante de una manera positiva o negativa, eso es algo que está marcado. Uno trata, o lo que uno debe tratar, o lo que uno aspira o desea, es que sean las mejores relaciones en el sentido de que tú seas un apoyo para ellos, que tú le brindes una herramientas, que le des una estrategia o una herramienta para que el vea lo complejo que él está mirando, simplificárselo.” (lin. 146-150)*

CURRÍCULO.

Planificación de las actividades académicas en general que permite la previsión de las cosas que hay que hacer para posibilitar la formación de los educandos. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.



Categorías que la componen: Plan de estudio, Trabajo docente, Resultado, Transversalidad del conocimiento, Utilidad del conocimiento.

Plan de estudio. Organización de un programa según asignaturas, materias, cursos, créditos y grupos docentes.

Est. 1: *“(respecto a conocer su pensum de estudios) bueno, este, yo le pregunte a mis compañeros como son, y más o menos ellos me van diciendo” (lin. 507-509)*

Est. 3: *“sí tenía una idea (de la carrera de bioanálisis) pero no sabía que tenía tanta química, no conocía el pensum completo pues, me imaginaba que era más de biología, más fisiología, y me sorprendió así ver un pocotón de químicas”* (lin. 166-168)

Doc. 4: *“en la escuela se estaba dando la transición del régimen semestral al régimen anual”* (lin.16-17) *“básicamente sí, ha habido cambios, ha habido cambios en contenido, cambios en tiempo, cambios en la forma de evaluar, y la forma de dar la docencia en la parte de analítica se ha mantenido con el transcurso del tiempo”* (lin. 282-284)

Doc. 5: *“particularmente desde que cambió el plan de estudio de anual a modular, con esa reducción tan drástica de horas”* (lin. 77-79)

Trabajo docente. Actividad dirigida a transformar que conlleva cierto grado de esfuerzo.

Est. 1: *“hay profesores que son muy fuertes, muy estrictos, por ejemplo como una profesora de la que todos dicen: no que la profesora es muy fuerte, es muy difícil de pasar...”* (lin. 273-275)

Est. 2: *“no, yo no veo falla en el profesor”* (lin 589)

Est. 3: *“mis profesores han sido muy buenos profesores, pero de repente uno no los comprende y bueno, ellos van a dar su clase y ya, no van a estar pendientes de que las cien personas que estén allí entiendan o no, sino que bueno, ellos harán lo mejor y... aunque si hay casos de profesores que de verdad no son buenos. En realidad yo creo que es un poquito de las dos, la materia que es difícil más un profesor que tampoco es que sean temas fáciles de explicar pues alguien que se complique más, pues no le llega la información completa a todo el mundo”* (lin. 193-199)

Doc. 4: *“bueno y les repetía varios exámenes para ver si se recuperaban, les hice unos tallercitos, y bueno, trabajé así como un poquito más con ellos y bueno, salieron a flote”* (lin. 104-106) *“cuando ya la cosa es anual que son tantos alumnos, ¡Dios mío!, tantos exámenes para corregir”* (lin. 118-119) *“el docente es primordial en estas asignaturas duras, que nosotros también tenemos que hacerle las cosas al alumno, eh, sencillas, explicarles bien, orientarles bien. Yo digo que en estas asignaturas el docente es primordial”* (lin. 324-326) *“el docente debe siempre tratar de formar a cabalidad y adecuadamente al alumno y brindarle todo lo que él requiere”* (lin. 337-339) *“entonces el primer año es de adaptación, y tal, claro ellos vienen y a uno les cuesta mucho encarrilarlos, a uno le cuesta mucho*

como que cojan mínimo, que se asienten, que se centren” (lin. 421-423)”

Doc. 5: *“la realidad es que necesitan constantemente el apoyo del profesor, la dirección total, tienen que hacer esta tarea, tienen que hacer esta otra” (lin. 143-144) “a lo mejor alguien que se lo proponga que diga: la propuesta de este año va a ser atender alumno por alumno a ver qué le pasa, seguirlo, como si fueras su segunda mamá, a lo mejor se podría. Pero con el día a día y con las múltiples ocupaciones de verdad que uno no se preocupa tanto por eso, uno trata de resolver los problemas macro de la clase, si tú ves que salieron mal repetir un contenido, si tú ves que no están entendiendo, dar marcha atrás” (lin. 347-352)*

Doc. 6: *“es que mi labor es, sin juzgarte por la condición que tú tengas, es brindarte las herramientas para que tú puedas salir de esta asignatura y de cualquier otra, y estas herramientas que aprendiste aquí las utilices en esta, en aquella y en tu vida, jeso!” (lin. 184-187)*

Resultado. Efecto y consecuencia del hecho educativo.

Est. 1: *“hay profesores que pueden ver esa nota y dicen: Ay, no estudió, no estudió y no se esforzó y por eso fue que raspó... pero por ejemplo en mi caso, cuando yo presenté el examen recuperativo profe (...) yo me la pase estudiando mucho, mucho, mucho” (lin. 326-329)*

Est. 2: *“y ya a la final yo tampoco conocía mi nota, entonces yo no sabía que tan mal iba yo” (lin. 436-437)*

Est. 3: *“hay profesores (...) que estaban realmente interesados en que uno pase su materia” (lin. 116-117)*

Doc. 4: *“Nosotros tuvimos ciento cuarenta y dos no cursó, ciento cuarenta y dos alumnos que no cursaron. Claro, dentro de ese “no curso”, no es no curso, o ese no curso involucra los que nunca vinieron, los que vinieron un mes y no vinieron más nunca, a los que solamente cursaron o llegaron a cursar analítica, a los que relamen cursaron todo y la asignatura no les dio” (lin. 50-54) “yo digo que fue todo un éxito, bueno dentro de lo que cabe, porque fueron noventa y tres alumnos y pasaron cincuenta y tres” (lin. 81-83) “los resultados fueron negativos porque tenemos más de sesenta por ciento de aplazados” (lin. 91-92)*

Doc. 5: *“si, muchísimos raspados y muchísimos no cursó, más raspados creo yo, ahorita no te sé decir la proporción pero un porcentaje muy alto” (lin. 113-114)*

Doc. 6: *“cuando eso no lo consigue aquí, es la repitencia o el alto nivel de repitencia que tenemos este tipo de asignaturas”* (lin. 91-92)

Transversalidad (o transversalidad) del conocimiento. Es la concatenación del conocimiento que se imparte en la formación profesional desde el principio al fin.

Est. 1: *“yo pensaba que uno entraba a la universidad y que uno ya empezaría con lo que uno realmente le tacaba de la carrera pues, que uno ya desde el principio uno le iban enseñando lo que es de la carrera, pero como me di cuenta o sea, de primer año lo básico y después en segundo es que empiezan a enseñar mas o menos lo que es de la carrera”* (lin. 591-596)

Est. 2: *“pero en orgánica yo ¿para qué voy a utilizar esos laboratorios?, todavía no sé, y ya se me olvidaron muchos, o sea que si los voy a utilizar lo que podría ser es esperar en bioquímica, que es como todas agarraditas de la mano, y no lo hacen porque yo paso todo segundo año con... ya chao orgánica, y vemos bioquímica en tercero. (lin. 457-460) “yo tengo que saber si voy a ver esto aquí, e inmediatamente después tengo que ver algo que esté relacionado con lo que yo aprendí, con lo que yo estudié, porque si no, ¿cuál es el punto?, porque si voy a ver una materia en primer año que me va a servir en cuarto año, en cuarto año voy a estar buscando al profesor que me explique de nuevo”* (lin. 467-470)

Est. 3: *“a los laboratorios no les encontraba relación alguna con la teoría (...) en matemática todavía me pasa, todavía no entiendo porque estoy viendo una derivada, ni una integral, no tengo ni idea, para mí eso es una clase de matemática que no tiene relación con bioanálisis porque los profesores no nos han hecho entender por qué la estamos viendo”* (lin. 412, 428-431)

Doc. 4: *“dar esa clase, ¡Dios mío!, prepararla y después ellos ni... ¡y lo importante que es!, los amortiguadores para las actividades posteriores, para fisiología, bioquímica...”* (lin. 145-147)

Doc. 5: *“la asignatura bioestadística que se da en segundo año, es más suave, es decir, el nivel que se exige de matemática es menor, o sea, casi no tienen que resolver, que aplicar operaciones”* (lin. 197-199)

Doc. 6: *“porque él tiene una básica que le va a servir, cuando él ve esto pues no es extraño, y entonces él puede deslizarse más fácil en las asignaturas más complejas, porque son complejas pero cómo él va ayudado, porque esas son líneas”* (lin. 126-128)

Utilidad del conocimiento. Propiedad del conocimiento por la cual éste satisface necesidades de la práctica profesional.

- Est. 1: *“yo digo profe que en el primer año uno debería hacer ya, o sea, por ejemplo que hay muchas personas que nos saben sacar sangre ,hay otros que ya vienen con esa experiencia, o sea a partir del primer año enseñar cómo sacar la sangre”* (lin.596-599)
- Est. 2: *“yo no veo ninguna razón por lo cual estudiar lo que no voy a utilizar”* (lin. 369) *“deberían decir: tú después vas a usar esto y lo vas a aplicar en tal materia y con esto vas a sacar tal cosa. Eso es algo muuuuy diferente”* (lin.387-388)
- Est. 3: *“me gusto más segundo año porque ya era como más mi carrera, un poquito más. Porque primer año que si arte, educación física, informática, en realidad...”* (lin. 219-220) *“cuando de verdad empecé a aprender fue con una profesora que me ayudó de verdad a verle el sentido a lo que yo estaba aprendiendo. Porque antes de eso, para mí, el contenido no era nada”* (lin. 410-412) *“quizás en esas materias así, como por ejemplo en matemáticas, de repente sería súper útil que te dijeran: okey, con esta derivada ustedes van a poder hacer esto, esto, no sé qué, o sea que nos ayuden a visualizar un poquito y uno se ubique en el tema, porque si no en esas materias así estamos perdidos”* (lin. 417-420) *“lograr la conexión no es fácil porque nunca nos han dado por qué nos va a servir a mis estudios, a mi carrera”* (lin. 436-437)
- Doc. 4: *“yo siempre les digo cositas, les pongo ejemplos de la carrera, así como para que se vayan... o sea, para que no vean la química tan árida, tan aislada, que vena que sí, que el que va a llegar a ser bioanalista que sí, que la va a usar, que sí la vas a necesitar a lo largo de tu carrera”.* (lin. 216-219)
- Doc. 5: *“entonces quizás todo lo que se ve en matemática, o todo lo que se ve en química, ellos no lo van a utilizar, todo no, pero algunas cosas sí”* (lin. 231-233)
- Doc. 6: *“yo no tengo que dar un cien por cien de la materia, ¡no!, pero que un porcentaje llamarte la atención, que esto es una cosa que no sólo te sirve para tu carrera, te sirve en tu vida diaria, te desarrollas en esto, en otras habilidades”* (lin. 333-335)

Espacio y/o estructura de uso colectivo que supone cierto mecanismo de control u orden social, donde converge una comunidad humana para desarrollar una serie de tareas vinculadas con la educación, investigación, gestión y servicios. La institución universitaria facilita la



convivencia humana desarrollando lazos y vínculos grupales presupuestados por un conjunto de valores, principios y costumbres que conforman lo que se denomina el ethos universitario.

Categorías que la componen: Masificación, Recursos, Ingreso

Masificación. Número de estudiantes excesivo para los recursos disponibles.

Est. 1: *“o sea, hay profesores que explican pero como somos muchos... no se pueden enfocar en uno”* (lin. 239-340)

Est. 2: *“Con los profesores me di cuenta de que...así hay algunas materias que tienen muchos alumnos”* (lin. 339-340)

Est. 3: *“porque hay bueno, él (profesor) tiene muchos estudiantes uno no puede pretender que se acuerde de todo el mundo, por supuesto que no. (lin. 209-210) “no tanto en las clases teóricas porque al ser salones tan grandes en realidad la dinámica es nula”* (lin. 232-233)

Doc. 4: *“entra una avalancha de alumnos, por ejemplo este año (...) teníamos aquella avalancha de alumnos, y no tanto los que le quedó una u otra, o ambas, sino los alumnos más que todo de nuevo ingreso (...) eran más o menos como trescientos, creo que fueron trescientos sesenta y ocho alumnos, donde están los nuevecitos y donde están los repitientes de ambas asignaturas.”* (lin. 43, 48-50, 76-77) *“donde hay cuarenta y cinco alumnos es difícil, es difícil manejar tantos alumnos”* (lin. 125)

Doc. 5: *“uno no puede ir tampoco alumno por alumno, es muy difícil con tantos alumnos”* (lin. 342-343)

Doc. 6: “ *porque es más fácil contratar, meter veinte muchachos en un espacio que no alcanza ni para diez*” (lin. 433-434)

Recursos. Elementos disponibles para llevar a cabo una empresa.

Est. 3: “*no tenemos dónde comer (...) no tenemos baños (...) yo creo que eso influye porque bueno, no estás totalmente cómodo, no tienes todo lo básico que necesitas para estar todo el día en la universidad*” (lin. 102-109) “*no tienes todo lo básico que necesitas para estar todo el día en la universidad, porque hay gente que va corrido de siete a cinco y tú necesitas un baño y necesitas comer*” (lin. 108-110) “*sería lo máximo tener aparatos nuevos, sobre todo en análisis instrumental, donde no tengas que hacer una cola para medir tus patrones*” (lin. 455-456)

Doc. 4: “*la práctica ehh, no me parece que la aprovechen como debe de ser (...) nuestras prácticas son un gasto, eso es un gasto tremendo para la universidad y se deben entonces aprovechar al máximo pues, y siento que no es así*” (lin. 423-430)

Doc. 5: “*creo que estamos en estos momentos (...) con esos sueldos tan bajitos*” (lin. 477-478)

Doc. 6: “*según debe imperar el curriculum en función del presupuesto, porque los presupuestos deben salir de lo que se necesita en el curriculum*” (lin. 418-419) “*tú tienes la máquina porque te la compras, pero no tienes el estudiante que tiene las máquinas disponibles aquí*” (lin. 362-364) “*y no hay reactivos, porque para completar quieren meter veinte estudiantes, pero no hay veinte equipos para cada estudiante*” (lin. 434-436)

Ingreso. Ser admitido, recibido o aceptado, en la institución universitaria. No implica ser acogido.

Est.1: “*Yo terminándome de graduar y presenté medicina, pero medicina era cerca antes de que yo me terminara de graduar, presenté medicina y no quedé. Después cuando revisé la lista del CNU me salió Bioanálisis y entré*” (lin. 76-78)

Est. 2: “*yo pensaba que la prueba de medicina era no nada más la prueba de medicina sino la prueba de toda ciencias de la salud, entonces yo llegué e hice el curso con ellos y presenté con ellos (...) entonces en lo que yo salgo de la prueba me pasan un papelito de que prepárate para la prueba de bioanálisis (...) y yo me quedo así como que... ¿qué*

fue lo que presenté? ¡No esto es medicina!, y yo... ¡todo este poco de gente va a presentar medicina!” (lin. 49-56)

Est. 3: *“yo entré por convenio, lo que pasa es que una parte de la universidad había dicho que sí podía entrar y la otra parte había dicho que no podía entrar (...) entonces al final entré como: bueno vamos a hacer la concesión (...) y fue de la nada que me llamaron un día: ¡mira, empiezas clase hoy mismo!, ve a la universidad que empiezas clase. Entonces no tenía cuadernos, no tenía ni idea...” (lin. 30-38)*

Doc. 4: *“cuando yo entré a trabajar en hematología entré por una necesidad de servicio (...) yo entré ahí porque había mucha necesidad, primero porque las colegas estaban afuera y adicional había necesidad, porque necesitaban personal tanto para atender el año como para atender los módulos” (lin. 14, 24-26) “creo que lo primero que habría que hacer es revisar la manera de cómo los alumnos entran a la escuela, no sé, darle como prioridad... pero eso es difícil ¿no?, ¿Cómo saber el qué realmente quiere estudiar bioanálisis? (...) porque fíjate, hay una meta en el cupo inicial, se dice, vamos a hablar de este año, se dice que la meta este año es que ingresen doscientos sesenta alumnos, pero para llenar ese cupo ¡qué es lo que no se hace!, se llaman a su casa por teléfono, se le dice que quedaron, se corre la lista yo no sé cuantas veces... ¿entonces será que al final esos doscientos sesenta que están ingresando quieren estudiar bioanálisis? (lin. 441-449)*

Doc. 5: *“una amiga me llamó que era amiga de la hija de los profesores Pelayo, entonces ella le comentó que sus papás se iban a jubilar y necesitaban gente para, primeramente dictar el propedéutico y después para quedarse. Necesitaban dos profesores (...) entonces vinimos, nos entrevistamos con el profesor Pelayo y arrancamos de una vez con el curso introductorio (...) o sea, dimos el introductorio y de una vez arrancamos por necesidad de servicio al siguiente año, porque ellos ya se jubilaron” (lin. 9-12, 17-20)*

Doc. 6: *“me encontré al profesor Julio que era el director de la escuela en su momento y me dice: mira chica, hay una necesidad en física (...) me acerqué y le fije: profe, el profesor Julio me dijo que había una necesidad, yo fui preparador de química orgánica, no he estado en física pero puedo estar dispuesta a aprender. Entonces ella me dijo: bueno, me traes los papeles y comenzamos a trabajar. Entonces empecé” (lin. 15-16, 20-23) “después pasé por todos los concursos que nosotros pasamos, que si concurso pro horas, después concurso de credenciales, después concurso de oposición, y así fue como inicié” (lin. 26-27)*

TIEMPO.

Se reconoce como la duración o separación de los acontecimientos sujetos a cambio.

Categorías que la componen: Cronos, Kairós



Cronos. Tiempo lineal, cronológico, secuencial, medido por el reloj. Tiempo cuantitativo.

- Est. 1: *“ahorita si lo estoy haciendo, como a mi hora, si llego muy cansada me acuesto a dormir de tal a tal hora y después me pongo a estudiar, y así me va bien. (lin. 105-106) O sea, me lo estoy tomando más tranquila, porque antes si era agitado y me sofocaba” (lin. 105-107)*
- Est. 2: *“yo pensaba que yo iba a entrar (a la universidad) inmediatamente, como otro año y por eso es que estaba demasiado aburrida en mi casa (...) entonces mi mamá me dijo: bueno prepárate porque seguramente tú entregas los papeles y en dos semanas entras” (lin. 95-96, 106-108)*
- Est. 3: *“de por sí es una materia que cansa y que además así tan larga y tan... que manden tantas cosas en tan poco tiempo” (lin. 344-345)*
- Doc. 4: *“tantas reuniones y tantos formatos que hay que llenar y tantas cosas que hacer, bueno, en el sentido que, claro, le dedicas tiempo a eso, hay que dedicarle tiempo, pero que no fuese tanto, que no fuese tanto. Yo por lo menos vivo atrasada con los exámenes, todo el tiempo, todo el tiempo” (lin. 176-179) “el tiempo que tampoco nos ayuda para implementar unas estrategias como que, ay, muy diferentes” (lin. 302-303) “pero lo que también está en contra es el tiempo que tenemos que bueno, que cumplir un programa, entonces para darles la nivelación al muchacho entonces no sé cómo pudiéramos manejar esa parte” (lin. 477-479)*
- Doc. 5: *“nos dimos cuenta que era imposible en el tiempo ni siquiera mencionar hacer un ejemplo de cada uno, de todas las cosas que estaban en el programa original” (lin. 81-83) “los más responsables de repente saben cuadrar su tiempo (...) pero hay otros que no y a lo mejor no es ni siquiera que no quieran (...) se les va el tiempo, o sea, no saben ni siquiera compartir el tiempo” (lin. 155-159) “y no esa*

angustia porque se te va la mitad de la clase resolviendo cosas que ellos ya deberían saber” (lin.457-458)

Doc. 6: *“que si era por objetivo entonces por objetivo que si era un cuarto de hora, entonces en un cuarto de hora lo vas a hacer” (lin. 424-425)*

Kairós. Tiempo cargado de significados, momento indeterminado donde las cosas especiales suceden. Tiempo cualitativo.

Est. 1: *“O sea, me lo estoy tomando más tranquila, porque antes si era agitado y me sofocaba” (lin. 107)*

Est. 2: *“entonces mi mamá me dijo: bueno prepárate porque seguramente tú entregas los papeles y en dos semanas entras, y yo ¡¿qué?! (...) ¡¿Cuándo me voy a ir?! ¡Tuve un ataque! (lin. 106-108)*

Est. 3: *“no tuve un momento para analizar todo lo que estaba pasando” (lin. 23-24) “de por sí es una materia que cansa y que además así tan larga y tan... que manden tantas cosas en tan poco tiempo” (lin. 344-345)*

Doc. 4: *“pero no, no, no, no sé cómo pudiéramos hacer, porque asumir todo eso... no podemos, entonces ¿cuánto tiempo se nos iría a nosotros tratando de darles como que lo que ellos requieren...?” (lin. 483-485)*

Doc. 5: *“ahora no tenemos tiempo, ahora es una carrera contra el tiempo, y es una carrera contra el tiempo que yo particularmente decidí eliminar esa carrera (...) (sin ir) atropellando a los estudiantes” (lin. 379-382) “yo creo que hay que estar más tiempo con los estudiantes dentro del aula de clase, creo que es la mejor manera de ayudarlos” (lin. 366-367)*

Doc. 6: *“ahora por competencia que si es la habilidad que va a tomar, entonces ya por competencias la cantidad de horas imagínate tú, o sea va a dar incalculable, porque para que me llegue a esa competencia o a ese nivel de competencia él tiene que pasar por un proceso y yo se lo tengo que brindar, porque él no es una competencia que yo no le doy... ¡él es incompetente!, ¡ajá!” (lin. 425-429)*

Hasta aquí se presentan los resultados de la primera etapa en el camino hacia la construcción de una estructura teórica comprensiva sobre el encuentro pedagógico como estructura de acogida. Ahora bien, como fue planteado en capítulos anteriores del presente trabajo, para poder aproximarnos a una concepción de estructura de acogida se requiere de la descripción e interpretación a través de perspectivas

diferentes y con el concurso de diversas disciplinas a saber: la sociología, la psicología, la antropología, la cultura, el lenguaje y la religión. En atención a esto, los treinta y cinco conceptos que verbalmente contienen las vivencias, fueron clasificados según la perspectiva más apropiada para comprender su significación, vale decir que se ubicaron en el ámbito de la realidad antropológica, social, cultural, psicológica y/o lingüística que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria. A continuación se presenta un cuadro donde se resumen estos resultados.

CUADRO 2

Realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria

MEGA-CATEGORIA	CATEGORIA	AMBITO
INTERES	Motivación	Psicológico
	Voluntad	Psicológico
	Actitud	Psicológico
	Atención y enfoque	Psicológico
	Intención	Psicológico
TENSIÓN ACADÉMICA	Inseguridad	Psicológico
	Esfuerzo	Psicológico
	Fracaso	Psicológico
	Desilusión	Psicológico
	Frustración	Psicológico
	Generalizar	Psicológico
	Sobreesfuerzo	Sociológico
	Saturación	Psicológico
	Abatimiento	Psicológico
	Culpa	Psicológico
	Angustia	Psicológico
TRANSICIÓN	Cambio	Antropológico
	Imprevisión	Antropológico
	Improvisación	Antropológico
	Adaptación	Antropológico, Cultural, Lingüístico
	Proyecto	Antropológico, Cultural
	Resignificación	Cultural, Lingüístico
RELACIONALIDAD	Timidez	Psicológico
	Comunicación	Lingüístico, Sociológico
	Convivencialidad	Sociológico
CURRICULUM	Plan de estudios	Lingüístico
	Trabajo docente	Cultural
	Resultados	Sociológico, Cultural
	Transversalidad del conocimiento	Lingüístico
	Utilidad del conocimiento	Lingüístico
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	Masificación	Sociológico
	Recursos	Sociológico
	Ingreso	Sociológico
TIEMPO	Cronos	Antropológico
	Kairós	Antropológico, Cultural.

Castellanos, R. 2014.

CONSTRUCCIÓN ESTRUCTURAL

Continuar en el camino para elaborar una teoría comprensiva requirió develar las relaciones entre las categorías que describieron el fenómeno en estudio. Estas categorías, que representan las realidades que se viven durante la transición educativa universitaria, no son más que realidades neutras si no se insertan en una trama densa de relaciones que giran alrededor de cada una de ellas y que, a su vez, las interrelaciona a todas.

En tal propósito, las categorías identificadas y descritas en la fase anterior, fueron introducidas en un tablero de doble entrada para ponderar las relaciones de influencia directa. La matriz se completó fila por fila, tomando la categoría de cada fila y examinando profundamente su relación de influencia directa sobre cada una de las categorías ubicadas en las columnas, colocando un valor cero para la ausencia de relación de influencia, uno cuando es débil, dos cuando es mediana y tres para una relación de influencia directa fuerte. Siendo la matriz del presente estudio constituida por treinta y cinco categorías, el proceso de llenado implicó un total de un mil ciento noventa preguntas.

En consecuencia, el procedimiento permitió la reflexión sistemática y exhaustiva, evaluando situaciones que probablemente hubiesen sido eludidas bajo otro esquema de interpretación. Pero además de esta integralidad, se logró la novedad, originalidad y real objetividad en la descripción y posterior teorización, con un estudio desarrollado partiendo de la propia información de los donantes, en palabras de Martínez (2006): “generado desde adentro”.

A continuación se presenta la matriz de relaciones directas, donde se evidencian las relaciones de influencia y dependencia directa entre las realidades que se viven en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria.

CUADRO 3

Matriz de relaciones directas entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria

		INTERES					TENSION ACADÉMICA										TRANSICIÓN					RELACIONA-LIDAD			CURRICULUM					INSTITUCIÓN			TIEMPO		SUMAS TOTALES			
		MOTIVACIÓN	VOLUNTAD	ACITUD	ATENCIÓN Y ENFOQUE		INSEGURIDAD	ESFUERZO	FRACASO	DESILUSIÓN	FRUSTRACIÓN	GENERALIZAR	SOBRE ESFUERZO	SATURACIÓN	ABATIMIENTO	CULPA	ANGUSTIA	CAMBIO	IMPREVISIÓN	IMPROVISACIÓN	ADAPTACIÓN	PROYECTO	RESIGNIFICACIÓN	TIMIDEZ	COMUNICACIÓN	CONVIVENCIALIDAD	PLAN DE ESTUDIOS	TRABAJO DOCENTE	RESULTADOS	TRASVERS. DEL CONOC.	UTILIDAD DEL CONOC.	MASIFICACIÓN	RECURSOS	INGRESO		CRONOS	KAUROS	
INTERES	MOTIVACIÓN	0	2	3	2	2	0	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	0	2	3	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	43
	VOLUNTAD	0	0	1	1	3	0	2	2	1	1	0	2	0	1	0	0	2	0	1	2	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	24
	ACITUD	2	0	0	2	2	1	3	1	2	2	0	3	1	3	2	2	0	1	1	3	2	3	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	44	
	ATENCIÓN Y ENFOQUE	1	0	1	0	2	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	1	1	0	0	1	1	1	29	
	INTENCIÓN	2	1	1	2	0	1	3	3	2	3	0	3	1	2	1	2	2	0	1	2	3	2	0	1	1	0	1	2	0	0	0	0	3	2	2	49	
TENSION ACADÉMICA	INSEGURIDAD	0	0	2	1	2	0	3	3	3	3	0	3	2	3	3	3	0	0	0	2	2	2	3	3	2	0	1	3	0	0	0	0	1	2	2	54	
	ESFUERZO	0	0	0	2	0	0	0	3	3	3	0	3	3	3	1	2	1	0	1	2	2	2	1	2	1	0	1	3	0	0	0	0	2	2	2	45	
	FRACASO	3	0	2	0	0	2	2	0	3	3	0	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	3	3	2	3	0	2	2	0	0	2	2	0	2	2	59	
	DESILUSIÓN	3	3	2	2	2	2	2	2	0	3	0	2	1	1	2	2	0	0	0	2	2	2	1	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1	1	42	
	FRUSTRACIÓN	3	3	2	2	2	3	2	0	3	0	0	3	2	3	2	3	0	0	0	2	2	2	1	2	2	0	1	2	0	0	0	0	0	1	1	49	
	GENERALIZAR	3	0	2	2	1	3	1	1	2	2	0	2	2	2	3	3	0	0	2	2	1	2	2	2	3	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	47	
	SOBRE ESFUERZO	1	0	1	2	1	2	0	1	0	1	0	0	3	3	3	3	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	2	0	0	0	0	1	2	2	34	
	SATURACIÓN	2	2	2	2	2	3	0	2	2	2	0	2	0	3	3	3	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	37	
	ABATIMIENTO	3	2	3	3	3	2	3	1	2	2	0	1	3	0	3	3	0	0	0	2	2	2	0	1	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	45	
	CULPA	0	0	2	1	1	3	1	1	1	1	0	0	0	1	0	3	0	0	1	2	1	1	3	3	2	0	0	2	0	0	0	0	0	1	2	33	
	ANGUSTIA	1	0	0	2	0	1	1	2	1	2	0	2	3	3	3	0	0	0	1	2	1	1	1	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	2	3	36	

(...)

CUADRO 3

Matriz de relaciones directas entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria (Cont.)



(...)

		INTERES				TENSIÓN ACADÉMICA										TRANSICIÓN					RELACIONA- LIDAD			CURRÍCULUM					INSTITUCIÓN			TIEMPO		SUMAS TOTALES				
		MOTIVACIÓN	VOLUNTAD	ACTITUD	ATENCIÓN Y ENFOQUE	INTENCIÓN	INSEGURIDAD	ESFUERZO	FRACASO	DESILUSIÓN	FRUSTRACIÓN	GENERARLIZAR	SOBRE ESFUERZO	SATURACIÓN	ABATIMIENTO	CULPA	ANGUSTIA	CAMBIO	IMPREVISIÓN	IMPROVISACIÓN	ADAPTACIÓN	PROYECTO	RESIGNIFICACIÓN	TIMIDEZ	COMUNICACIÓN	CONVENCIONALIDAD	PLAN DE ESTUDIOS	TRABAJO DOCENTE	RESULTADOS	TRASVERS. DEL CONOC.	UTILIDAD DEL CONOC.	MASIFICACIÓN	RECURSOS		INGRESO	CRONOS	KAİROS	
TRANSICIÓN	CAMBIO	0	0	1	0	1	3	2	0	1	1	0	1	1	1	0	3	0	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	0	0	3	3	3	56	
	IMPREVISIÓN	2	0	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	0	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	83	
	IMPROVISACIÓN	1	0	0	1	1	2	3	3	1	2	2	3	3	2	2	3	2	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	2	0	2	2	44	
	ADAPTACIÓN	2	1	3	2	3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	3	0	1	2	0	1	3	0	0	0	0	0	1	2	30
	PROYECTO	3	2	2	3	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	2	2	2	0	3	1	0	2	1	2	3	0	0	1	2	3	3	50	
	RESIGNIFICACIÓN	3	2	3	3	3	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	2	3	0	1	2	2	0	1	3	1	2	0	1	0	3	3	47
RELACIO- NALIDAD	TIMIDEZ	1	0	2	1	1	3	1	1	0	1	0	2	1	1	3	3	0	0	0	2	2	1	0	3	3	0	3	2	0	0	0	0	1	1	2	41	
	COMUNICACIÓN	2	1	3	2	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	3	3	3	0	0	3	1	3	3	1	3	0	0	1	3	3	45	
	CONVIVENCIALIDAD	3	2	3	2	2	2	1	1	1	0	2	0	0	0	0	1	2	0	1	3	3	3	1	3	0	0	0	2	0	0	0	0	2	3	3	46	
CURRÍCULUM	PLAN DE ESTUDIO	3	2	1	2	3	1	3	1	1	1	3	3	3	2	1	2	1	3	2	3	3	2	0	1	1	0	3	3	3	3	1	3	3	3	1	71	
	TRABAJO DOCENTE	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	1	2	3	2	1	2	2	3	3	0	0	3	2	2	2	2	0	3	1	76	
	RESULTADOS	3	1	3	1	2	1	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	0	0	1	2	2	3	1	1	2	1	3	0	0	0	3	3	1	3	3	67	
	TRASVERS. DEL CONOC.	0	0	0	2	1	2	3	2	1	1	0	2	1	1	0	0	0	3	2	1	2	1	0	0	0	2	3	3	0	2	0	2	0	3	2	42	
	UTILIDAD DEL CONOC.	3	1	3	3	3	2	3	2	1	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	3	3	0	0	0	2	3	3	2	0	3	1	3	3	3	56	
INSTITU- CIÓN	MASIFICACIÓN	0	0	0	1	0	2	1	2	0	1	3	2	1	1	2	1	1	2	3	1	1	2	3	3	3	2	3	3	0	0	0	3	2	3	1	53	
	RECURSOS	1	0	2	1	2	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1	2	2	0	2	2	0	0	0	0	2	3	2	0	0	3	0	1	3	1	33	
	INGRESO	2	1	2	1	3	2	1	0	1	0	2	1	0	1	1	3	3	3	3	1	3	3	1	2	3	1	2	2	0	0	3	3	0	2	3	59	
TIEMPO	CRONOS	1	0	0	0	1	1	2	2	1	1	0	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	3	3	2	3	2	0	1	1	0	3	50	
	KAİROS	3	1	3	2	3	1	2	2	1	0	2	0	1	1	2	1	3	2	1	2	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	0	0	2	2	0	63	
SUMAS TOTALES		60	29	59	58	62	55	62	51	45	50	27	58	48	52	51	67	34	31	37	68	72	68	31	50	54	23	52	79	18	22	20	28	35	63	63		

Castellanos, R. 2014.

Considerando las filas de la matriz estructural puede apreciarse la acción de una categoría sobre todas las demás, vale decir, su influencia directa sobre el fenómeno en estudio. Más una categoría que influya sobre pocas de las otras, puede que tenga una fuerte influencia indirecta sobre una parte bastante amplia del sistema, lo que significa que esas pocas sobre las cuales actúa, a su vez, tienen una gran influencia sobre todas las demás. Entonces, para poder medir las influencias indirectas en una categoría debe observarse su efecto multiplicador, es decir, observar las filas de las categorías que son influidas por la primera (poco influyente directamente), evaluando su ponderación de influencia sobre el sistema.

Del mismo modo, si se consideran las columnas de la matriz puede estimarse la dependencia directa ejercida sobre una determinada categoría, es decir, todas las influencias directas que ejercen el resto de las categorías sobre ella. Si se analiza sistemáticamente cada columna y cada fila, para las cuales también se muestran las sumas totales de los valores ponderados de las relaciones, se obtienen indicadores de la potencial influencia o dependencia de cada categoría en el fenómeno analizado.

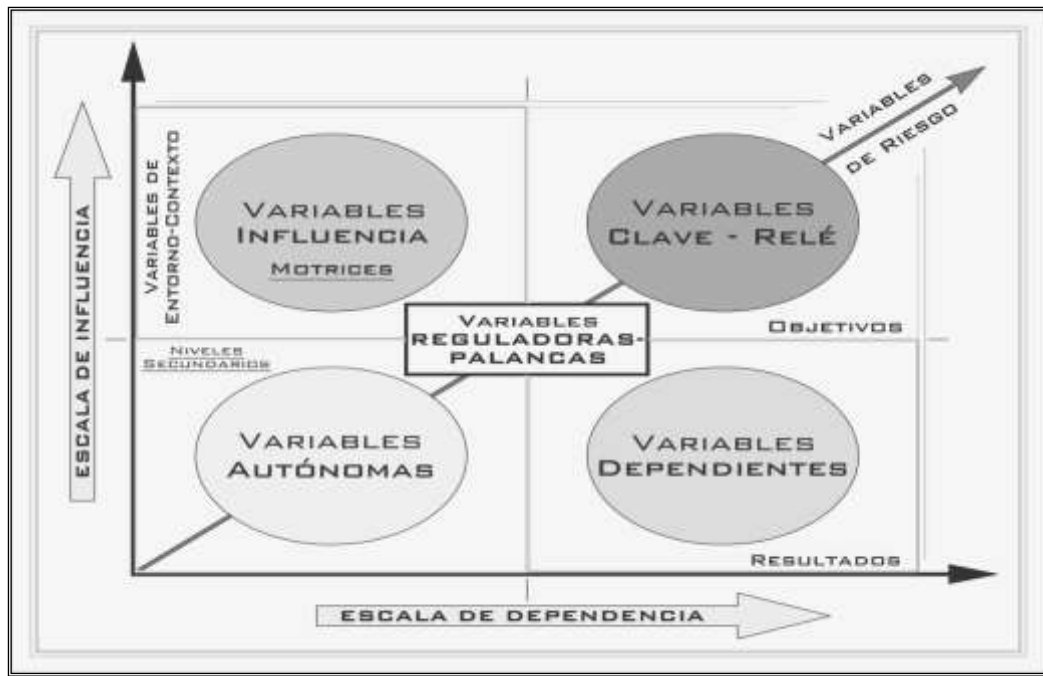
Ahora bien, en una siguiente fase de construcción estructural con el uso de la herramienta MIC-MAC se identificaron las categorías esenciales o determinantes en la evolución y dinámica del fenómeno, confirmando la importancia de ciertas categorías y permitiendo desvelar aquellas que indirectamente también juegan un papel principal. Para ello, el programa realizó una multiplicación matricial con los valores introducidos en la matriz, produciendo unos diagramas o planos que muestran la magnitud de las influencias ejercidas por unas variables sobre otras. Así, la conversión de las relaciones a un plano gráfico resultó de gran valor demostrativo, mejorando la comprensión del fenómeno puesto que desenmarañó la red de interrelaciones transmitiendo más que la matriz original.

En cuanto a estos planos, son gráficos cartesianos que tienen por ordenadas la influencia y por abscisa la dependencia. La distribución de las categorías en este plano, producto de la combinación de sus resultados de influencia y dependencia, así

como los cuadros que se forman alrededor de su centro de gravedad, generaron información sobre el significado y función de cada categoría dentro del fenómeno. Esto permitió identificar las categorías dentro de ciertas tipologías, las cuales pueden evidenciarse en la siguiente figura.

FIGURA 1.

Tipología de variables según su ubicación en el plano revelado por el análisis estructural del mic-mac

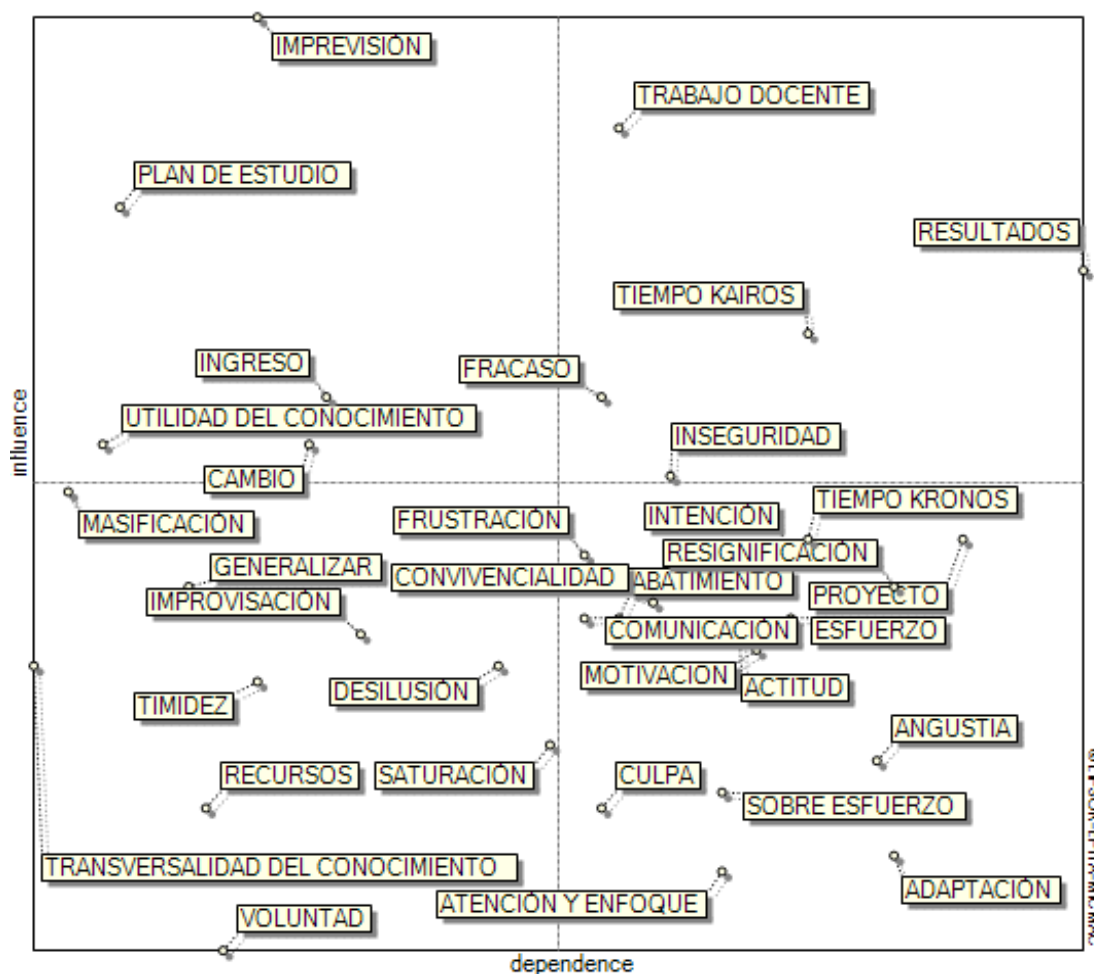


Tomado de Martínez, 2012.

Hechas las consideraciones anteriores, a continuación se presentan los planos obtenidos con la aplicación del MIC-MAC a la matriz de influencias para la construcción estructural.

GRAFICO 1

Mapa de las influencias y dependencias directas entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria



Castellanos, R. 2014.

Del gráfico No. 1 donde se presenta el Mapa de las influencias y dependencias directas entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y

lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria, se precisó la siguiente información resultado de la construcción estructural:

- a- Las categorías Imprevisión, Plan de estudio, Ingreso, Utilidad del conocimiento y Cambio, son características del fenómeno que presentan alta influencia y baja dependencia en sus relaciones con el resto de las categorías. Esto significa que ellas condicionan el fenómeno pero no son controladas por él. En otras palabras, como la mayor parte de las características descritas del fenómeno dependen de estas categorías, la forma como ellas son vividas o percibidas define la vivencia general del fenómeno en estudio, pero no está en la experiencia de los protagonistas la opción de cambiarlas o no han evaluado que tanto pueden controlarlas. En cierta forma, estas categorías son el contexto o en-torno del fenómeno, capaces de influir en él positiva o negativamente, pero no afectadas por las vivencias de los donantes.
- b- Las categorías Masificación, Generalizar, Improvisación, Desilusión, Timidez, Recursos, Saturación, Transversalidad del conocimiento y Voluntad, poseen baja influencia y baja dependencia en su relación con las demás categorías que describen al fenómeno. Esto indica que, como se están viviendo, estas categorías han sido desconectadas del fenómeno por parte de los protagonistas. Es importante destacar la Masificación, con la mayor influencia dentro de este grupo, por lo cual puede evaluarse con cierto grado de importancia sobre las demás vivencias del fenómeno.
- c- Las categorías Trabajo docente, Resultados, Kairós, Fracaso e Inseguridad presentan alta influencia y alta dependencia en su relación con el resto. Esto las hace unas características muy importantes del sistema, puesto que la forma como se viven puede ejercer un efecto retro-activo sobre el fenómeno y sobre ellas mismas. Vale decir que, debido a su influencia

sobre las demás características del fenómeno, las actuaciones en estas categorías marcan diferencias importantes en cómo se vive el fenómeno en estudio. A su vez, por su nivel de dependencia, las diferentes formas de vivir el fenómeno influyen sobre las vivencias particulares en estas categorías. En sí combinan beneficio y riesgo.

- d- El grupo de categorías Kronos, Intención, Resignificación, Abatimiento, Proyecto, Esfuerzo, Frustración, Comunicación, Motivación, Actitud, Angustia, Adaptación, Sobre-esfuerzo, Culpa, Atención y Enfoque, Convivencialidad, posee baja influencia y alta dependencia en sus relaciones con el resto de las características del fenómeno en estudio. Esto significa que ellas son el resultado de la forma cómo se está viviendo el fenómeno en estudio. Resultan muy interesantes para comprender la vivencia general de todo el proceso que se está estudiando, puesto que ya sea que se consideren vivencias positivas o negativas, liberadoras o esclavizadoras, van revelando las consecuencias de la forma como se vive el fenómeno investigado.

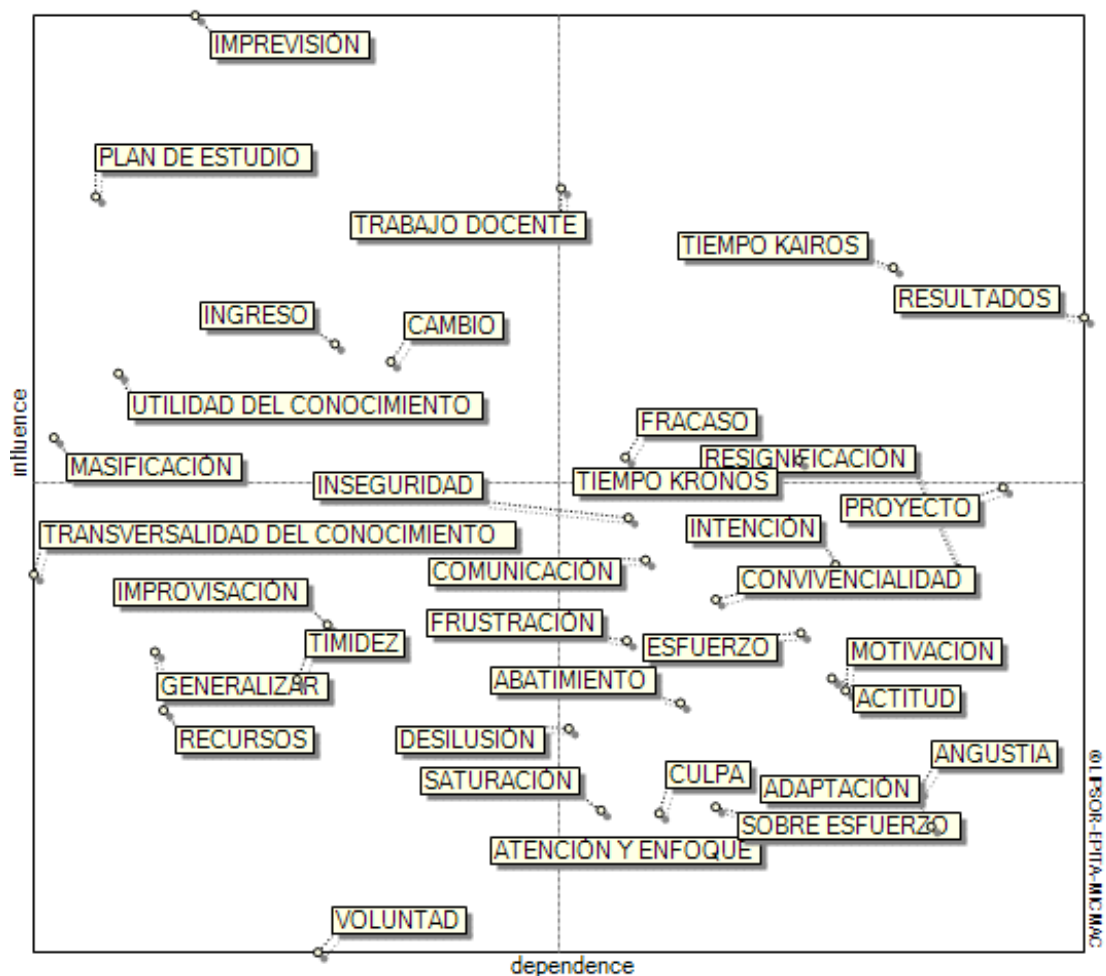
El gráfico No. 2 presenta el Mapa de las influencias y dependencias indirectas entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria. Las influencias indirectas permiten identificar categorías que, aún cuando actúan muy poco directamente, son potenciadoras de categorías con alta influencia directa y, por tanto, capaces de influir indirectamente sobre una parte bastante amplia de la vivencia del fenómeno estudiado.

Si bien este gráfico puede resultar interesante, se ha tomado como un eslabón para la presentación del Gráfico No. 3 o de Desplazamiento. Este gráfico tiene mayor valor demostrativo, puesto que muestra cómo se desplazan las variables de la posición en el gráfico de influencias y dependencias directas, a las del plano de

influencias por dependencias indirectas. Esta ayuda a conocer más a fondo las variables que adquieren importancia de forma indirecta en la vivencia del fenómeno.

GRAFICO 2

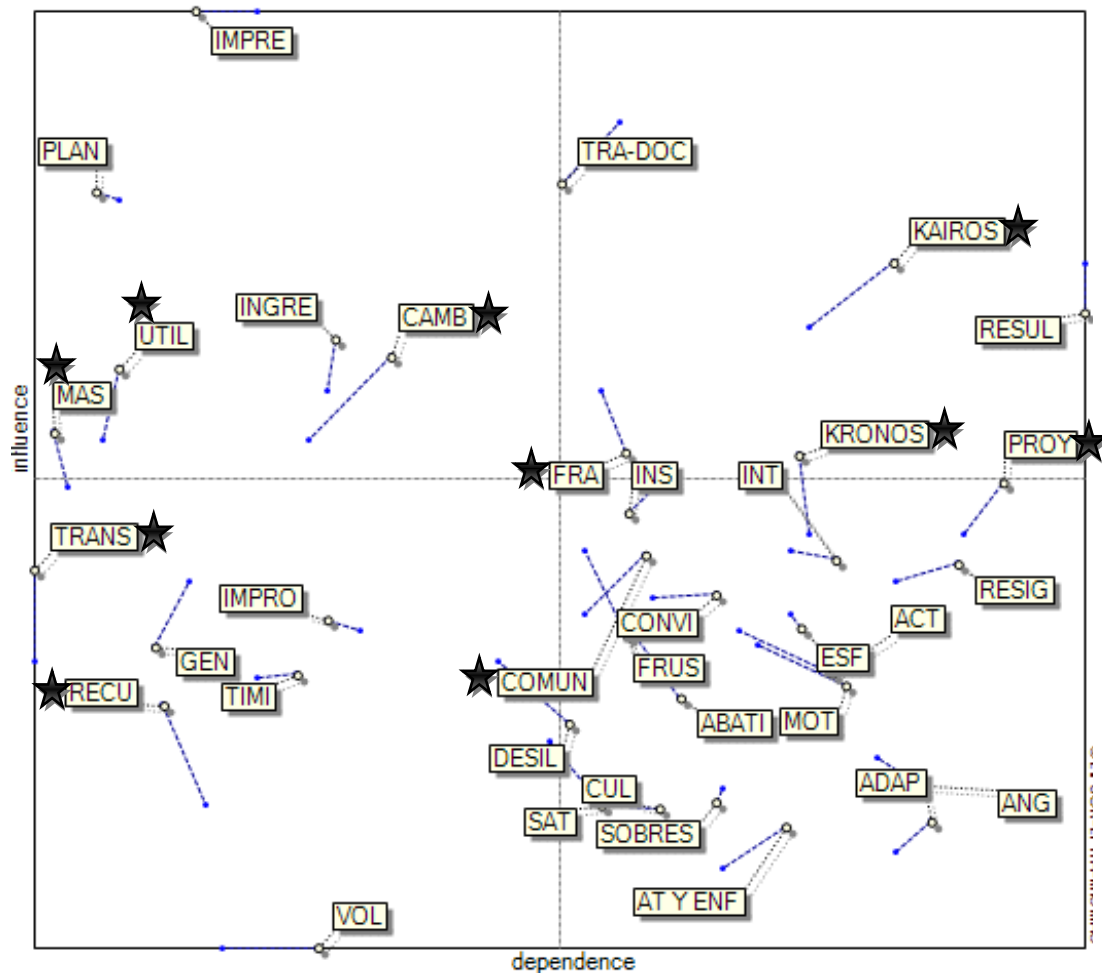
Mapa de las influencias y dependencias indirectas entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria



Castellanos, R. 2014.

GRAFICO 3

Mapa de desplazamiento entre las realidades antropológicas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas que se vive en la interacción del mundo vivencial del estudiante y del docente durante la transición educativa universitaria



Castellanos, R. 2014.

El Gráfico No. 3 muestra cómo los mayores desplazamientos se observaron en diez categorías resaltadas, las cuales se fortalecieron como indirectamente influyentes respecto a la actuación que tenían en forma directa. Estas categorías fueron: Kairós, Kronos, Proyecto, Fracaso, Comunicación, Cambio, Masificación, Recursos, Utilidad

del conocimiento y Transversalidad del conocimiento. De ellas, resulta importante resaltar las categorías Kronos y Masificación, puesto que con su desplazamiento cambiaron de cuadrante en el plano de influencias por dependencias, lo cual devela significaciones interesantes en la interpretación y comprensión que se construye sobre el fenómeno en estudio.

CAPITULO V. APROXIMACIÓN COMPRENSIVA.

El ser humano es el ser que se pregunta y se queda sin respuesta si no va más allá del ámbito de lo científico.

J-C Mèlich.

La escritura de este capítulo compendió relacionar y condensar la historicidad y teoría del Capítulo II con las vivencias donadas y procesadas según los Capítulos III y IV, generando la construcción comprensiva de los cinco constituyentes del marco de estructura de acogida que debe configurar el encuentro pedagógico en la transición educativa universitaria. Durante este proceso fueron develadas las siguientes vivencias: El habitar como componente antropológico, La re-significación como componente lingüístico, El testimonio como componente sociológico, La re-identificación como componente psicológico y El pro-yecto como componente cultural; las cuales se desarrollan amplia y profundamente a continuación.

LA VIVENCIA ANTROPOLÓGICA: El habitar.

Los hombres tenemos que aprender cotidianamente a habitar.

Heidegger.

Desde la opción antropológica que rige este estudio, 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. Para este propósito, la co-descendencia, la co-residencia,

la co-trascendencia y la co-mediación deberían 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 evidencia incontestables de la desestructuración de la 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 caracterizada por un vertiginoso aumento del tiempo social 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. A este respecto, Jean Gebser (citado por Duch, op cit) afirma que el significado de la frase “no tengo tiempo” equivale a “no tengo alma”, lo que es idéntico a decir “no tengo vida”, o quizás también a “no tengo interés”. 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.

Específicamente de los resultados del presente estudio resulta muy verosímil que, durante la transición educativa universitaria, 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. Para comprender esto desde la vivencia, a continuación aproximaremos algunos aspectos de la construcción y habitación del espacio y del tiempo en el encuentro pedagógico durante la transición educativa universitaria.

El pasado: La memoria.

Para Mèlich (2002) la memoria es una de las formas esenciales a través de las cuales los seres humanos se sitúan en el flujo vital de su existencia. La memoria nos

dice quiénes somos y de dónde venimos, al mismo tiempo que permite evaluar el presente y su cambio mediante la comparación con otros tiempos y otros espacios vividos. Este autor defiende que, aunque para muchos hablar de memoria es hacer referencia al pasado, la memoria no es retroceso porque el pasado sigue vivo en la medida en que los recuerdos son punta de lanza de la crítica del presente y de la esperanza. Por tal razón, es importante aclarar que lo que debe recordar la memoria no es algo que está totalmente descontextualizado y es inoperante, por el contrario se debe conservar la historia que viene a constituir nuestras raíces.

Al respecto, Boixader y Palou (2010) afirman que tanto las instituciones como las personas tienen más seguridad cuando saben dialogar con sus historias, esto es mantener la mirada hacia el pasado tomando conciencia de cómo se han hecho las cosas, de las decisiones tomadas y de la manera como se han tratado las situaciones conflictivas en la trama de la existencia. Este tratamiento sano de nuestra historia en la memoria es importante y necesario, pues sin él se pierde una orientación trascendental para esbozar el futuro.

Ahora bien, en el caso de las transiciones y en particular la transición universitaria, el recuerdo del tiempo educativo vivido parece confundirse con un nuevo espacio, lo que desencadena una desubicación de la vivencia y la necesidad de una reconfiguración del pasado puesto que los interrogantes, angustias y vivencias actuales del estudiante conllevan a que éste “haga memoria” de su pasado estudiantil. Esta situación hace 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. En griego, *nostos* es “regreso” y con la memoria reviviscente y nostálgica se desea la experiencia del pasado y en ella se considera que se puede obtener las claves para descifrar y resolver los enigmas y las incertidumbres de la actualidad. Cabe agregar que, también en griego, *algos* es “sufrimiento” y que, etimológicamente, la nostalgia es el sufrimiento causado por el deseo incumplido de regresar. En estas circunstancias se pueden observar expresiones como las que presentamos, obtenidas de los donantes de esta investigación:

“totalmente distinto porque vengo de un colegio donde me tratan así como hijitos, los profesores están pendiente, a que te lances ahí en otro sitio donde no consigues eso” (Est 3, lin.14-16) “yo tenía toda mi vida estudiando en ese colegio, los profesores te conocen y eso... y llegas a la universidad a la deriva totalmente” (Est 3, lin. 48-50)

... que no era lo mismo el liceo que aquí, que un poquito más fuerte... me sentí mal conmigo misma y me puse a llorar bastante (...) si yo nunca en el liceo me llego a pasar, y en la universidad sí, y entonces me sentí muy mal” (Est 1, lin. 557-560, 562-563)

“entonces él (estudiante) sufre, porque él viene de un hábito muy distinto, el cree que todo le viene hecho y cuando tú le exiges (...) el sufre mucho (...) porque él viene mal acostumbrado, mal acostumbrado a que la parte de matemática, o física o la química (...) de trabajito en trabajitos y así no sirve” (Doc 6, lin.71-77)

“antes con todas esas exigencias, que se les ponían ejercicios difíciles, problemas que tenían que pensar bastante, teníamos bastantes estudiantes con veinte y diecinueve, o sea, estudiantes excelentes, que de hecho después fueron preparadores de la asignatura, y que después les ha ido bien (...) entonces había un grupo muy bueno de estudiantes que salía muy bien, ahorita raaaro, si hay en todas las secciones de todos los profesores un dieciocho, un dieciséis, y un dieciocho muy ayudadito” (Doc 5, lin. 100-110)

Como resulta evidente, esta memoria reviviscente 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, tal como lo señalan Duch y Mèlich (2009). Ante tal escenario, la condición de que “cualquier tiempo pasado fue mejor” puede ejercer una influencia sumamente negativa y deshumanizadora, por lo que en el día a día de la vida cotidiana las vivencias deberían poseer suficiente consistencia para impedir a la memoria reviviscente la posibilidad de refugiarse, sin contrapartida crítica y tal vez a causa de las durezas del presente, en el espacio y el tiempo de un ideal pasado “color de rosa”.

Siendo las cosas así es vitalmente necesario que las estructuras de acogida logren eficientemente un equilibrio entre memoria y olvido. El querer acordarse de

todo y retener todo es un atentado al cambio y hace inepta a la memoria para construir trayectos biográficos, por ello no es exagerado considerar que el olvido es un liberador que puede abrir el camino al cambio y a la evolución. Pero por otro lado la amnesia estructural (el olvidar todo en la preeminencia del presente o del futuro) hace imposible establecer algún tipo de continuidad entre el pasado, el presente y el futuro.

Para Duch y Mèlich (op cit) la memoria y el olvido son solidarios y necesarios ambos para la ocupación del tiempo humano, siendo la mejor forma de resolver la tensión entre ellos 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. Precisamente, en las transiciones donde los vacíos del presente tienden a ser llenados con una memoria reviviscente, es necesario restablecer el equilibrio entre memoria y olvido atendiendo a la capacidad de la selección del recuerdo.

El presente: La velocidad.

En la cultura occidental, sobre todo a partir del siglo XVII, la ideología del progreso ha contribuido en gran medida a la devaluación no sólo del pasado, sino incluso del presente. A esto hace referencia Mèlich (2010 b) al afirmar que en nuestra sociedad occidental ha tenido lugar un privilegio del presente en detrimento del pasado y del futuro. Pareciera que hoy en día el presente se hubiera convertido en una mera función del futuro, en algo instrumental que en la instantaneidad tiene como misión la actualización de lo que todavía no es presente pero que se anhela con más fervor que el presente real. Como si fuera poco, a consecuencia de esta frenética actualización del futuro en el presente, el futuro también se ha visto implicado en la inmediatez que ha afectado al mismo presente. Todo ello pone de manifiesto que la sobre-aceleración del tiempo 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.

Cabe agregar que esta sobre-aceleración del tiempo posee unas enormes repercusiones para la experiencia ética, concretamente en la adopción de unos determinados valores que configuren la conciencia de las personas para dar respuestas responsables a las situaciones que los interpelan. Ya sea por la velocidad y/o por la comodidad, los seres humanos se están desprendiendo de las orientaciones tradicionales propuestas por unos valores que le habían permitido la afirmación de su identidad, encontrándose con un hipermercado de valores provisionales y lábiles que han generado sujetos humanos de identidad efímera, desubicados en tiempo y espacio con respecto a su propio trayecto existencial y biográfico.

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. Asimismo, la acción formativa se vive sin pausa, sin reflexión ni contemplación, sin disfrute, sin tertulia ni silencio, porque los ritos economicistas del reloj se han adueñado de la mayoría de las vivencias educativas. Esta situación se evidencia en los resultados de esta investigación, específicamente en expresiones como las siguientes:

“pero lo que también está en contra es el tiempo que tenemos que bueno, que cumplir un programa, entonces para darles la nivelación al muchacho entonces no sé cómo pudiéramos manejar esa parte” (Doc 4, lin. 477-479)

“tantas reuniones y tantos formatos que hay que llenar y tantas cosas que hacer, bueno, en el sentido que, claro, le dedicas tiempo a eso, hay que dedicarle tiempo, pero que no fuese tanto, que no fuese tanto. Yo por lo menos vivo atrasada con los exámenes, todo el tiempo, todo el tiempo” (Doc 4, lin. 176-179)

“nos dimos cuenta que era imposible en el tiempo ni siquiera mencionar hacer un ejemplo de cada uno, de todas las cosas que estaban en el programa original” (Doc 5, lin. 81-83)

“de por sí es una materia que cansa y que además así tan larga y tan... que manden tantas cosas en tan poco tiempo” (Est 3, lin. 344-345)

“que si era por objetivo entonces por objetivo que si era un cuarto de hora, entonces en un cuarto de hora lo vas a hacer” (Doc 6, lin. 424-425)

“ahora no tenemos tiempo, ahora es una carrera contra el tiempo, y es una carrera contra el tiempo (...) atropellando a los estudiantes” (Doc 5, lin. 379-382)

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. Esta sería la forma de detener o paliar el progresivo quebranto de los encuentros de acogida, particularmente en la praxis pedagógica tan afectada por la mecanización del tiempo.

Dentro de esta perspectiva se encuentra Boada (2003), al resaltar la necesidad de más lentitud, aludiendo con esto a una forma de concebir el pensamiento que tiene que ver con la pasividad, con la escucha paciente, con una cierta facultad de recepción para la que necesitamos prepararnos. Para este autor, esta es una de las tareas primordiales de la estructura de acogida que es la escuela, ya que la calidad de la convivencia educativa depende directamente de la relación que los miembros mantienen, a nivel individual y comunitario, con el espacio y el tiempo.

Duch (2002) también considera que es una cuestión primordial desacelerar el tiempo vital para poder experimentar un encuentro pedagógico con modos y maneras de volver a dar vida a las reiteraciones, los hábitos, la pausa y el sosiego, permitiendo momentos y encuentros armoniosos, de alegría compartida de cuerpos y espíritus. El “no hay tiempo” en educación debe dejar de ser el denominador común en el encuentro pedagógico. Para desacelerar el ritmo temporal de la vida y del proceso educativo, para sentir que “tenemos tiempo”, 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.

El futuro: El riesgo.

Cuando se piensa en el futuro normalmente se quiere prever y predecir lo que habrá de suceder, preguntándonos cómo será el futuro y bajo qué formas se presenta ese futuro en el presente. Tal pregunta no tiene respuesta precisa en todos los casos, mucho más en nuestros días donde tenemos que vivir con perspectivas extremadamente desconcertantes acerca del futuro. Según Luhmann (1998), 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.

Estas circunstancias han generado que la sociedad actual esté permeada por una gran inseguridad, segregada por la dinámica del desarrollo cultural y tecnológico que ha obligado al ser humano a vivir en un ámbito social, económico y comunicativo con una actitud de constante cálculo y ponderación respecto a sus propias posibilidades y opciones de decisión. De tal manera, la sociedad se ha constituido en lo que Ulrich Beck (citado por Duch, 2002) ha denominado una sociedad de riesgo, que vive su futuro en la forma del riesgo de las decisiones.

Para poder formular esto es necesario acotar adecuadamente el concepto de riesgo y darle una precisión desde la óptica antropológica. Un riesgo es un aspecto de las decisiones y éstas pueden tomarse sólo en el presente, por lo tanto podría decirse que el riesgo es una forma de descripción presente del futuro. Estos riesgos conciernen a daños posibles, pero aún no consumados y más bien improbables, que resultan de una decisión y que no se producirían en caso de tomarse otra. El problema está en que, a consecuencia de la superproducción del saber y de los artefactos de todo tipo, nos vemos obligados a ponderar una gama inabarcable de posibles alternativas para decidir entre ellas, nos vemos forzados a pre-ocuparnos de las consecuencias así como de competir con los demás no sólo en el no equivocarnos, sino por la mejor toma de decisión en el vivir cotidiano.

Todo esto deriva que en la experiencia cotidiana provoque una sensación de peligro, de fractura de la confianza, lo que Giddens (citado por Duch, 2002) 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. En otras palabras, 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 porque, en nuestros días, la desestructuración del “mundo dado por garantizado” al que hace referencia Schütz parece haber desestructurado la confianza y seguridad interior. Observemos las siguientes expresiones de vivencias en nuestros donantes:

“tuve un ataque de nervios (...) pero es que yo no me había fijado, o sea, no me había dado cuenta de todo lo que mi vida iba a cambiar” (Est 2, lin. 108-111)

“estaba muy nerviosa porque: ¿cómo serían los profesores?, ¿cómo serán las materias?, ¿qué será? (...) son tantas dudas, tantas incógnitas...” (Est 1, lin. 493-494, 497)

“al principio estaba siempre como asustada y perdida todo el tiempo” (lin. 16)... *“ese era mi miedo, raspar y no estar entendiendo la mayoría de las cosas, ya entré y están en la tercer clase y yo no tengo ni idea”* (Est 3, lin. 25-27)

“yo desde que llegué a la universidad es una incertidumbre (...) no sabemos qué va a pasar (...)” (Est 3, lin. 384,387)

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. Lo que deberá rescatarse, siguiendo a Erikson (1992) es el sentimiento constituyente de la fuente ontológica de fe, que el mismo psicólogo denomina confianza y según Duch (op cit), esta confianza básica constituye el núcleo profundo de lo que podría designarse esperanza. 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.

En último lugar, arriesgadas son sólo aquellas decisiones de las que uno se arrepentiría en caso de producirse el daño, más la predicción de si el daño ocurrirá o no jamás será absoluta, por tanto la imprevisión y la improvisación estarán presentes en toda nuestra vida. 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. Presumiblemente esta visión de un destino indisponible alimenta la preocupación de fondo hacia la contingencia y para solventarla solo queda recurrir a la esperanza. Duch (1997), afirma que 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. Este antropólogo significa esta educación de la esperanza como sigue: *“toda creación consta de un momento reflexivo y de un momento admirativo, enseñar a mantener unidos estos dos momentos constituye, sin duda, un excelente aprendizaje, al mismo tiempo científico y sapiencial, de la esperanza”*

El Habitar.

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 puesto que éstas tienen como función transmitir experiencias de espacio-temporalidad donde el hombre y la mujer concretos aprendan a habitar correctamente y puedan poner en movimiento teodiceas prácticas ante los retos e interrogantes que se plantean en su vida cotidiana.

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. El espacio del estar aquí o allá es un producto elaborado por la ciencia y la técnica, mientras que el espacio del habitar es un ámbito privilegiado existencial en el que nos sentimos arraigados y sostenidos más allá de los conflictos y opacidades y donde se ponen en movimiento

las teodiceas prácticas que nos permiten dominar la contingencia que nos acompaña en nuestro paso. 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.

De acuerdo con estas consideraciones, en las transiciones educativas donde los estudiantes cambian de espacio y viven un nuevo tiempo, así como en cualquier otra transición de la existencia humana, se requiere la competencia de habitar y, para alcanzarla, se hace preciso la reivindicación del espacio y el tiempo absteniendo toda interpretación economicista y utilitaria de ellos. Asimismo, precisamente por las transiciones en que discurre la vida es importante tener muy en cuenta que el habitante competente no es aquel que se abandona a un espacio fijo con la ilusión de una seguridad definitiva sino, por el contrario, trata de alguien que sin cesar está instalándose porque sabe experimentar la necesidad del éxodo en la búsqueda de un nuevo centro cuando se cree mejor y/o con mayores posibilidades de habitación.

En efecto, es decisivo que el ser humano, en medio de los altibajos de la vida, salvaguarden la libertad interior que les permita, cuando las circunstancias lo imponen, abandonar espacios sin desesperación con el convencimiento de que tal abandono no les afectará pues, en último término, aquello que en el ser humano debería ser indestructible, inmune a todo tipo de revueltas y cataclismos, no es tanto la conciencia de pertenencia a este o aquél espacio concreto, sino sencillamente la firme conciencia estructural de pertenencia, la cual incansablemente es capaz de crear nuevos arraigos y relaciones después de una pertenencia histórica concreta. He allí la competencia de habitar.

En conclusión, la educación no puede plantearse ni desarrollarse al margen de la preocupación fundamental por el tiempo y el espacio, por la construcción de la espacio-temporalidad del ser humano. 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, acción que tiene como consecuencia más significativa para el hombre y mujer concretos el “venir a la existencia”. En la presente aproximación teórica hemos comprendido esta función como la formación de una competencia gramatical que es inherente e ineludible en todo ser humano. En lo esencial, de lo que trata esta competencia gramatical es que, a través de las transmisiones que les corresponden, la escuela y todas las estructuras de acogida proporcionen los recursos necesarios para que los seres humanos logremos la capacidad de *empalabramiento* y, mediante esta, afirmemos las bases necesarias para formar un lenguaje polifónico que permita leernos a nosotros mismos y a los demás, poder interpretar el mundo y poder atribuir sentido y significado a nuestra espacio-temporalidad.

Ahora bien, tal propósito necesita que el hombre aprenda de todos los lenguajes que potencialmente se encuentran a disposición del ser humano. Sólo de esta manera puede encontrarse en la situación lingüística adecuada de armonización sin ningún caso de exclusión, puesto que el poliglotismo es consustancial al ser

humano por la constitución polifacética de la realidad y del mismo hombre. Siendo así, una estructura de acogida debe ofrecer la posibilidad de aprender diferentes lenguajes y armonizarlos de forma tal que se logre la transgresión de los límites del monolingüismo los cuales, a manera de prisión, con frecuencia ahogan el campo de la realidad y las posibilidades de construcción de sentido.

De los resultados del presente estudio se devela que durante la transición educativa universitaria el encuentro pedagógico se debilita por el uso reduccionista de un solo lenguaje, esto agravado por el ámbito particular donde se desarrolla el trabajo investigativo que maneja una temática propia de formación en el área profesional de Ciencias de la Salud. En tal ámbito se da lugar un monolingüismo técnico-racional que no da garantías suficientes para la convivencia, la superación de la contingencia y la búsqueda de sentido, pues estos son aspectos que requieren el aprendizaje y la ejercitación de un amplio espectro de lenguajes.

A objeto de comprender cómo en el encuentro pedagógico se maneja el aprendizaje del lenguaje y la superación de sus límites, desde las vivencias de los donantes protagonistas de esta investigación intentaremos una aproximación que permita visualizar hombres y mujeres competentes gramaticalmente para la construcción de sentido durante la transición educativa universitaria.

La confusión lingüística: educar o fabricar.

Para Duch y Mèlich (2009), desde finales del siglo XIX hasta el presente las estructuras de acogida han enfrentado la profunda crisis de aquellos lenguajes que habían servido para *empalabrar* la realidad. Sin duda, las grandes palabras o relatos fundacionales, religiosos, culturales, educativos, jurídicos y políticos que tradicionalmente han servido para configurar el marco del convivir y darle vida, han devenido obsoletas e increíbles para un número creciente de personas, puesto que han carecido de incidencia efectiva y afectiva inspirando desconfianza al mostrarse incapaces de establecer hitos orientadores para los individuos y grupos sociales.

Educativamente hablando, según estos autores resulta evidente que uno de los factores del fracaso escolar tiene sus raíces en las pretensiones de una pedagogía de puro lenguaje científico, obstinadamente limitada a la adquisición de habilidades para el supuesto manejo de datos positivos y objetivos empíricamente verificables. Afirman que se trata de parte del proceso de *matematización* del conjunto de la existencia humana que ha tenido lugar a partir de Descartes, en el cual la ciencia no se propone la sabiduría sino el conocimiento. En tal sentido, mantienen que si las transmisiones marginan la sabiduría en pro de la ciencia, no sólo son insuficientes sino que se hacen antropológicamente muy peligrosas por su carga deshumanizadora, por su incapacidad de constituirse en teodiceas para *empalabrar* la realidad.

También para Arendt (1993) es una evidencia que vivimos en un universo donde la razón instrumental o la lógica instrumental, como *matematización* de la existencia humana, lo invade todo siendo un verdadero lenguaje absoluto que establece una determinada forma de vida y que únicamente admite relaciones de tipo fabricación. Según la escritora, la exportación de la fabricación a todos los ámbitos de la vida humana pareciera ser uno de los dramas de la postmodernidad hiper-tecnológica, que convierte aquello que produce utilidad y provecho en lo principal y lo que tiene sentido. Por su parte, Hoyos (2008) alerta sobre el hecho que la educación mida su fortaleza y eficacia en términos de competencia y “enseñabilidad”, aspectos que se administran a través de créditos, notas, exámenes y estándares para acreditaciones. Desde estos planteamientos, palabras como currículo, instrucción, planificación y recursos son términos de expertos en educación que aluden directamente al universo de la fabricación.

Cuando se entiende la educación como fabricación, se pretende crear un experto bajo un plan que tiene principio y fin de tal modo que, una vez finalizado, el ser preparado salga sólo al mundo. Pero la tarea educativa no debería verse como una intervención mecánica sobre otro, que finaliza cuando se cree que se ha conseguido el objetivo, como lo manifiesta Arendt (1993) cuando plantea que no se puede fabricar lo que hombres y mujeres somos porque nunca es la ejecución de un plan pensado y

elaborado a priori, sino que es el fruto de un acontecimiento, de la contingencia, del azar y de los giros imprevisibles de nuestras historias.

Resulta claro entonces que comprender la educación como fabricación es intentar reducir el otro a un objeto que por adelantado pretendemos establecer qué y cómo debe ser, verificando al final del proceso si de verdad corresponde a aquello que habíamos planificado al comienzo. Como ejemplo de estas consideraciones, en el caso particular de la transición educativa universitaria cabría reflexionar estas ideas alegando a los perfiles de ingreso que se establecen para cada carrera, éstos planteados como un acercamiento descriptivo del candidato ideal a cursar un estudio en cuestión, los cuales intentan instaurar verdaderas preconcepciones institucionalizadas que definen de antemano aquel estudiante que será capaz de tener éxito en el logro de los objetivos propuestos pero, por el contrario, se constituyen en moldes dentro de los cuales no se pueden verter las realidades existenciales de los seres que se educan.

Desde las perspectivas de las ideas expuestas, 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, este estudio ha revelado que en el encuentro pedagógico de la transición educativa universitaria predominan tres lenguajes que confluyen en una misma posición ética y que desarrollamos a continuación.

En primer lugar, como se ha venido reflexionando, se encuentra el lenguaje económico que habla en términos de competitividad, eficiencia, validez y rentabilidad. El valor básico asociado a este lenguaje es el del intercambio, según el cual cualquier acción educativa espera siempre algo a cambio o de lo contrario es tiempo perdido. En él, las expresiones suelen ser de posesión, en las que los aspectos educativos (estudiantes, docentes, asignaturas y relaciones de aprendizaje) se sienten como mercancía; además se encuentran expresiones de lamentos que implican que el trabajo docente es forzoso, fuerte y extenuante en cuanto a que no deja frutos

rentables, así como cualquier otra expresión utilitaria del conocimiento ya sea por parte del docente o del estudiante. Como ejemplos de este lenguaje en esta investigación tenemos las siguientes expresiones:

“hay profesores (...) que estaban realmente interesados en que uno pase su materia” (Est 6, lin 116-117)

“yo no veo ninguna razón por lo cual estudiar lo que no voy a utilizar” (Est 2, lin 369)

“bueno y les repetía varios exámenes para ver si se recuperaban, les hice unos tallercitos, y bueno, trabajé así como un poquito más con ellos y bueno, salieron a flote” (Doc 4, lin 104-106).

“entonces el primer año es de adaptación, y tal, claro ellos vienen y a uno les cuesta mucho encarrilarlos, a uno le cuesta mucho como que cojan mínimo, que se asienten, que se centren” (Doc 4, lin 421-423)

En segundo término se observa el lenguaje tecnológico, el cual habla de competencias, métodos y resultados siendo su valor básico asociado la velocidad. Según este lenguaje la acción educativa se valora por la concesión de fines determinados en el menor tiempo posible, por consiguiente es el logos que resulta de comprender la educación como fabricación. En la presente investigación encontramos este lenguaje en expresiones como:

“yo digo profe que en el primer año uno debería hacer ya, o sea, por ejemplo que hay muchas personas que nos saben sacar sangre, hay otros que ya vienen con esa experiencia, o sea a partir del primer año enseñar cómo sacar la sangre”(Est 1, lin 596-599)

“yo pensaba que uno entraba a la universidad y que uno ya empezaría con lo que uno realmente le tocaba de la carrera pues, que uno ya desde el principio uno le iban enseñando lo que es de la carrera...” (Est 1, lin 591-596).

De tercero el lenguaje teleológico, el cual nos habla de normas, costumbres, modelos y ejemplos siendo su valor básico asociado el deber. Desde esta perspectiva, la función del docente es transmitir a las nuevas generaciones el marco normativo, guiándolo por el camino pre-establecido como bueno de antemano. Ejemplo expresivo de este lenguaje observado en esta investigación es:

“es que mi labor es, sin juzgarte por la condición que tú tengas, es brindarte las herramientas para que tú puedas salir de esta asignatura y de cualquier otra, y estas herramientas que aprendiste aquí las utilices en esta, en aquella y en tu vida, ¡eso!” (Doc 6, lin 184-187)

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 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. En otras palabras, se requiere una re-significación del lenguaje por parte del maestro y del alumno para poder *empalabrar* el mundo educativo, en nuestro caso particular la vivencia de la transición educativa universitaria.

La palabra del silencio.

No queremos confundir con estas reflexiones. Es 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 para tomar actuaciones éticas de abocarse consciente y profundamente a las primeras y dejar de hacer intentos con las segundas, evitando así la confusión entre educar y fabricar. En definitiva, lo que nos atrevemos a afirmar es la insatisfacción de las posibilidades del lenguaje racional (económico, tecnológico y teleológico) sobre la construcción del sentido en las vivencias educativas incluyendo las transiciones, afirmación que constituye, más que un pensamiento, un sentimiento comprendido 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 siguiente: *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 a la noción de límite, según la cual pone fronteras a la expresión de los pensamientos diferenciando lo que se puede decir de lo que no se puede decir.

Sucede que lo que puede decirse, debe ser dicho claramente y debe lograr que, usando el lenguaje racional, *empalabre* un sentido lógico, es decir un significado. Ciertamente, este lenguaje lógico sirve para “explicar” al mundo y la educación no puede prescindir de su uso claro y correcto, pues 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.

Siendo estas las reflexiones, se hace preciso continuar con el planteamiento de Fons y Segura (2010), quienes agregan 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 pueden que sean capaces de contestar las preguntas de la ciencia pero muchas veces resultan insuficientes para dar respuesta a los problemas vitales. Más aún, se trata de unos lenguajes en los que la palabra del silencio cobra especial importancia, una relevancia vital, constituyéndose en un aspecto esencial para un lenguaje auténtico, tal como lo afirma Duch (1997). Sin duda, en los lenguajes que presentamos a continuación, lo que dice el silencio puede ser más auténtico que lo que dicen las palabras.

Primero se considerará el lenguaje de la atención, el cual habla de presencia, de escucha y de espera. El valor básico asociado a él es el compromiso y la responsabilidad con y para el otro. Para ello, la relación docente-estudiante no debe

cerrarse a una representación o a una sola interpretación, deberá estar atenta generosamente al contexto de cada otro. Dentro de la perspectiva de estos lenguajes, de los resultados de esta investigación sólo podríamos contener algunas expresiones que pudiesen significar casos contrarios al contexto de un lenguaje de atención, como son:

“que esté (el profesor) dispuesto a dialogar con el alumno, buscarle la razón, no es que esté pendiente de los cien estudiantes, pero que simplemente muestre un poquito de interés y que no nos haga sentir como que somos un alumno más que pasó y que no quedó en nada” (Est 3, lin 495-498)

“hay otros estudiantes que no los abordo, porque le veo la actitud, son como muy dispersos, eh, le falta mucho, llegan a las clases tarde, profesora no pude presentar el examen, rezagan mucho, entonces yo lo veo y ay no sé, este alumno como que no tiene ese interés, esa cosa, a veces los abordo y a veces no los abordo (...) si los veo muy dispersos o muy desinteresados, no les digo nada, no les digo nada, no les he llegado” (Doc 3, lin 362-369).

“a lo mejor alguien que se lo proponga que diga: la propuesta de este año va a ser atender alumno por alumno a ver qué le pasa, seguirlo, como si fueras su segunda mamá, a lo mejor se podría. Pero con el día a día y con las múltiples ocupaciones de verdad que uno no se preocupa tanto por eso” (Doc 5, lin 347-352)

En segundo lugar encontramos el lenguaje de la lentitud, el que nos habla de tiempo *kairós*, de tacto, de ternura, de acogida. El valor básico asociado a este lenguaje es el respeto. Busca relaciones sin imposiciones, sin cambiar los ritmos. Este lenguaje desconfía profundamente de la prisa por acabar cuando de relación educativa se trata. Contextos contrarios a este lenguaje pueden significarse mediante expresiones de los informantes tales como:

“particularmente desde que cambió el plan de estudio de anual a modular, con esa reducción tan drástica de horas” (Doc 5, lin 77-79)

“ahora no tenemos tiempo, ahora es una carrera contra el tiempo, y es una carrera contra el tiempo que yo particularmente decidí eliminar esa carrera (...) (sin ir) atropellando a los estudiantes” (Doc 5, lin 379-382).

Por último observamos el lenguaje de la experiencia narrada, que nos habla de mostrar, de vida y de testimonio. El valor básico asociado a él es la compasión. Aunque estamos convencidos que se trata de un lenguaje que no se puede decir, sino sólo mostrar, algunas de las expresiones que presentamos a continuación pueden significar sentimientos compasivos ante el otro en la relación que se da durante el encuentro pedagógico:

“yo digo que uno tiene que también que, llenarse de paciencia y entender esa parte y tratar de darle todas las herramientas que ellos requieran para que puedan salir adelante. Pienso que el que las agarra lo va a hacer, y bueno y el que no le para, bueno no lo hace. Pero sí encima de que ellos vienen mal nosotros como docentes no, ay, no los ayudamos, este, se les va a hacer más difícil el camino, se les va a hacer más complicado” (Doc 4, lin 329-334)

“(respecto a la edad de los estudiantes) es la edad de la vida en que uno quiere hacer de todo, o sea, es la edad en que tienes que estudiar pero también es la edad en que estás en las mejores condiciones para disfrutar de la vida (...) entonces tienes que aprender a compartir, pero eso es parte de la vida” (Doc 5, lin 446-449).

El re-significar.

De las reflexiones que anteceden, resulta claro que en el encuentro pedagógico ha ocurrido lo que Mèlich (2010) señala como la uniformización del lenguaje, esto es, la drástica reducción a un solo ámbito de racionalidad con la consecuente pérdida de la dimensión plural, polimórfica o polifónica que incluye al silencio, lo que ha llevado al progresivo des-*emplabramiento* de la vivencia educativa. Para este autor, el daño que esto produce al ser humano se muestra en un estado de ánimo, sobre todo en los jóvenes, cuya señal característica es la inquietud, el mutismo, la indiferencia, el individualismo y la incapacidad de compasión.

También Duch (1997) advierte sobre las negativas y destructoras consecuencias que se desprenden del empobrecimiento lingüístico y del des-*empalabramiento* del ser humano y de la realidad, señalando que la educación (en el caso particular de este trabajo el encuentro pedagógico en la transición educativa

universitaria) trata de espacios-tiempos que refieren a vivencias que solo pueden ser expresadas polifónicamente dentro de una indiscutible simplicidad. Añade que resulta una perversión querer situar tales aspectos de la vida misma en un solo lenguaje, como un intento de reduccionismo semántico y axiológico, siendo fácil de comprobar cómo tal osadía del ideal economicista ha colapsado en la tarea de dar respuesta a los planteamientos de las cuestiones fundamentales educativas.

De allí pues 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, no logramos este sentido puesto que está fuera de la lógica racional del mundo, es trascendente y sólo es 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.

Vistas las cosas de esta forma, resulta preciso advertir que la re-significación y el *empalabramiento*, así como la superación de la contingencia, son logros existenciales provisionales. Si existiera la lengua perfecta que respondieran definitivamente a las preguntas vivenciales, la contingencia no existiría; pero la

experiencia pone de relieve que eso no es posible, la contingencia sólo se resuelve provisionalmente y tal superación es una tarea fundamental de las transmisiones de las estructuras de acogida que permiten que el ser que transita sea co-realizador del *empalabramiento* constante a través de los trayectos existenciales.

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.

A manera de colofón: el problema del testimonio.

Para concluir este apartado resulta sumamente importante señalar que la efectividad sapiencial de una lengua en las transmisiones se basa casi enteramente en la confianza. En lo esencial, un *empalabramiento* que cultive la confianza 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, lo que resulta lo más importante para la vida. En nuestra opinión, este reordenamiento de las cosas plantea entonces un nuevo problema: que la competencia gramatical debe lograr un doble *empalabramiento*, esto es ante el lenguaje y ante el testimonio.

Debe reconocerse que, si bien existe una crisis gramatical importante donde el cambio del mundo ha hecho perder la confianza en el lenguaje en cuanto a las respuestas de las preguntas y dudas fundamentales, aún mayor resulta la crisis testimonial que lleva consigo la pérdida de la confianza en las relaciones humanas, incluyendo en éstas el encuentro educativo. Tal desconfianza crea un clima de sospecha y de alejamiento respecto los demás, donde la aproximación se sustituye por actitudes de rechazo, de recelo y, a veces, incluso de agresión. Allí donde no hay

confianza tampoco hay comunidad, por tanto la desconfianza resulta un obstáculo de fenomenales dimensiones para las transmisiones que debe llevar a cabo la escuela y todas las estructuras de acogida. De esta última crisis, la del testimonio, haremos énfasis a continuación.

LA VIVENCIA SOCIOLOGICA: El testimonio.

*Todo hombre que te busca, va a pedirte algo.
El rico aburrido, la amenidad de tu conversación; el
pobre, tu dinero; el triste, un consuelo; el débil, un
estímulo; el que lucha, una ayuda moral .
Todo hombre va a pedirte algo. ¡Y tú osas
impacientarte! ¡Y tú osas pensar: "qué fastidio!"!
¡Infeliz!*

*La ley escondida que reparte misteriosamente las
excelencias se ha dignado otorgarte el privilegio de los
privilegios, el bien de los bienes, la prerrogativa de las
prerrogativas: ¡DAR ! ¡Tú puedes DAR!
¡En cuantas horas tiene el día, te pareces a ÉL, que no
es sino dación perpetua, difusión perpetua y regalo
perpetuo! Deberías caer de rodillas ante el Padre y
decirle: "Gracias porque puedo dar Padre mío.
Nunca más pasará por mi semblante la sombra de la
impaciencia!"
¡En verdad os digo que vale más dar que recibir!*

*"DAR". Libro: Plenitud.
Autor: Amado Nervo*

Ética, compasión y educación: La transmisión de una donación.

La relación entre ética y educación es indiscutible. Según Montserrat (2006), educar es un evento ético y un proceso vivo de compromiso personal entre un adulto y un niño o un joven. 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. En este contexto, la educación será una estructura de acogida si

tiene como punto de partida y de llegada la ética, porque sólo así prevalecerá en ella la autoridad y no el poder, el testimonio y no la imposición arbitraria, el nacimiento y no la fabricación, la libertad y no la coacción.

Al mismo tiempo, desde el punto de vista de una antropología de la vida cotidiana, Duch (1997,2002, 2006) y Duch y Mèlich (2009) 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, cuando nos referimos a ella en el ámbito educativo no aludimos a una ética como deber impersonal, trascendental, producto de una razón pura práctica kantiana sino que hacemos referencia fundamentalmente a una ética que tiene mucho que ver con la compasión.

Desde tiempos antiguos, la compasión es considerada sencillamente como humanidad, puesto que quien carece de compasión es catalogado como un ser inhumano. De hecho hasta el presente, tanto en el occidente como en el oriente la compasión es omnipresente en el pensamiento moral de todos los tiempos. No obstante, en virtud de que a lo largo de la historia se han generado concepciones diferentes de compasión, se hace preciso reformular la interpretación de lo que se entiende por ella esclareciendo algunas de sus perspectivas, tal como señalan Poch y Vicente (2010).

En primer lugar, podría decirse que existen dos posturas enfrentadas acerca de lo que es la compasión. Comenzaremos por la idea de la compasión según la cual, particularmente en el occidente, se ha asociado a sentimientos de poder o a un tipo de “piedad” o “pena” considerada ofensiva. En este orden, Nietzsche acusa contra la actitud compasiva o piadosa describiéndola como una virtud pequeña, puesto que surge de la debilidad y mediocridad de los frágiles, representando una muestra de insolencia para con el desdichado y una forma sutil de posesión. Otra postura de este orden, aunque menos extrema, es la que sostiene que si bien la compasión puede

aceptarse como una buena voluntad, no posee consecuencias prácticas siendo inútil y perjudicial en la medida en que dulcifica las diferencias necesarias para la lucha. Desde estos puntos de vista, se configura el peligro de que la compasión incurra en una situación de injusticia.

Pero por otro lado, observamos una postura de la compasión en la que se entiende como cuidado y misericordia. Tal es el caso de la perspectiva de Aristóteles según la cual los seres humanos sienten compasión por quienes sufren sin merecerlo. También el budismo mantiene que todo ser merece compasión como una piedad-cuidadora, como una solidaridad en la finitud o por la indigencia que padece. Sobre la base de esta idea, actualmente se entiende la compasión como un valor, consistiendo en percibir el sufrimiento del otro como propio y en tal sentido, la compasión sólo se produce acompañando al otro que sufre, al otro que nos necesita.

Atendiendo a todo lo dicho, intentaremos ahora profundizar en la comprensión de qué es compasión y qué no lo es desde el lenguaje de la presente tesis. Para ello, un aspecto que consideramos muy significativo es tener muy claro que, tal como lo señala Mèlich (2010 b), la compasión se da y no se reclama, por tanto sólo puede existir el hombre compasivo y no el hombre “compasional”. Aquí yace, a nuestra manera de ver, la diferencia entre compasión y piedad. La primera se dona en un espacio íntimo en la relación dual, mientras que la segunda se exige en un ámbito público, político, extendiéndose en masa.

Llevando estas ideas al ámbito educativo y en base a los resultados obtenidos en el presente trabajo podríamos intuir que, debido a la masificación que sufre la educación en nuestro días que dificulta la relación dual responsable en el encuentro pedagógico, el docente tiende a la piedad a fin de poner correctivos para un grupo de estudiantes que considera desvalidos y que convierte en una masa indiferenciada sufriente. Por su parte, estos grupos de “desvalidos” tienden a reclamar sus derechos de víctimas exigiendo la reparación de los daños causados, convirtiéndose en seres “compasionales” que buscan estar situados en el centro de la escena siendo los otros los que deben preocuparse de ellos. Estos escenarios se develan en expresiones

tomadas de las entrevistas realizadas en este estudio y de las que se presentan algunas a continuación, donde la relación docente-estudiante pretende construirse con el predominio de la piedad y lástima que, desde nuestro punto de vista, decididamente no tienen nada que ver con una ética compasiva:

“uno los puede ayudar... si ellos te piden ayuda” (Doc 5, lin. 342)

“quizás es la personalidad del profesor y es lo que es, y no tener más otro interés que dar clases, pero si deberían no sé, quizás hacer un esfuerzo de relacionarse más, no sé, demostrar que están pendientes, demostrar que les importa, que no es un alumno más que está pasando y que no va a ser recordado” (Est 3, lin. 294-298)

Con estas aclaraciones pretendemos iluminar que, en el lenguaje de esta tesis, compasión no tiene que ver con piedad ni lástima. Mas continuando con el intento de interpretar que entendemos por compasión y que no, hasta este punto llama la atención que todas las perspectivas descritas se mueven desde la esfera del dolor y, bajo tal circunstancia, cabría preguntarnos ¿qué relación podría derivarse de la compasión con el acto educativo? Ante esta observación se hace preciso citar a Dalai Lama (2002), quien propone una significación de la compasión que pareciera superar los límites del dolor definiéndola como: “la ocupación por el bienestar del otro”. Por supuesto que tal concepción implica la superación de cualquier sufrimiento, mas no resulta difícil entender que esta visión abarca algo más, dirigiéndose a la búsqueda en y para todo ser humano de un estado de bienestar y/o de dominación constante y continua de la contingencia. Cabe agregar que, para Dalai Lama (2001), un autentico sentido de la compasión genera un espontáneo sentido de responsabilidad para trabajar por los demás.

Aquí quedaría esclarecida la relación entre compasión y educación, puesto que 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 descubrimos la vulnerabilidad del otro, develamos la potencia y presencia

de sus fuerzas en el mismo punto donde percibimos sus debilidades, al tiempo que nos hacemos cargo y asumimos la responsabilidad ante su ambigüedad y su contingencia. En estas circunstancias la educación, cuando es ética (es decir cuando no es fabricación), se constituye en una transmisión compasiva. Así lo expresa una de las docentes entrevistadas:

“la relación alumno-profesor siempre afecta al estudiante de una manera positiva o negativa, eso es algo que está marcado. Uno trata, o lo que uno debe tratar, o lo que uno aspira o desea, es que sean las mejores relaciones en el sentido de que tú seas un apoyo para ellos, que tú le brindes unas herramientas, que le des una estrategia o una herramienta para que el vea lo complejo que él está mirando, simplifícarlo.” (Doc 6, lin. 146-150)

Resumiendo los planteamientos que venimos realizando hasta ahora, tenemos que la compasión implica un movimiento de salida desde nuestras más o menos bien aseguradas posiciones hacia la situación del otro con la finalidad de hacernos cargo. Ahora, si bien podemos tener empatía con los momentos de logros y alegrías de los otros, sin duda es mucho más frecuente que nos comprometamos con su aprieto y/o con las opacidades que invade su constitución espacio-temporal y su lenguaje, vale decir con su contingencia. Entonces en mayor medida, como lo afirma Mèlich (2010), la compasión es la ética de la contingencia.

Resulta que es imposible para los seres humanos erradicar la contingencia y, ante esta realidad, existen sólo dos alternativas: la indiferencia ante los otros o la respuesta ética a su presencia. Evidentemente, ser indiferentes es ser no compasivos, por tanto todo el que decida por la segunda opción apuesta por la compasión. Es aquí donde el docente del primer año, el docente de las transiciones, debe tener su ética mucho más direccionada hacia la práctica compasiva, no debe ser indiferente ante la contingencia que rodea ineludiblemente al estudiante durante la transición así como tampoco de sus logros. Pero ser compasivos no trata de lo que se está obligado a ser, sino de lo que se hace y porqué se hace, dicho de otro modo no podemos ser teóricos de la compasión sino practicantes.

Para ser practicantes de la compasión es preciso reflexionar dos puntos importantes. Primero, practicar la ética de la compasión implica fundamentalmente asumir responsabilidades, no sólo porque las tenga el oficio que representamos como maestros (o bien en otros ámbitos como padre, madre, estudiante, empleado o empleador), sino porque libremente aceptamos tales responsabilidades. En efecto, el hecho de “tener” responsabilidades no es demasiado significativo, lo que es indicativo del grado de humanidad es el hecho de “tomarlas” puesto que, tal como lo plantea Ingarden (2001), uno puede tener responsabilidades y negarse a tomárselas en serio mientras otro, ya sea teórica o jurídicamente, puede no tenerlas y sin embargo estar dispuesto a tomarlas y hacerlas suyas.

Segundo, tomar libremente la responsabilidad de una relación ética compasiva implica comprender que ésta trata, sobre todo, de una relación responsorial gratuita con el otro. En otras palabras, la relación ética es una donación. Se trata de una responsabilidad que no puede ser explicada por la lógica de lo económico, pues la ética deberá ser una forma de donación que se aleja de toda compensación por la respuesta que se da. Siguiendo a Derrida (citado por Duch y Mèlich, 2009), cuando hay donación aquello que se da no puede regresar al donante, no debe circular, no debe intercambiarse, por lo tanto la verdadera donación hace añicos el círculo económico. Asimismo, Duch y Mèlich (2009) afirman que la ética es afectiva y no efectiva o, lo que es lo mismo, es asimétrica, puesto que una respuesta efectiva que tenga forma simétrica entre el contenido de la demanda y el contenido de la respuesta correspondería con el sentido de “hoy por ti y mañana por mí” o “te lo doy para que me lo devuelvas”.

Por último, es conveniente anotar que aunque una ética de la compasión pueda considerarse utópica, siguiendo a Mèlich (2002) podemos afirmar que la ética siempre lo es. En todo caso, según Wilhelm Kamlah (citado por Duch, 2002) una utopía es la ficción literaria sobre unas instituciones óptimas de vida en común que hacen posible una vida feliz, ficción que puede interpretarse como una imaginación que se muestra crítica respecto a las perversiones del momento presente. Siendo así,

toda construcción utópica es, al mismo tiempo, una planificación del futuro y una crítica a las realizaciones del presente, por tanto utópicas serán las orientaciones que trascienden la realidad y que, alcanzadas en acción, tienden a destruir o debilitar el orden de las cosas existente.

Sólo bajo el tejido que enlaza a las ideas anteriores pueden interpretarse situaciones como la que se observa en el fragmento de entrevista que presentamos a continuación, así como sólo bajo una ética utópica pudiese entrelazarse el sentido de la vida docente.

“No es por quitarnos la responsabilidad porque los docentes no somos sólo para dar clase, o sea, en el sentido estricto uno viene a dar clase pero también debería de preocuparse por la situación completa, (...) pero no es tan fácil (...) Es lo más que uno hace, pero de repente se podrían hacer otras cosas, pero creo que no tenemos ni el tiempo, ni la disposición, ni el estímulo para hacerlo. O sea, creo que estamos, en estos momentos y a lo mejor antes no sé qué pasaba, con esos sueldos tan bajitos, que eso influye, porque uno dice: bueno, ¿qué tanto más voy a dar?, ¿qué tanto más voy a sacrificar de mi tiempo?, o sea con todo lo que tengo que hacer que es corregir, preparar las clases, y asistir a las miles de comisiones, de reuniones y cosas en que nos involucra la universidad... ¿voy a perder más tiempo para ganar una miseria?. Creo que eso no es la excusa, pero es algo que de repente pues hace que tengamos menos ganas de participar más activamente, pero creo que sí se pudiese hacer, creo que quizás de repente hasta organizando un grupo que se proponga mejorar estos muchachos de primer año, vamos a proponernos de repente hasta repartirlos en grupos, vamos a ver qué pasa con ellos, fajarnos con ellos en las tardes a... pero la verdad que no sé cuántos tengan el espíritu de sacrificio para hacer eso”. (Doc 5, lin 469-487)

Finalmente, si la educación ética conlleva a la transmisión compasiva de una donación, cabría preguntarse ¿qué se dona y qué debería donarse cuando educamos? En las próximas líneas compartimos nuestra respuesta y de ella damos razón y cuenta.

La donación: el testimonio.

En nuestra opinión, la educación transmite tanto ciencia como sabiduría. La diferencia entre éstas es un tema que se puede exponer de forma razonada y, de hecho, así se pretenderá a continuación, pero fundamentalmente lo que debe es ser interiorizada. Todos, más o menos, tenemos alguna noción de lo que es la ciencia la cual, dicho sea de paso, con frecuencia se ha considerado ingenuamente como un mito o una esfera sagrada que solucionará todos nuestros problemas. Aun así, es importante admitir que la ciencia ha resultado muy poderosa, tanto cuando ha sido usada con fines perversos como cuando ha contribuido en mejorar la calidad de vida de muchas personas de nuestro mundo.

Pero también sabemos que no todo es ciencia. Limitando y a la vez fusionada con ella, la sabiduría tiene un lugar no sólo importante sino insustituible en la configuración del ser humano. La sabiduría tiene la virtud de encontrar, e incluso inventar, salidas y soluciones en momentos especialmente difíciles y contingentes, momentos donde las respuestas admitidas como normales, legales y/o científicas en una determinada sociedad se muestran ineficaces y ya no proporcionan orientación, sino más bien desorientación y perplejidad a los seres humanos. Vista desde estas ideas, sabiduría no tiene relación a conocimiento en el sentido que el sabio podría ser una persona con amplísimos conocimientos, pero también (y a menudo lo es) una persona sin preparación.

Reflexionando estas cuestiones cabría preguntarse cómo se transmite la ciencia y la sabiduría en educación. 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, centrado en lo que expone y en las respuestas a las incomprensiones, dudas y objeciones de las personas que asisten a su curso. En ella, el contenido de lo expuesto tiene poco que ver con el que expone sin llegar a alcanzar ni los niveles más superficiales de su persona. Por el contrario, la sabiduría se transmite vehiculizada

por la vida del propio docente, la calidad de sus relaciones y su capacidad para la compasión, es 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. Según este autor el docente, para llevar a cabo completamente la misión que tiene encomendada, no solo debe transmitir ciencia sino también debe ser y donar testimonio, vale decir que 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.

Sintetizando, podemos decir que en un encuentro pedagógico la transmisión no puede limitarse en poner al alcance de los estudiantes unos conocimientos objetivos e impersonales, sino que además ha de proporcionárseles el arte de lo que la tradición occidental denomina sabiduría. El testimonio es imprescindible para este cometido, por ello la relación maestro/discípulo del encuentro pedagógico debe ser tanto de enseñanza/aprendizaje como de transmisión testimonial, lo que ayudaría a equilibrar 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.

Para lograr esta relación en el encuentro pedagógico Montserrat (2006) sostiene que cualquier persona que quiera ser educadora, además de hacerse experto en la materia que imparte deberá tomarse suficiente tiempo equilibrado para contemplar el mundo y contemplarse a sí mismo como testigo de su propia existencia, a fin de poder convertirse en testimonio para sus alumnos. Esto adquiere mayor relevancia en aquellos casos donde el ingreso a la acción educativa ha sido accidental, tal como acontece en el escenario de los docentes participantes de este estudio según las donaciones que presentamos a continuación:

yo entré ahí porque había mucha necesidad, primero porque las colegas estaban afuera y adicional había necesidad, porque necesitaban personal tanto para atender el año como para atender los módulos” (Doc 4, lin. 24-26)

“una amiga me llamó que era amiga de la hija de los profesores Pelayo, entonces ella le comentó que sus papás se iban a jubilar y necesitaban gente para, primeramente dictar el propedéutico y después para quedarse. Necesitaban dos profesores” (Doc 5, lin. 9-12)

“me encontré al profesor Julio que era el director de la escuela en su momento y me dice: mira chica, hay una necesidad en física” (Doc 6, lin. 15-16)

Es importante que en materia educativa se supere la “docencia accidental”, pues esta resulta incompatible con el ser del buen maestro que implica decir y mostrar, ser experto y testimonio, formando estudiantes testigos de una verdad existencial que dé que pensar sin olvidar que, a pesar de las vicisitudes que irrumpen en toda existencia humana, el buen testimonio permanece en la memoria del que se educa como una señal imborrable de confianza.

Más allá de la crisis gramatical: la crisis testimonial.

En nuestra opinión, podría considerarse que en la actualidad nos encontramos ante el ocaso de la confianza como cualidad humana. Ya se mencionó en un segmento anterior que en el mundo se ha producido y se está produciendo una crisis de confianza, la cual va de la mano a una crisis de autoridad. 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 para la superación de los problemas educativos.

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. Sólo la acción testimonial es capaz de generar confianza, debido a que en la transmisión testimonial el docente no trata de demostrar nada sino de mostrar íntegramente con su propia vida la congruencia entre lo que piensa, dice y hace.

Entonces, 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. Cuando en el encuentro pedagógico se produce el reconocimiento entre docente y estudiante, la autoridad no se impone como el poder sino que se adquiere por el otro que la otorga, por eso Mèlich (2002) afirma que el testimonio es una acción ética que permite instituir procesos pedagógicos basados en la responsabilidad y el reconocimiento.

Para aquél que verdaderamente da testimonio el otro es mucho más importante que el propio yo y, por eso mismo, la ausencia del testimonio en un encuentro pedagógico rompe la relación ética dando primacía al poder en lugar de la autoridad, la confianza y la compasión. Generar confianza en educación es superar la crisis testimonial, lo que requiere responder la demanda del otro con la donación de una palabra que complementa el decir con el mostrar y que permite que ese otro confíe y otorgue autoridad al donante. Este ánimo es, a su vez, imprescindible e inseparable de la superación de la crisis gramatical en los discípulos, puesto que lograr la transmisión de una lengua polifónica requiere la confianza generada por el

testimonio del maestro que confiera autoridad a la experiencia *empalabradora* de su lenguaje.

LA VIVENCIA PSICOLOGICA: 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 esclarecer que, en el lenguaje de la presente tesis, la identidad no trata de lo idéntico como equivalente de *idem*, sino como equivalente de *ipse* o de la *ipseidad*, tal como lo expresa Ricoeur (1996).

A nuestro juicio, 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, oponiéndosele a lo diferente en cuanto a cambiante o variable. Dentro de este marco encontramos los estudios de Erikson (2000), cuyas conclusiones afirman que la identidad personal se forma en la adolescencia y define al individuo para toda su vida adulta, quedando plenamente consolidada a partir de los veintiún años.

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 entidad conclusa como un constructo móvil que, además de biográfica e históricamente condicionado, resulta transformado

por la insoslayable y constante contingencia de la existencia humana. Así, desde el pensamiento de este autor, 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, esto sumado al constante éxodo entre cambio y continuidad que se da en el curso de los trayectos vitales, no resulta insólito constatar que los sujetos suelen (y deben) formularse reiterativamente la pregunta ¿quién soy yo?. Mas en esta interrogante lo que se halla en juego no es la perfecta y verdadera identidad, sino los procesos de identificación que siempre están inmersos en el problema inherente al estado natural contingente del hombre.

Significa entonces que los cambios y transiciones de la vida, los cuales necesaria y ventajosamente impiden que las continuidades personales se tengan en pie, constituyen momentos de contingencia promotores de procesos de identificación que, casi siempre, se hallan sometidos a un sin número de sensaciones, emociones e influjos. En nuestro caso, la transición educativa universitaria puede fragilizar la idea congruente de sí que se han forjado los protagonistas de esta vivencia y, ante tal escenario, requiere un encuentro pedagógico de acogida transmisor de teodiceas prácticas que impulsen un proceso de des-identificación / re-identificación trascendente para el Ser que participa en el proceso educativo.

En el marco de las observaciones anteriores, los resultados de este estudio develan que en los protagonistas que viven la transición educativa universitaria se presentan sensaciones como el fracaso, la inseguridad, la timidez, la culpa, la frustración, el abatimiento, la angustia, y la desilusión, emociones que hacen considerar que a nivel psicológico se despliegan procesos de identificación impulsados por la contingencia del cambio. Ante tales circunstancias, las praxis compensatorias para esas sensaciones tendrán que ser teodiceas prácticas fundamentalmente dirigidas a una re-identificación de estudiantes y docentes ante la vivencia de los cambios que se experimentan.

A continuación, desde la interpretación de las emociones angustiosas experimentada por los actores de la transición educativa universitaria, nos aproximaremos a la comprensión de cómo la contingencia desestructura la identidad impulsando nuevos procesos de identificación, así como de algunas prácticas teodiceicas compensatorias que pueden contribuir en el arte de la re-identificación durante las transiciones.

La fragilización de la identidad ante la angustia de la contingencia.

Desde la perspectiva que aquí nos interesa, algo que debemos poner en evidencia es el hecho de que la contingencia es una experiencia “en” y “de” la existencia humana. Para Duch y Mèlich (2009), sufrimos los efectos no calculables de la contingencia porque ella es un factor determinante de la presencia del ser humano, no en el mundo general y abstracto, sino en *su mundo cotidiano a la mano* que es donde se experimenta, se vive y se sufre. En todo, el ámbito de lo humano es impensable, irrepresentable e invivible sin la inevitable presencia de la contingencia como el *estado natural* del ser humano.

Aclarado y enfatizado el hecho de que el hombre nunca puede dejar de ser un ente contingente, debemos pasar ahora al hecho de que ante la contingencia queda en entredicho el sentido. En una situación contingente el sentido de la totalidad se capta con enorme dificultad, se produce una fragilidad del mismo y una desorientación que, como si fuera poco, es adicionalmente agudizada por la “sobre-complejidad del mundo” (Luhmann, 1998) repercutiendo en la vida cotidiana como una especie de “shock ante el futuro” (Toffler, 1995). En tal situación, develar el sentido requeriría buscar en la espacio-temporalidad del mundo propio *empalabrado*, pero en circunstancias donde esto no es posible por desestructuraciones del habitar y del *empalabramiento* (como las que se ha especificado en las vivencias previas descritas del presente trabajo), la precariedad de sentido se ahonda ante la falta de unión armónica entre “yo” y “el mundo”.

Estas circunstancias hacen surgir temores y desconciertos que nos turban, principalmente sentimientos de angustia que ponen en tela de juicio nuestra

construcción de lo cotidiano y la seguridad de nuestros asuntos. Según Ferrer (2013), la angustia es un sentimiento de radical y decisiva importancia para la cuestión básica de la identidad del ser, un sentimiento considerado como un encontrarse fundamental, como un ponerse en sintonía con la propia existencia. Igualmente, es un sentimiento que priva al individuo de la razón puesto que no entiende de razonamientos, no soporta explicaciones teóricas ni surge del lenguaje del “decir”, ella es, en esencia, vivencia.

Ahora bien, aunque la angustia se ha considerado una experiencia cuya causa es algo inidentificable, indefinido y/o desconocido, Kierkegaard (citado por Torralba, 2013) habla, literalmente, de la “relación de la angustia con su objeto”. Según Torralba (op cit), la angustia es un estado afectivo, emoción o sentimiento, que es suscitado por algún objeto que se convierte en su fuerza motriz y cuya presencia altera el equilibrio emocional y mental la persona. El citado añade que uno siempre se angustia de algo, aunque ese algo puede ser la nada, circunstancia que sería la más fundamental de todas las formas que la angustia puede adoptar.

En el mismo orden de los planteamientos anteriores, en su interpretación y uso cotidiano la angustia suele equivalerse con una serie de sensaciones, dentro de las cuales la más común es el miedo. En profundidad, si parece existir una contraposición entre el miedo y la angustia revelada en la medida en que el miedo tiene un carácter óntico en cuanto a que remite a las cosas, mientras que la angustia tiene un carácter ontológico pues remite a aquello que permite que haya cosas. En otras palabras, miedo remite a lo determinado y angustia a lo indeterminado. No obstante, en el lenguaje que nos interesa para esta investigación miedo y angustia se relacionan estrechamente en cuanto que aquél es la objetivación de ésta o, lo que es lo mismo, la angustia es develada a través del miedo.

Cuando una emoción angustiosa es objetivada, ella determina y queda determinada por la espacio-temporalidad del individuo que la sufre. Al respecto, especificando en primer término el espacio tenemos que, al tener un objeto causal, la angustia no sería algo estático sino dinámico debido a que en su sensación

intervendría la proporción entre la cercanía y la lejanía. En otras palabras, experimentaremos mayor o menor angustia cuanto más cerca o lejos nos encontremos de lo que nos la causa. Esto ha llevado al ser humano a aprender vitalmente que una buena manera de ganar en seguridad es generar distancia, lo cual se traduce en andar con cuidado a la hora de otorgar confianza, pues al dar confianza se da cercanía y la cercanía hace aumentar la amenaza.

Entonces, en una transición educativa la angustia surge cuando se quiebra la ordenación ética, cuando no hay testimonios que generen confianza y autoridad, distanciando al ser que la siente. Esta situación de distanciamiento puede observarse en las donaciones siguientes:

“yo en particular, a veces no pregunto, no sé, por miedo, por pena” (lin. 252-253) “hay varios compañeros que también sufren de miedo ... y me imagino que debe ser por eso, por pena, miedo al profesor, o no sé, que el profesor no vaya a responder o (...) tratan mal a los alumnos” (Est 1, lin. 256-260)

“lo veo más por primer año que en principio yo hablaba poquito, yo veía lo que me interesaba, anotaba. Mis días en la universidad eran a lo que iba y ya, y ya luego en segundo año pues como que estaba más en confianza...” (Est 3, lin. 303-305)

“esos muchachos no sé por qué tan desmotivados y tan inseguros (...) nuestros muchachos como que tan tímidos, tan tímidiitos, no sé...” (Doc 4, lin. 192-193)

Pero también la angustia parece tener una clara relación con el tiempo, porque se ha asociado al futuro en el sentido que, posiblemente, siuviésemos conocimiento de aquello que va a suceder en el futuro no experimentaríamos miedo y angustia, simplemente aguardaríamos a que pasase lo que tuviese que pasar. Mas como nuestro conocimiento es limitado, el desajuste de la incertidumbre engendra el temor del ¿qué pasará? o, cómo lo desarrolláramos en líneas precedentes, el nuevo miedo de la sociedad en riesgo que teme el no saber qué debería pasar o qué debemos decidir para que lo que pase sea lo mejor. Este shock del futuro (Toffler, 1995) se ilumina en las siguientes expresiones:

“estaba muy nerviosa porque: ¿cómo serían los profesores?, ¿cómo serán las materias?, ¿qué será? (...) son tantas dudas, tantas incógnitas...” (Est 1, lin. 493-494, 497)

“yo desde que llegué a la universidad es una incertidumbre (...) no sabemos qué va a pasar (...)” (Est 3, lin. 384,387)

“muchos llegan y no saben ni qué es lo que van a hacer, ni para qué les pudiera servir eso (...) ellos llegaban perdidos” (Doc 4, lin. 409-411)

“entonces, primero ese cambio de estar en un sitio lejos dónde vas por primera vez y no sabes cómo va a ser, no sabes cómo te van a evaluar, no sabes cómo son los profesores” (Doc 5, lin. 258-259)

“entonces nadie me dijo que va a pasar (...) Pero si alguien te dice: esto es lo que va a pasar (...) eso es algo muy diferente” (Est 2, lin. 610-612)

Tal como se ha visto, la angustia y/o el miedo son emociones experimentadas ineludiblemente ante toda contingencia, caso particular los cambios y las transiciones. De allí que la cuestión a plantear no es el padecimiento o no de la angustia y el miedo, sino la trascendencia de ellos en medio del contexto donde se presentan. De los resultados de esta investigación, tres consecuencias hemos considerado las más significativas para la fragilización de la identidad durante la transición educativa universitaria, éstas son la pérdida de sentido de sí mismo, la ausencia y el mutismo.

En cuanto a la primera, 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. Las siguientes son expresiones de los donantes de esta investigación que revelan la angustia de un encontrarse consigo mismo sin sentido:

... me sentí mal conmigo misma y me puse a llorar bastante (...)
(Est 1, lin. 562-563)

“al principio estaba siempre como asustada y perdida todo el tiempo” (Est 3, lin. 16)

“siento que lo atropello, y a veces después termino peor yo, porque me siento peor (Doc 6, lin. 201-202) “pero yo dije: ¿será que uno actúa mal?” (Doc 6, lin. 218)

Respecto a la segunda, la angustia parece privar al sujeto de toda forma de asidero, de punto de anclaje, de estabilidad, de seguridad, de orientación; remitiendo a una desposesión de sí como una experiencia de des-fundamentación de todo aquello que teníamos para construir sentido. Con frecuencia, esta situación se pone de manifiesto en el cambio puesto que éste, por lo general, implica sustituciones que inevitablemente están acompañadas de ausencias. Sin duda, es preciso decirlo, este sentimiento de ausencia se forma sólo cuando existe la preferencia de mantener la cosa antigua en el lugar de la nueva en el curso de la sustitución que conlleva el cambio. Como sea, estas ausencias son aún mayores en la transición, momento donde el pasado está reciente y el futuro no se vislumbra, por lo que resulta difícil relevar las fundamentaciones antiguas y encontrar sentido en lo nuevo. En la transición educativa universitaria la angustia de la ausencia se trasluce en expresiones como:

“pero es que yo no contaba con que yo iba a extrañar tanto mi casa...” (Est 2, lin. 481) (refiriéndose a la madre) *“me hace falta, yo lloro por ella todos los días”* (Est 2, lin. 507)

“hay algunas niñas que extrañan hasta a su casa, su mamá, bueno, aquí pasa de todo, su familia. (...) Eso influye en el rendimiento” (Doc 4, lin. 371-372, 375)

Por último, simplemente es un hecho que la angustia nos priva de la palabra, nos vela el lenguaje conduciendo al mutismo, lo que se advierte en la siguiente donación:

“no me gusta decir que necesito de la ayuda de los demás, ese también es mi problema, o sea que a veces yo lo necesito y no lo digo, siempre me quedo callada, entonces los demás no saben (...)

es que yo tampoco no, no le digo a los profesores, no sé por qué...
(Est 1, lin. 388-397)

En síntesis, ante la angustia perdemos la noción de dónde procedemos, ni por qué o para qué hemos llegado a dónde estamos, ni el proyecto de nuestra existencia, vale decir que perdemos o fracturamos nuestra identidad. En consecuencia, ante la presencia de la angustia el ser, indefectiblemente, tendrá que volver la mirada sobre sí mismo encontrándose y re-identificándose.

La teodicea práctica compensatoria de la angustia: la re-identificación.

Ante la contingencia y su angustia como una experiencia ineludible que no se puede resolver, pero que tiene que ser dominada de un modo u otro para poder seguir viviendo, Lluís Duch (1997, 2000, 2002) introduce una de las nociones que resultan fundamentales para comprender su antropología: la de teodicea práctica. En la obra de este filósofo, teodicea significa sencillamente una terapia contra lo que nos parece que no podemos dominar, contra la contingencia, por lo que teodicea y contingencia se remiten mutuamente, es decir se compensan. Esto lleva a reflexionar que si la contingencia es ineludible, la teodicea es imprescindible, asunto que configura uno de los sustentos de las estructuras de acogida pues, ante el reto constante que supone la contingencia, los sistemas sociales como familia, educación, política y religión deben constituirse en esos agentes que instituyen praxis de su dominación transmitiendo teodiceas prácticas compensatorias.

En líneas generales, desde una perspectiva psicológica estas teodiceas prácticas tienen la tarea prioritaria de estructurar y fortificar la identidad del individuo para que sea capaz de hacer frente a la angustia, proceso que puede y debe incluir una des-identificación y re-identificación de los Seres. Al respecto, es preciso añadir enseguida que se trata de una tarea permanente, sin principio ni fin, sin entrada ni salida, que no puede entenderse como fabricación, logro final o como un objetivo alcanzado, pues como se ha mencionado reiteradamente, cualquier forma de dominio de la contingencia es provisional.

Particularmente, en cuanto a las teodiceas prácticas en el ámbito psicológico que deben ser transmitidas en un encuentro pedagógico como estructura de acogida tenemos que, según Barcena y Mèlich (2000), para preparar a los jóvenes en la tarea de ejercer una cierta compensación de la angustia se requiere transmitir experiencias de aprendizaje que permitan transformar la contingencia en compromiso y responsabilidad, involucrando aspectos relacionados con la motivación, la voluntad y la actitud, entre otros. Como resultado de este conjunto de transmisiones, se aprende a vivir como agentes de nuestro propio destino, pero hay que aclarar que esto implica, primero, aprender a exponerse y arriesgarse y, segundo aprender a asumir las consecuencias de lo primero.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, nos atrevemos a considerar que una de las más importantes teodiceas que debe transmitir la escuela es el aprendizaje de la decepción. Hasta el presente, en el mundo de la pedagogía existe una relación muy estrecha y fortificada entre el aprendizaje y el éxito, mientras que el aprendizaje para la decepción se encuentra fuera de agenda. Siendo así las cosas los protagonistas de la educación, fundamentalmente los de la relación docente-estudiante, en todo momento conciben la formación en términos de competitividad, como la preparación para combatir en la lucha por el éxito. Esta preparación para el combate conlleva una peligrosa dosis de esfuerzo que puede llegar a la saturación, lo que se observa en las siguientes donaciones.

“Me dijo que estaba como sobrecargando mucho la información porque yo me acostaba de madrugada estudiando, yo decía: no mami tengo que estudiar... dejaba de comer, siempre para salir bien me ponía a enfocar mucho (...) pero me sobrecargué a mí y más bien lo que hice fue enfermarme” (Est 1, lin. 95-101)

“a finales de segundo año con físico-química si no tuve vida ni un momento, llegaba a mi casa con dolores de cabeza, tenía que seguir estudiando. Mientras estuve viendo físico-química, al menos los días que la veía que eran los viernes, salía que no valía ni medio y me iba a acostar a dormir, vivía con dolores de cabeza y unos ojeronos” (Est 3, lin. 329-340) “entonces es como una sobrecarga en que piden mucho y que uno no puede dar más” (Est 3, lin. 369)

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 el que tenemos que pasar necesariamente como seres humanos sobre todo en las transiciones y cambios. Al respecto, dice Deleuze (1995) que la mayoría de las cosas son decepcionantes la primera vez que las vemos, pues ésta es la vez de la inexperiencia, el momento en que más agudamente nos enfrentamos a nuestra ignorancia y a la incapacidad o fracaso de las antiguas interpretaciones objetivas para entender lo nuevo. Evidentemente, si la vida es experiencia, todo empezar, todo nacimiento siguiendo a Arendt (1993), arranca de la inexperiencia como fundamento para aprender. Así, siendo a la vez fin e inicio, las transiciones no escapan de estos planteamientos, tal como se devela en las donaciones de los protagonistas de la transición educativa universitaria que forman parte de este trabajo:

“ellos desean que tú le hagas puros trabajos, que él lo que quiere es que tú les hagas trabajos, trabajos, trabajos y el pasar, y aquí no es así porque aquí esto es una carrera que te voy a formar y tú tienes que tomar unas habilidades y destrezas que tienes que tener” (Doc 6, lin. 67-70)

“lo que pasa es que yo toda la vida he sido así, yo no estudiaba y salía bien. Entonces cuando llego aquí estudio lo mismo y no es así” (Est 2, lin. 537-539)

“habían muchos alumnos de los que yo tuve el año pasado que decían (...) esa orgánica es muy fácil, eso es facilito” (lin. 314-317) *“y resulta que la mayoría le fue pero malísimo en orgánica”* (Doc 4, lin.319-320)

Como se ha aclarado, todo inicio es un espacio-tiempo muy vulnerable para la frustración de nuestras expectativas, por tanto el primer aprendizaje en cada “iniciar” de nuestro trayecto biográfico deberá consistir en reconocernos como seres capaces de equivocarnos, esto es como seres capaces de reconocer que somos presa fácil de la ilusión y que nuestras expectativas son, en gran medida, comprensión de una apariencia de la realidad. 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 que debemos tener como teodicea compensatoria de la angustia 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. Así puede apreciarse en la siguiente donación de nuestros protagonistas de la transición educativa universitaria:

“ellos después que descubren en los primero años que le ponen cuidado o le toman una actitud distinta para estudiar, y le toman más interés (...), ellos avanzan muy rápido” (lin.97-102) “ellos te dicen (...) tenía una actitud muy negativa y entonces ya la estaba rechazando de por sí, pero después su actitud mejoraba y entonces el comenzaba a estudiar, y se daba cuenta de que no era nada difícil, no era nada de morirse, que lo que había era que estudiar y si no entendía se aclaraba la duda, él avanzaba” (Doc 6, lin. 106-109)

Ahora bien, para adquirir esta capacidad de dialogar con la realidad y su contingencia es estructural que el encuentro maestro, discípulo y realidad sea de

acogida, porque es mediante la acogida que el docente transmite teodiceas prácticas para que la realidad pase de lo inhóspito de la inexperiencia a lo confortable de lo sabido y sentido como propio, llegando a formar parte de aquello que nos constituye. Además, 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”.

Atendiendo a las ideas que se han venido planteando, finalizamos con un aspecto muy significativo: 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. A nuestro juicio 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 pro-yecto.

*Para llegar lejos, nunca
preguntes dónde ir a quien no
sabe perderse.*

Roland Guiguère.

Clifford Geertz (citado por Mèlich, 1996), expresa que el ser humano es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, siendo la cultura esa urdimbre o conjunto de enlaces que constituye el horizonte de significado a partir del cual nos movemos y existimos. Siguiendo a este autor, Mèlich (op cit) afirma que la cultura es el entramado de estructuras significativas del mundo de la vida. De estos pensamientos se desprende que cada ser humano orienta su acción en función de

interpretaciones subjetivas que edifica sobre el trasfondo de su acervo cultural, en otras palabras, el hombre encuentra los motivos de los proyectos de su vida en los esquemas culturales.

Hecha la observación anterior, añadiremos que 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, siendo preciso reiterar que desde el lenguaje que manejamos en este trabajo, más que factores racionales capaces de explicar la conducta humana, 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.

A continuación, desde la vivencia que ha impulsado esta investigación, nos aproximaremos a la comprensión de los motivos y significados que conciben los protagonistas de la transición educativa universitaria para orientar y dar sentido a su pro-yecto educativo, develando el trasfondo cultural que los origina. Adicionalmente, provocaremos para la reflexión sobre la importancia de la imaginación creadora como embellecedora de las vivencias en los tra-yectos y, por tanto, como teodicea práctica imprescindible de transmitir en toda estructura de acogida.

El pro-yecto y el tra-yecto.

Generalmente el término proyecto 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. Para 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.

Ahora bien, es preciso señalar que el término proyecto adolece de ambigüedad, puesto que es empleado en muchos contextos y su concepción depende de la perspectiva del saber desde donde se aborde. No obstante, como en la mayoría de los ámbitos de la vida actual, el lenguaje economicista es el que domina la concepción de proyecto siendo sus acepciones más comunes, hasta el presente, las de instrumento o herramienta, búsqueda de una solución, un conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas, una ruta para el logro, un plan de trabajo, un modelo.

De hecho, 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, éstas vistas como el resultado que se requiere. Como puede observarse, tales nociones se caracterizan esencialmente por ser ideas formuladas de manera sistémica, lógica, cronológica, precisa, concreta, metódica, específica y rentable.

De los planteamientos que anteceden manifestamos nuestro acuerdo con ese aspecto general que hace que los proyectos se apliquen a todos los ámbitos de la existencia humana, se trata de aquel según el cual proyectar es mirar hacia el futuro. En efecto, basta con recurrir a la etimología del término *pro iectus*, del latín *pro* que significa adelante, *e iacere* que traduce tirar o lanzar. Hay sin embargo que aclarar que, aparte de lo mencionado, nuestras reflexiones nos orientan a comprender el proyecto y el trayecto en otra perspectiva.

En primer lugar, desde el lenguaje que domina esta propuesta concebimos el trayecto como vivencia. Para ello comprendemos, a su vez, que una vivencia es una unidad esencial del vivir que se da, más que en el presente óntico, 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, aludimos al proyecto como una combinación de movimiento e imaginación. Queremos 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, nos parece importante aclarar y resaltar que es la imaginación y no el pensamiento racional quien deberá dirigir la obra maestra de un proyecto, como detallaremos a continuación.

La imaginación creadora.

Aunque el lenguaje lógico la rechace concibiéndola como caprichosa, superflua y opuesta a la razón, la imaginación conforma uno de los principales territorios que nuestra indagación debe transitar, como lo afirma Duch y Chillón (2012). De entrada, es menester distinguir la imaginación de la fantasía, dos nociones que el habla común confunde pero que, en el lenguaje que nos ocupa, son diferentes. Desde nuestra óptica, la imaginación 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.

Al respecto, podemos citar a Durand (citado por Duch y Chillón, 2012), quien propone una fisiología de la función de la imaginación como un estudio de su facultad edificante. Para el citado, la principal función es el embellecimiento de las severas carencias e imperfecciones de la existencia y de la intolerable incertidumbre que su contingencia trae consigo. De allí pues que la imaginación sea la estética de las vivencias, edificando proyectos que las embellecen y hacen llevadera la contingencia que las acompañan. En este orden de ideas, Duch (op cit) plantea la imaginación como “el pensamiento del alma”.

En fin, todo proyecto parte de la imaginación, así como toda imaginación debería constituirse en proyecto. Visto desde esta perspectiva, el proyecto supera el lenguaje racional para convertirse en el menester estético capaz de embellecer la vivencia cruda y trocarla en espacio y tiempo habitables. 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.

Por último, aunque la imaginación no anticipa un trayecto lógico como camino pre-establecido, mantiene en virtual permanencia el devenir dejando la *aletheia* del trayecto a su mismo transitar, entre los ¿por qué? y ¿para? que conforman los motivos, objetivos y subjetivos, de cada vivencia. A continuación profundizamos el respecto.

La construcción de la estructura motivacional.

“pero decidieron que lo que iban a hacer en su vida era estudiar porque si no hubiesen hecho otra cosa” (Doc 5, lin. 434-435)

Según Schutz y Luckmann (2009), la estructura motivacional de un proyecto presenta, por un lado, el conjunto de motivos que lo determinan como acción futura y, por el otro, los motivos sedimentados en la experiencia biográficamente condicionada. A nuestro juicio, esta propuesta resulta interesante para la comprensión de proyecto y trayecto que venimos aproximando, debido a que reconcilia tanto objetividad y subjetividad como pasado y futuro.

Recapitulando, en el apartado anterior hemos significado la imaginación como motivación creadora de un porvenir, reiterando que pro-yecto implica retro-yecto en cuanto a que lo imaginado debe surgir de la realidad de las vivencias y experiencias. A continuación y en el mismo orden, este segmento afianzará que, para la construcción de sentido de nuestro trayecto biográfico con sus respectivos cambios y transiciones, resulta imprescindible la reflexión reposada de la estructura motivacional de nuestros proyectos, en particular la acertada identificación y comprensión de los motivos “por qué” y “para” evitando las posibles confusiones entre ellos. Evidentemente, tal reflexión conlleva a conocer y/o interiorizar los esquemas culturales que hemos heredado.

En lo que se refiere a una estructura motivacional, siguiendo a Schutz y Luckmann (op cit), ésta se construye de la articulación entre lo anhelado y las circunstancias que dan origen a ello, expresados como motivos “para” y motivos “por qué”. Los primeros se orientan al futuro e implican logros, correspondiendo a una categoría subjetiva contentiva de emociones y sentimientos, mientras que los segundos refieren al pasado y pueden considerarse razones o causas, siendo la parte objetiva de la estructura. Ahora bien, no siempre el ser humano reflexiona con cautela sobre los motivos de sus proyectos además que, cuando lo hace, es común que confunda las causas con las intenciones infiriendo motivos de pura lógica racional propensos a ser intercambiables entre sí.

Según esto, si un motivo por qué puede ser cambiado en el lenguaje racional en un motivo para, se ha confundido lo objetivo con lo subjetivo y lo futuro con lo pasado, por lo que resulta inalcanzable la construcción de sentido. A título ilustrativo, tal caso sería un motivo identificado como “**porque** quiero sanar a los enfermos, yo seré médico”, ya que este es un enunciado de causalidad que en realidad es una frase intencional y lógicamente intercambiable por “yo seré médico **para** sanar a los enfermos”. Es de hacer notar que los auténticos motivos “por qué” consisten en aquellas vivencias pasadas a las cuales el individuo presta atención luego de haber iniciado el proyecto, siendo tales desde donde partimos hacia esos “para” imaginados

futuros, como sería el caso de “porque sufrí al ver mi prójimo con dolencias, yo seré médico”, donde el por qué no es reemplazable por para. Ante tan opuesta condición, es inaplicable una ambigüedad entre ellos.

Así lo confirman Schutz y Luckmann (op cit), quienes sostienen que el orden de las razones de actuar de los motivos “para” es posterior y dependiente del orden de las razones de actuar de los motivos “por qué”, pues estos últimos conforman el origen que abre el horizonte de aspiraciones y de anticipaciones de los primeros, horizonte del cual no forman parte porque se limitan a inaugurar ese despliegue. De allí que, si bien las causas son importantes, lo primordial en un proyecto son los motivos subjetivos intencionales que produce la imaginación creadora. Ellos, cuando son auténticos, pro-tensan el actuar, vale decir que contienen la intención de crear un estado de cosas, de alcanzar lo proyectado que le da sentido a la acción que se efectúa o que se propone realizar. Además, si el ser humano comprende su proyecto inmerso en los sentimientos y emociones de los motivos “para”, el trayecto se vivencia estéticamente en una especie de “hacer camino al andar”.

Desde esta mirada, no cabe duda que superar la contingencia requiere no olvidar la jerarquía los motivos subjetivos de la imaginación creadora. Particularmente, en un inicio o transición es incongruente buscar el sentido únicamente en los motivos por qué, pues en ese caso forzamos a que el proyecto sea fantaseado como ya cumplido y el por qué genético de origen pasado sea preguntado en futuro, trabajándose en una supuesta objetividad que se hace insostenible. Esto es lo que hace la planificación del proyecto en el lenguaje economicista, provocando como consecuencia que el trayecto sea concebido como un esfuerzo, una carga o trabajo pesado, en vez de como estéticas vivencias y experiencias. Bajo tal perspectiva el tiempo kairós no aparece, solo un cronos no habitado que tensa de manera irresistible el fluir vital. Esta es la naturaleza del trayecto educativo cuando la educación se proyecta desde el lenguaje economicista, tal como puede observarse en las donaciones del presente trabajo:

“esa angustia porque se te va la mitad de la clase resolviendo cosas que ellos ya deberían saber” (Doc 5, lin.457-458)

“que si era por objetivo entonces por objetivo que si era un cuarto de hora, entonces en un cuarto de hora lo vas a hacer” (Doc 6, lin. 424-425)

“porque cuando tenga madurez dirá: cónchale, si yo no me esfuerzo no me voy a poder nunca graduar, entonces le pone más empeño y dice: cónchale, tengo que sacar mi carrera, tengo que salir adelante y esforzarme mucho” (Est 1, lin. 471-474)

“que la universidad no nos aplaste tanto con tanta carga administrativa, que a veces uno se ve agobiado, y entonces cónchale, te atrasas en la corrección, atiendes una cosa, atiendes otra, entonces...” (Doc 4, lin. 172-174)

“porque uno dice: bueno, ¿qué tanto más voy a dar? ¿Qué tanto más voy a sacrificar de mi tiempo?, o sea con todo lo que tengo que hacer que es corregir, preparar las clases y asistir a las miles de comisiones, de reuniones y cosas en que nos involucra la universidad” (Doc 5, lin.478-481)

“Si hay gente que es así, o sea, no me gusta pero se me dio la oportunidad, vamos a continuar y sacar la carrera para aunque sea tener un título” (Est 1, lin.462-463)

“bueno mira, tienes un futuro, tienes algo allí, solamente tienes que sacar la carrera, mira todos los beneficios que puedes tener” (Est 3, lin. 471-472)

En síntesis, el proyecto educativo sin imaginación creadora, sin subjetividad intencional de un “para” cargado de emociones y sentimientos, 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 proyecto, deviniendo una crisis de sentido que domina los trayectos como, en nuestro caso, el trayecto educativo.

Para finalizar es preciso acotar que el proyecto (y trayecto) que nos ocupa, el educativo, no puede basarse en el individualismo, donde se erige como objetivo prioritario el desarrollo del yo, su autonomía y afirmación, con la finalidad de poder hacer frente a unas situaciones académicas, sociales y políticas en las que la consigna

parece ser “cada cual a lo suyo”. También así solemos concebir el enseñar y el aprender, en el horizonte de un proyecto personal de 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. Sin embargo, desde la perspectiva del presente estudio el proyecto educativo es esencialmente un proyecto común, el cual debe observar la respuesta deferente hacia el otro con el consiguiente descentramiento que esto conlleva.

Un encuentro pedagógico de acogida remite a una coincidencia elemental entre las estructuras de significatividad del docente y del estudiante, siendo la interacción cotidiana esa conexión intersubjetiva de motivos. Especialmente, son los motivos del estudiante los que deberán conectar con los del docente, vale decir, los motivos “para” del proyecto estudiantil conformarán los motivos “por qué” del proyecto docente. Entonces, el maestro necesariamente habrá de develar la estructura motivacional de su discípulo, conociendo la intención de sus actuaciones y comprendiendo las razones de la misma, evitando actuar en base a pre-juicios como puede observarse en la siguiente donación:

“no es normal que tú vayas dos días a clase y después dejes de ir, y eso lo hagas año tras año, porque una vez te pudo haber pasado algo, pero año tras año, o sea y te sigues inscribiendo, ¿será para quedarte en la universidad y que tu familia crea que estás estudiando, o es algún problema psicológico que no te permite afrontar que si empiezas algo lo tienes que terminar?” (Doc 5, lin. 319-323)

Tras estas reflexiones, nuevamente la utopía se hace presente en nuestro discurso. Esto es comprensible puesto que, como escribe Trousson (citado por Duch, 2002), la utopía es una realidad humana que se concreta culturalmente como el sueño por la perfección y por la liberación de la contingencia. Por tanto, sólo la persistencia de un anhelo utópico configura la posibilidad y activa la viabilidad. Consideramos que la disposición utópica de este segmento ha resultado más pertinente que nunca, pues estamos convencidos que el encuentro pedagógico como estructura de acogida

tendrá que ser interiorizado como el proyecto utópico de la cultura educativa, particularmente en las transiciones como es, en nuestro caso, la universitaria.

CONCLUSIONES

Si durante la transición educativa universitaria los estudiantes y docentes protagonistas de esta vivencia:

I. 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...

II. 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...

III. 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...

IV. 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...

V. Reflexionan cautelosamente los motivos de su pro-yecto educativo y, luego de identificar el ¿por qué? desde su pasado y el ¿para? orientador de su futuro, ambos logran superar el individualismo interaccionando cotidianamente desde la conexión intersubjetiva de sus estructuras motivacionales...

...entonces, el encuentro pedagógico conformará una estructura de acogida capaz de donar efectiva y afectivamente las transmisiones que permitan cultivar teodiceas prácticas dominadoras y compensadoras de la contingencia presente en la transición educativa universitaria, construyendo el sentido de esta vivencia educativa única mediante la comprensión de su significación antropológica, sociológica, lingüística, psicológica y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abbagnano, N. (2010). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abbagnano, N. y Visalberghi A. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Belvedere, C. (2012). *El discurso del dualismo en la teoría social contemporánea. Una crítica fenomenológica*. Buenos Aires: Eudeba.
- 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.
- Boada, I. (2003). La tecnologia com a sistema. *Revista de temes contemporanis*. (17), 101-111.
- Cardona, B.; Ramírez, M.; Tamayo, M. (2011). El estudiante recién llegado al escenario universitario. *Revista Lasallista de Investigación*. 8(2),76-88.
- Dalai Lama XVI, Goleman, D. (2001). *Mundos de armonía. Diálogos sobre la acción compasiva*. Barcelona: Oniro.
- Dalai Lama XVI (2002). *El arte de la compasión*. Barcelona: Random House Mondador.
- Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- Duch, Ll. (2000). *Llums i ombres de la ciutat. Antropologia de la vida quotidiana III*. Barcelona: L'Abadia de Montserrat.
- 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 psocilogia, ciències de l'educación; de l'esport Blanquena*. (19), 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.
- Echeverría, E. (1993). *El Búho de Minerva*. Chile: Dolmen.
- Episcopado Latinoamericano y del Caribe (2007). *Documento Conclusivo V Conferencia General*. Bogotá: Celam.
- Erikson, E. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- 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: Graó.
- Ferrer, A. (2013). Temblor sin temor: miedo y angustia en la filosofía de Martin Heidegger. *Revista de Filosofía Factótum*. (10), 55-67.
- Hoyos, G. (2008). *Presentación a varios autores*. En: *Filosofía de la educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Volúmen 29*. Madrid: Trotta.
- Ingarden, R. (2001). *Sobre la responsabilidad. Sus fundamentos ónticos*. Madrid: Caparrós.
- Lyotard, J-F. (1987). *La condición post-moderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad*. Madrid: Trotta.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

- Martínez, M. (2012). *Nuevos fundamentos en la investigación científica*. Mexico: Trillas.
- Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Mèlich, J. (2011). *Introducción al pensamiento de Lluís Duch: El trabajo del símbolo*. En: Mèlich, J-C; Moreta, I; Vega, A. *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Monserrat, A. (2006). Educar des del testimoni. Quan l'altre esdevé un referent. *Aloma: Reviste de psocologia, ciències de l'educación; de l'esport* Blanquerna. (19): 141-159.
- Morales, J. (2012, Diciembre). *Fenomenología y Hermenéutica como epistemología en el desarrollo de las tesis y trabajos especiales de grado*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica: En torno a la Participación, Carabobo, Venezuela.
- Poch, C. y Vicente, A. (2010). *La acogida y la compasión: acompañar al otro*. En: En: Mèlich, J-C y Boixader, A. *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Grao.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo veintiuno editores.
- Rodríguez, J. (1995). El maestro y las instituciones educativas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. (10), 171-182.
- Rodríguez, R. (2006). *Heidegger y la crisis de la época moderna*. Madrid: Síntesis.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tinto, V. (2006, Junio). *Promoting student retention and success: lessons learned from the United States*. Ponencia presentada en la 11va. Conferencia Anual de la Red de Acceso Europea, Prato, Italia.
- Toffler, A. (1995). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janes.

Torralba, F. (2013). *La ética como angustia: Kierkegaard y Aranguren*.
Barcelona: Proteus.

ANEXOS

GLOSARIO DE IMÁGENES.



Chakra corona o sahasrara: Chakra de la corteza cerebral, representa la integración total con la vida y los aspectos espirituales de la humanidad.



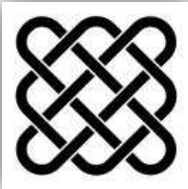
Ouroboros: simboliza el esfuerzo eterno, la lucha eterna y la constante evolución de la vida.



Trisquel: símbolo celta que representa la evolución y el crecimiento, el equilibrio entre mente, cuerpo y espíritu. Manifiesta el principio y el fin, la eterna evolución y el aprendizaje perpetuo.



Símbolo de comunicación prehispanica en Mesopotamia: significa la transferencia de información y comprensión entre dos personas. Es un puente de significado entre los hombre que permite compartan lo que sienten y piensan.



Nudo Celta: simboliza lo intrincado en el trabajo de los humanos como reflejo de lo intrincado de las formas naturales.



Alma mater: “Madre nutricia”, referencia metafórica a la universidad que alude a su función proveedora de alimento intelectual.



Sello de la atemporalidad Maya: Vive aquí y ahora, tiempo perfecto del presente, tiempo sin medida.

ENTREVISTAS DE LOS DONANTES