

**LA RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO:
Una vocación por el Otro**

TANY GISELLE FERNÁNDEZ GUAYANA

2019

LA RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO:

Una vocación por el Otro

(Trabajo para Aspirar al Título de Magister)

Estudiante

TANY GISELLE FERNÁNDEZ GUAYANA

Asesor

JHON FREDY ORREGO NOREÑA

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANAS
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE**

2019

CONTENIDO

LA PRIMERA PALABRA DEL MAESTRO: TÚ (Planteamiento del problema)	5
HORIZONTES DE SENTIDO (Objetivos)	9
LO QUE APRENDEMOS DE LA PALABRA DEL OTRO (Antecedentes)	10
A nivel internacional	12
A nivel nacional (Colombia)	16
Aportes a las categorías de estudio	19
LUGARES DE ENUNCIACIÓN (Marco Teórico)	22
Educación	22
Educación como práctica humanizante	24
Educación como el encuentro con el Otro	25
Educación como acto formativo	26
Educación como hecho que transforma	27
Educación como experiencia lingüística	28
Educación como acto poético	28
Entonces ¿Qué significa educación?	30
La Vocación del Ser Maestro	31
La vocación del maestro	31
Vocación como acto apasionado	33
Vocación como acto de integridad	34
Vocación como un múltiple hacerse	35
Entonces ¿Quién es el maestro?	36
La Responsabilidad en el Maestro	37
El cuidado en el maestro	38
La hospitalidad el maestro	41
Responsabilidad: responder a la pregunta del Otro	44
SENDEROS POR TRANSITAR (Metodología)	47
Tipo de Estudio	47

Método de Investigación: Fenomenología	49
Fenomenología de la responsabilidad	50
Existenciales para una fenomenología de la responsabilidad: una vocación por el otro	51
Fuentes de Información	53
Técnica de Recolección de Información: Entrevista Fenomenológica	54
Procedimiento	55
LA RESPONSABILIDAD COMO VOCACIÓN POR EL OTRO (Hallazgos)	58
PRIMER CAPÍTULO. LA RESPONSABILIDAD COMO COMIENZO EN EL SÍ MISMO	63
Abandono del Ruido que Opaca al Otro	63
Disposición ante la Presencia del Otro	66
Estar Presente para el Otro	70
Asumir al Otro	72
SEGUNDO CAPÍTULO. LA RESPONSABILIDAD COMO PRESENCIA DESBORDANTE DEL OTRO	77
Tener propósito con el Otro	77
Proceder para el Otro	81
Conceder al Otro lo interno al «yo»	84
Conceder al Otro lo externo al «yo»	88
TERCER CAPÍTULO. LA REONSABILIDAD COMO RESPUESTA ÉTICA ANTE EL OTRO	90
Permitirse alterar por el Otro	90
Connoción por el Otro	94
Apertura al cambio por el Otro	96
Transformarse para el Otro	98
A MODO DE EPÍLOGO (Conclusiones)	102
LAS MEJORAR Y SUS AMPLIACIONES (Recomendaciones)	
REFERENCIAS	106

LA PRIMERA PALABRA DEL MAESTRO: TÚ
(Planteamiento del problema)

Dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes. Dame que alcance a hacer de uno de mis estudiantes mi verso perfecto y dejarte en ellos clavada mi más penetrante melodía, para cuando mis labios no canten más.

Gabriela Mistral

El ingreso al mundo universitario tanto para maestros y estudiantes está marcado por dinámicas muy diferenciadas de las prácticas escolares que la preceden; la teoría y la investigación enmarcan buena parte de la vida cotidiana del profesor, así como la proyección social y su quehacer académico. Entre tantas exigencias y compromisos, llega un momento en el cual es necesario salirse de ese esquema, pues corre el riesgo de volverse dificultoso y, a veces, imposible, hasta el punto de dejar de lado otros desempeños que le son inmanentes a su quehacer.

Ejemplo de ello, son las características con las que los jóvenes llegan hoy día al aula universitaria. Ellos se ven enfrentados a la soledad, la frustración, las adicciones, el narcisismo, la depresión, el duelo, el apego, el individualismo, el desamor, la inestabilidad emocional y el aburrimiento (Gaja, 2016) que los lleva a un sinsentido de la vida que hace de su cotidianeidad una lucha constante.

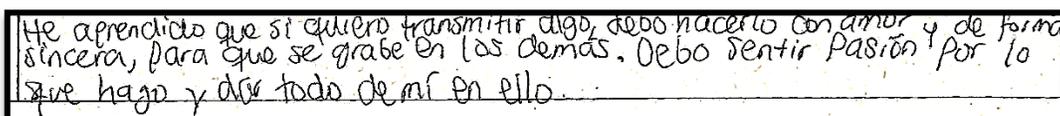
Junto a esto, el abandono permanente de las estructuras de acogida (Duch, 1997) que por principio deben ser las responsables de recibir y preparar al sujeto para asumir su rol en la sociedad, ha hecho que encuentren en sus profesores una figura hospitalaria para ser escuchados, orientados y acompañados en la toma de sus propias decisiones; no obstante, en la marea de compromisos ya mencionadas, esta necesidad pasa desapercibida para los maestros, siendo pocos los que, en realidad, asumen esta responsabilidad.

Desde hace varios años, durante mi recorrido como monitora de dos asignaturas del Instituto de La Familia de la Universidad de La Sabana y mi actual cargo como profesora de en esta unidad académica, he sido testigo de cómo el rol docente transita de lo académico a lo humano. En el aula, hay situaciones que estremecen a los educandos al encontrarse con saberes que ponen en vilo su humanidad.

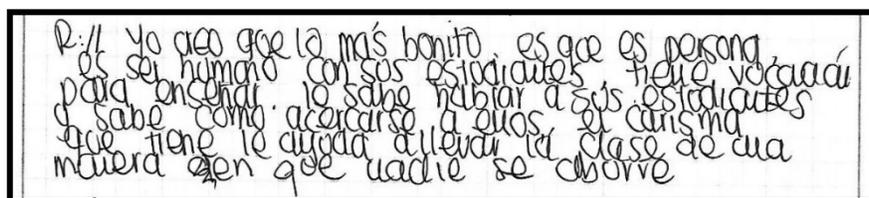
En el aula, hay estudiantes que me llevan a darme cuenta que, ir a la universidad no consiste exclusivamente en recibir unos contenidos teóricos de la asignatura que les brindo: “Resiliencia: el desafío de vivir”; si no, que, para ellos se vuelve relevante el que puedan encontrar allí un espacio de libertad y un cómplice (Mèlich, 1997) al cual confiar sus secretos, dificultades y problemas. Lo sorprendente de ello, es que por alguna razón acuden primero a mí, la profesora, antes que a sus padres o amigos.

Ante esta demanda y necesidad, brindo un proceso de orientación donde los estudiantes comparten conmigo aspectos de su vida personal, al cual se le llama “*Asesoría Personal*” y es allí donde, algunos docentes logramos entender cómo la rutina académica parece aislarlos de lo que les sucede a los educandos. Es entonces, en este espacio de encuentro que la “*proximidad logra hacerse cargo del Otro*” (Lévinas, 2014, p.14). Cuando el maestro presta atención es porque le importa lo que le pasa a su pupilo y sobre todo, el efecto de las formas de relacionarse con él, es decir: las cosas que “*le puede hacer o que los demás le puedan hacer*” (Romero y Pérez, 2012, p.102).

Desde estas experiencias, como docente he podido reorientar mi vocación hacia la preocupación por el estudiante que día a día está sumergido en dificultades y situaciones que trascienden a las esferas más íntimas de su ser. Al respecto, los siguientes testimonios hablan:



He aprendido que si quiero transmitir algo, debo hacerlo con amor y de forma sincera, para que se grave en los demás. Debo sentir pasión por lo que hago y decir todo de mí en ello.



R: // Yo creo que lo más bonito es que es persona es ser humano con sus estudiantes tiene vocación para enseñar. lo sabe hablar a sus estudiantes y sabe como acercarse a ellos. el cansino que tiene le ayuda a llevar la clase de una manera que nadie se aburre

La forma en que dicta la clase siendo más humanista, es un método que muy pocos profesores utilizan, el ser como un amigo más, sin perder la autoridad, es importante el manejo del aula y saber ejemplificar los temas en situaciones de la vida real.

- Que se preocupe por el bienestar de los estudiantes, siempre está atenta a los problemas de los demás y le interesa que esta materia realmente llegue a cambiar nuestros pensamientos para llegar a ser resilientes.

La profe es una persona siempre dispuesta a ayudar, siempre te recibe con una buena cara y te alagra el día.

Me gusta mucho su energía, el hecho del amor que tiene por lo que hace, pienso que si uno realmente ama lo que está ejerciendo todo va a salir muy bien, pienso que tiene una excelente manera de expresarse con los estudiantes para poderles transmitir claramente el mensaje. Sin sugerencias, todo me parece que anda bien.

En ese sentido, comprendí que un educador no sólo debe atender a los requisitos institucionales y sociales que le son exigidos, sino que también debe responder a un ejercicio pasional: padecer con el otro, por quien demanda de nuestra responsabilidad (Aguirre y Jaramillo, 2006). Hoy día las formas pedagógicas nos invitan a otro lenguaje, a encontrar la voz propia y a acoger la fragilidad del otro (Jaramillo, 2017).

La educación puede ser una de las profesiones que más responsabilidad conlleva hasta el punto de que una palabra, un gesto o una mirada pueden dejar marca indefinidamente. De hecho, guardamos en el recuerdo las palabras, las acciones y actitudes que nos generaron alegría o por el contrario, las que nos hirieron y que lamentablemente, provenían de nuestros profesores. Tanta es su influencia que deja una huella imborrable. El docente se convierte en el oído que escucha, el brazo que abraza, la boca que dice “*te quiero*”. El maestro universitario se transforma entonces en mirada, una mirada que acoge al otro (estudiante), mirada que en su reflejo recuerda que se existe y que el mundo no sería el mismo sin éste.

Es por eso que, al abarcar el sentido de la profesión de educar, se hace incomprendible limitarse al ejercicio academicista olvidando que los estudiantes frente a nuestros ojos nos están dejando el legado de su testimonio como rostro (Bárcena y Mèlich, 2000; Lévinas, 2012). Para Lévinas (2014, p.17) “*el yo es un tú para el otro y el tú se descubre cómo siendo otro yo*”. Si negáramos esta posibilidad de entrega, nos estaríamos negando a nosotros mismos como educadores, porque a diario nos encontramos con otros, para otros, por el otro que permanece fuera de mi esfera y me cuestiona (Losada, 2005).

Los profesores entonces no somos transmisores de verdades, somos una voz que ha sido invisibilizada a causa de la formalidad académica y, por tanto, se hace necesario rescatar y resignificar su rol.

Dado lo anterior, se hace necesario cuestionarse cuál es el verdadero aporte de los profesores a la formación de los estudiantes universitarios, toda vez que la educación, nos invita a ejercer la misión de acompañarlos en la formación de sí mismos. El trabajar por otros es una tarea que se realiza sin esperar nada a cambio y que trasciende las funciones específicamente académicas y administrativas. No obstante, se desconoce qué sentido tiene para los profesores de educación superior la formación de sus estudiantes comprendida desde la responsabilidad por el Otro, responsabilidad que su quehacer le otorga de manera inherente pero que suele ser olvidada.

A partir de lo anterior la pregunta de investigación que suscita estas reflexiones, es la siguiente: **¿Cuáles son los sentidos que los docentes le otorgan a su responsabilidad educativa?**

HORIZONTES DE SENTIDO

(Objetivos)

General

Comprender los sentidos que los docentes le otorgan a su responsabilidad educativa

Específicos

Identificar el significado que los maestros le otorgan a su responsabilidad educativa.

Describir la responsabilidad que los maestros asumen en la formación de sus estudiantes.

Interpretar las responsabilidades de los maestros en su quehacer docente.

LO QUE APRENDEMOS DE LA PALABRA DEL OTRO

(Antecedentes)

*Dar amparo, recibir,
es recibir lo que nadie puede darse a sí:
la alteridad.*

Hugo Mujica

Se consultaron investigaciones alrededor de las siguientes categorías de estudio: responsabilidad, alteridad, educación, hospitalidad y prácticas universitarias usando combinaciones entre ellas en español e inglés.

El rastreo se realizó con investigaciones finalizadas o publicadas extendidas hasta nueve años de antigüedad, es decir, desde 2009 al 2017, puesto que al delimitar la búsqueda a cinco años se encontraba limitado material. Para ello, se utilizaron bases de datos y repositorios institucionales a nivel nacional e internacional. Dentro de las bases de datos, se consultaron: Scopus, Web of science, Jstor, ProQuest, SageJournals, ScienceDirect, Taylor Francis Online, TDX y Redalyc. Dentro de los repositorios instituciones nacionales se consultaron: Intellectum de la Universidad de La Sabana, Ridum repositorio de la Universidad de Manizales, Bdigital Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia, Repositorio Institucional Universidad Javeriana, Red de Unidades de Información de Risaralda. Dentro de los repositorios institucionales internacionales fueron consultados: Repositorio académico de la universidad de Chile, Repositorio Digital de la Universidad Internacional del Ecuador, Repositorio de la Universidad de Palermo, Repositorio de la Universidad de Salamanca, Repositorio de la Universidad de Barcelona, Deposito Digital Universidad de Barcelona, Repositorio de la Escuela Internacional de Doctorados.

Ahora, se especificarán las combinaciones de los conceptos en español e inglés que se utilizaron para realizar la búsqueda de los antecedentes:

ESPAÑOL	INGLÉS
Responsabilidad + Educación	Responsability + Education
Alteridad + Educación	Otherness + Education
Educación + Otredad	
Reconocimiento del otro + Educación	Recognition of other + Education
Hospitalidad + Educación	Hospitality + Education
Alteridad + Educación + Universitaria	Otherness + Education+ University

Aun cuando se hace una búsqueda exhaustiva sobre el tema del presente estudio, se puede evidenciar que ha sido poco investigado. Al indagar sobre alguna de las categorías, se remitía a textos de otra índole. Para la palabra “hospitalidad” se arrojaban investigaciones del campo turístico o de enfermería. Ante el asunto de la “responsabilidad” se hacía referencia directa con la vocación docente y la dimensión moral de la persona más no con la “alteridad”. En cuanto a esta última, se encontraron abundantes investigaciones de orden sociológico, filosófico y de propuestas pedagógicas para la escuela.

A su vez, pocos recursos se encontraron entre la relación de las anteriores categorías con “prácticas universitarias”. Los pocos estudios realizados giraban en torno a la educación inicial y media, a la calidad de la educación, a las relaciones entre estudiantes, a la vocación docente y propuestas educativas desde la ingeniería, la medicina, la enfermería y la pedagogía. Por su parte, la palabra “educación” denota mayor interés investigativo más no enfocado al interés del presente estudio.

De igual manera, durante el rastreo de investigaciones se pudo observar que la mayoría de los documentos a los cuales se tiene acceso son de orden expositivo, por lo cual abundan artículos de reflexión, estados del arte y ensayos de propuestas en torno a la alteridad basados en la filosofía, antropología y sociología. Dado lo anterior, se hallaron 10 documentos que serán analizados a continuación.

A nivel internacional

“La hospitalidad en profesores memorables universitarios” por Luis Gabriel Porta y Graciela Nelida Flores (2017). El objetivo del estudio fue profundizar sobre las prácticas de enseñanza de una profesora perteneciente al grupo de “Profesores Memorables” de la Universidad del Mar del Plata, Argentina. Allí se identificaron las “persistencias” en las prácticas de los profesores que *“generan una buena configuración didáctica”* (p.16). A su vez, la propuesta *“reflexiona sobre categorías del campo de la Didáctica, como forma de ruptura con la matriz moderna de educación en relación al papel de las emociones, los afectos y las pasiones en la enseñanza”* (p.19).

El estudio se abordó por medio del enfoque interpretativo en el marco de la investigación cualitativa. Para el diseño, se optó por la perspectiva biográfico-narrativa y el registro etnográfico micro y macro de clases, que permitió hacer un análisis detallado y profundo de lo cotidiano de las aulas. Para la recolección de información se utilizaron los instrumentos de observación, autorregistros, diario de campo, entrevistas y encuestas.

En cuanto a las conclusiones se encuentran (p.29-30): 1. la profesora logra la efectiva inclusión de los estudiantes en la dinámica de la clase, esto lo hace mediante peculiares características que logra imprimir al vínculo pedagógico como construcción conjunta; asumiendo la subjetividad del estudiante como alguien cuya calidad ontológica es la misma de quien enseña; 2. La hospitalidad involucra el orden de la afección, no sólo es un hacer, sino también un padecer con el otro. Tal es así, que los estudiantes caracterizan la enseñanza de la profesora en términos sensibles y morales. Simultáneamente expresan sus vivencias: disponibilidad, apertura, cordialidad, respeto, no-soberbia, atención, simpatía, sencillez y confianza incluyendo su experticia profesional.

“Proceso de reconocimiento del alumno problema como legítimo otro de escuelas vulnerables” Por Luis Ajagán, Abelardo Castro, Alejandro Díaz y Catherine Alarcón (2014). La investigación tuvo como objetivo *“analizar desde la perspectiva de los profesores las contradicciones y tensiones que surgen en el encuentro entre alumnos vulnerables y la cultura oficial de la escuela”* (p.529).

Su metodología fue de investigación cualitativa de corte fenomenológico con la cual se buscó comprender las percepciones de ocho profesores entrevistados, identificando los distintos estadios por los que atravesaban hacia el reconocimiento del “legítimo otro” (534).

Dentro de los principales hallazgos se resaltan (p.529-p.545): 1. Los profesores dan claras indicaciones de un complejo tránsito desde la no aceptación y rechazo de los estudiantes hasta su aceptación como legítimos otros; 2. La co-construcción del conocimiento deseable desde el punto de vista constructivista del aprendizaje, sólo es lograda cuando los docentes alcanzan el estadio de aceptación de sus estudiantes. 3. En medio de los profesores tradicionales, surge uno que asienta su identidad profesional en el humanismo donde el desarrollo de lo humano es el horizonte que supera la contradicción que se da en la escuela por recibir niños pobres.

“Intimidad educativa coexistencial: el valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria” por Patricio Alarcón Carvacho (2013). El objetivo de la investigación es indagar *“sobre el valor que docentes y estudiantes de educación superior otorgan a la mismidad y la otredad en el contexto de la intimidad educativa coexistencial”* (p.41) Para ello, se identificó las categorías de docentes y estudiantes, se definieron y se analizaron los resultados en relación con las categorías expuestas.

La metodología del estudio se enmarca en la investigación mixta de tipo descriptiva para explicar *“la valoración que le otorgan a la intimidad educativa coexistencial dos interactuantes reiterados en el contexto educativo, el docente y el estudiante”* (p.219). Se buscó identificar la naturaleza teórica profunda y sistemas conceptuales relacionados con las variables en estudio: mismidad, otredad en el contexto de la intimidad educativa universitaria. Adicionalmente, se pretendió probar y enriquecer un campo teórico. Los instrumentos de recolección utilizados fueron cuestionario y entrevista semiestructurada.

Dentro de los principales hallazgos se encontraron (p.293): (1) *“Los docentes se sobrevaloran respecto a la importancia y su hacer en las temáticas estudiadas (mismidad, otredad, intimidad educativa coexistencial)”*; (2) Tanto estudiantes como docentes le otorgaron mayor valoración a la intimidad educativa, a la convivencia escolar y a la calidad de la relación profesor-alumno que a las dimensiones mismidad y otredad; (3). *“Llama la atención la falta de valoración que los estudiantes le otorgan a la pautas vinculares*

coexistentiales que los docentes asumen con ellos en la intimidad educativa”. (4) “Los docentes se perciben con altos índices en la mayor parte de las categorías, muy diferente al modo en que sus estudiantes los perciben compartiendo el mismo contexto de intimidad educativa”.

“La intersubjetividad del docente hacia su otredad o realidad de alteridad” por Freddy González Silva (2009). La intención de la investigación fue *“develar diferentes percepciones e interpretaciones de alteridad como fenómeno humano expresado en la intersubjetividad de un grupo de docentes”* considerando que la educación está entrelazada con lo que unos piensas de los otros y marcada por la alteridad que se manifiesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p.711).

Dentro de la metodología se estipula un estudio de carácter cualitativo cuyos insumos fueron recogidos a partir de la experiencia anecdótica y la cotidianidad de los docentes entorno a su otro. Se tuvo en cuenta un procedimiento de campo y relatos de vida de seis maestros venezolanos con los cuales se pretendió *“analizar sistemáticamente los problemas y entender su naturaleza y actores constituyentes además de interpretarlos”* (p.711). Para ello, se contó como fuente de análisis la Teoría Fundamentada a través del Método de Comparación Constante.

Dentro de los hallazgos que arrojó el estudio se encuentran (p.715): (1) el otro para un docente es producto de su experiencia de vida; (2) la práctica de la alteridad para el maestro se convierte en una identificación del otro basado en lo bueno o malo; (3) La presencia de lo cotidiano y de lo vivido es principio esencial para la condición de interpretación del otro; (4) Se reconoce que la experiencia de interpretación del otro se construye a partir de prejuicios o juicios que el profesor hace del estudiante, lo cual dificulta entrar en contacto con ellos.

“Docencia universitaria frente al cambio: exigencia profesional y compromiso ético” Por Guadalupe Chávez y Benigno Benavides (2011). La investigación tuvo como fin *“explorar la relación que existe entre las tareas que los profesores realizan al interior de la universidad como parte de su rol académico y en función de los procesos de cambio*

educativo, así como los compromisos ético-sociales derivados de la propia profesión docente en el cumplimiento de las demandas” (p.1).

Es una investigación cualitativa de corte interpretativa y utilizó como instrumento de recolección de información la entrevista a profesores entre 2009 y 2010.

Como resultados se encuentra que: (1) los profesores perciben los cambios en educación como provenientes del exterior del sistema educativo y de la sociedad nacional; (2) Los profesores observan el compromiso ético como una responsabilidad con la institución en primera instancia, y, posteriormente con los estudiantes y con sus colegas. (3) Las tensiones y contradicciones que viven los profesores, pocas veces son expresadas como tales.

“Análisis de la escuela como un espacio social de interculturalidad” Por Claudia Domínguez, Patricia Islas y Fernando Sandoval (2017). El estudio tuvo como objetivo *“analizar cómo la tesis del filósofo Emmanuel Lévinas respecto al término Alteridad, ofrece una explicación ética a las circunstancias (políticas y personales) que propiciaron la conformación de la primer Escuela de Educación Especial en el Noroeste del Estado de Chihuahua” (p.1).*

Se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa de enfoque etnográfico que *“permitió obtener información empírica en el espacio en donde se desarrollaron los acontecimientos estudiados, permitiendo así, una elaboración cualitativa del contexto escolar estudiado” (p.3).* Como instrumentos se utilizaron *“la observación (directa no participativa y participativa) y la entrevista (informales, en profundidad, estructuradas, individuales o en grupo); donde se pretendió describir tanto a los grupos sociales como sus escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias” (p.3).*

Dentro de los resultados obtenidos se especifican: 1. La problematización del deseo moviliza a una comunidad, como fue el caso de las damas del voluntariado de la Superintendencia de la zona norte de la Comisión Federal de Electricidad con sede en Cd. Cuauhtémoc, Chihuahua quienes lograron construir el edificio que alberga a la Escuela de Educación Especial “Centro de Atención Múltiple Número 4; 2. la Escuela de Educación Especial, es para la comunidad cuauhtémense el símbolo del respeto por las diferencias en

los ritmos y estilos de aprendizaje; 3. Para la comunidad, el rostro de la otredad es interpretado como una súplica de justicia como una exigencia de restitución.

A nivel nacional (Colombia)

“Sentidos de alteridad en los docentes de educación media” por Pablo Andrés Lamprea Chalaca y Aura Llaneth Pineda Gaviria (2017). Esta investigación tuvo como objetivo *“develar los sentidos de la alteridad en las prácticas educativas de los docentes de la educación media”* (p. 15). Así mismo, se indagó cómo los docentes perciben y transmiten esta reflexión desde su lugar de enunciación, siendo esos sentidos una oportunidad de promover un pensamiento más humano y equilibrado frente al Otro.

En cuanto a la metodología de estudio utilizada se estipula una investigación cualitativa puesto que *“es dar cuenta de las formas en que los sujetos de investigación, los docentes, narran sus experiencias, sus sentires y emociones en el encuentro con los Otros”* (p.49). El método es de corte fenomenológico dado que les posibilita aproximarse *“a las experiencias de vida de los sujetos involucrados en el fenómeno, a partir de las cuales constituyen su subjetividad y desde allí conceden sentidos y significados al mismo”* (p.49). Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada que permitió aproximarse al fenómeno de estudios desde la voz de los sujetos que lo vivencian en su práctica cotidiana. Una gran conclusión obtenida por el estudio fue:

...las prácticas pedagógicas de los docentes se ven orientadas y comprendidas por esa relación existente entre el docente y el estudiante, donde el primero asume su posición, como aquel que debe acoger a sus educandos en la escuela para enseñarles, acompañarlos, ayudarlos y animarlos en sus procesos de crecimiento y desarrollo (p.153).

Por consiguiente, algunos de los resultados arrojados revelan que: (1) El educador asume la educación como un encuentro condicionado por la alteridad del Otro; (2) El docente reconoce de diferentes formas la presencia del estudiante a partir de recibir y comprender la pluralidad existente en cada uno; (3) El maestro vive ese proceso en cada una de sus acciones dentro del desarrollo de sus clases, lo cual lo lleva a reflexionar sobre

su praxis; (4) Los docentes encuentran un gusto por compartir su conocimiento y estar al servicio de sus estudiantes. (5) En el acto educativo siempre existe una huella que el educando deja en el educador y que al mismo tiempo el educador causa en él.

“Perspectivas de alteridad en el aula” Por Vilma Vidal y Juan Carlos Aguirre (2012). Este estudio tuvo como propósito *“centrar la mirada específicamente en esa relación estudiante-estudiante, sobre todo, en el modo como las estudiantes responden por, se comprometen con y reciben a aquellas compañeras de curso que, según la denominación de ley, son consideradas “población con Necesidades Educativas Especiales”* (p. 13). Pretende analizar las prácticas que se dan en el salón de clase.

La investigación se enmarca en un estudio cualitativo de carácter fenomenológico debido a que estudia *“las experiencias vividas y los modos como se entienden aquellas experiencias para desarrollar una visión de mundo”* (p. 5). La técnica predilecta de recolección de información fue entrevista a profundidad puesto que posibilitó *“comprender y describir un evento desde el punto de vista del participante”* (p. 9).

Dentro de los principales resultados se encuentran: (1) Existe una profunda escisión entre el “currículo oculto” y el “currículo expreso o latente”, a pesar que la institución trate de fomentar un espíritu incluyente y respetuoso de la diversidad; (2) Las prácticas de las estudiantes responden a la formalidad exigida para *“quedar bien”* ante el maestro o el grupo de compañeras; (3) Algunas estudiantes, contra toda estipulación o normativa, ejercen espontáneamente o bien su responsabilidad para con el otro, o bien acciones de justicia, o bien la acogida; (4) En las estudiantes sólo la vulnerabilidad les permitió acercarse y abrirse frente al otro, sin las máscaras de “distinto”, “amigo”, “extraño”; esos rostros vulnerables hacían que ninguna de las niñas pasara indiferente.

“Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro”. Por Anyella Marcela Parra Gutiérrez y Claudia Stella Vallejo Villota (2013). La intención del estudio fue *“comprender el rol de las prácticas pedagógicas en el reconocimiento del otro (identidad, alteridad y otredad), en la educación básica primaria de la institución educativa Liceo Isabel la Católica de la ciudad de Manizales”* (p.6). A partir de ello, se pretendió describir, identificar y caracterizar los elementos que se

conjugan en las prácticas pedagógicas en la formación de los escolares para comprender su relación con el reconocimiento del otro.

Su metodología se basa en el diseño cualitativo con enfoque hermenéutico y metodología de etnografía crítica para comprender el rol que juegan las prácticas pedagógicas y su relación con el reconocimiento del otro en la básica primaria y se permitió comprender cuales son las relaciones existentes y observadas en los actores del proceso, especialmente dentro del aula de clase. A su vez, se contó con la implementación de instrumentos como la entrevista a profundidad y observación de las interacciones en los espacios educativos.

Dentro de las conclusiones se encuentran: (1) Las practicas pedagógicas necesitan incorporar las interacciones de los estudiantes ya que a pesar de que surgen actitudes de reconocimiento no son potenciadas por los docentes; (2) Los docentes están llamados a utilizar el diálogo y el intercambio entre los actores como una práctica pedagógica de otredad; (3) Las prácticas de los docentes deben ser practicas humanizantes que partan del intercambio y el actuar con otros; (4) El maestro motiva a los individuos para que se relacionen e interaccionen con otros creando ambientes que partan de las experiencias y que faciliten el acceso a las estructuras afectivas y cognitivas de la etapa siguiente.

“Sentido de la alteridad en la formación del licenciado en Educación Física” Por Jhon Fredy Orrego y Henry Portela Guarín (2009). El objetivo de esta investigación se centró en *“Comprender el sentido de la alteridad en la formación de Licenciados en Educación Física de la Universidad de Caldas”*.

En cuanto a la metodología se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa con un método fenomenológico-hermenéutico el cual permitió *“desentrañar los intersticios que se filtran entre las palabras, sentidos, sueños y expectativas”* (p.50). Dentro de las técnicas de recolección de información utilizadas se encuentran la historia de vida como una forma de acercamiento a las categorías emergentes que dieron cuenta de la experiencia de formación de los estudiantes, y la entrevista semiestructurada y en profundidad, la cual, posibilitó saturar y profundizar las categorías.

Como conclusiones se establece que (p.55): (1) El escenario de formación de los profesionales de educación física está centrado por la relación académica donde *“lo*

importante es la transmisión del conocimiento y una formación profesional que responde más a lo informativo que a lo constructivo”; (2) El otro aparece también como “ruptura de lo académico por lo tanto el conocimiento se comparte y se reconstruye constantemente desde análisis críticos, reflexivos y propositivos” más que imponerse; (3) “ante procesos transmisionistas se reconoce en otros la interlocución y la innovación; así mismo, ante profesores no receptivos se resaltan aquellos que escuchan al estudiante”. (4) “El sentido de la alteridad en la formación del licenciado en Educación Física, es rebelarse en contra de las actitudes que desconocen al otro como totalmente otro”.

Aportes a las categorías de estudio

Desde los antecedentes podemos derivar los siguientes aportes para nuestra investigación:

A nivel general

1. La mayoría de los estudios fueron realizados en educación básica y media estableciendo relaciones entre las prácticas pedagógicas, la interacción profesor y estudiante y la alteridad.
2. La mayoría de los estudios fueron abordados bajo el paradigma de la investigación cualitativa, con enfoques: interpretativos, etnográficos, fenomenológicos y teoría fundada.
3. La mayoría de los estudios utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de información: la observación, autorregistros, diario de campo, entrevistas a profundidad, encuestas y experiencia anecdótica.

De manera particular para el presente estudio

1. En gran medida, la relación que se establece en las investigaciones es entre la *educación* y la *alteridad* enmarcada en un proceso donde se asume y se reconoce a los estudiantes como legítimos Otros en medio de la cotidianidad.

Allí, el acto de la alteridad educativa deja huella en el educando y al mismo tiempo, en el profesor.

2. El concepto de *prácticas pedagógicas* es bastante abordado en la medida que requiere un *compromiso ético* que vive el docente para con sus estudiantes y para con la institución educativa (Lamprea y Pineda, 2017; Parra y Vallejo, 2013).
3. El término *acogida* es entendido como la posición que asume el docente en la escuela para enseñar, acompañar, ayudar y animar a los estudiantes en sus procesos de crecimiento y desarrollo (Lamprea y Pineda, 2017). Se vuelca en la figura de recibir al otro y darle la bienvenida (Vidal y Aguirre, 2012) y de aceptar del Otro su realidad concreta en su tradición y cultura (Lamprea y Pineda, 2017).
4. La categoría de la *hospitalidad* se asume como la disponibilidad, apertura, cordialidad, respeto, atención, simpatía, sencillez, confianza y experticia profesional que un profesor brinda a sus estudiantes. Incluye el orden de la afección, un padecer con el otro (Porta y Flores, 2017).
5. El concepto de *responsabilidad* en algunas investigaciones es abordado desde los postulados levinasianos, como la respuesta al llamado del Otro, que exige ponerme en el lugar del Otro y que su respuesta no exige una justificación o por qué. Es vista también como la forma de *proteger* o *cuidar* (Domínguez, Islas y Sandoval, 2017; Lamprea y Pineda; 2017; Vidal y Aguirre, 2012; González, 2009).
6. El término *justicia* es adoptado como la relación asimétrica, sin reciprocidad y sin medida a diferencia del “dar a cada quién lo que merece”. Por lo tanto, se separa de la noción de igualdad (Vidal y Aguirre, 2012).
7. La *formación* es entendida como una característica del ser humano que se presenta desde el momento del nacimiento y que *acoge* la experiencia, el aprendizaje y los sucesos que se vuelven significativos para el estudiante (Orrego y Portela, 2009).

Dado lo anterior, se pueden llegar a tres grandes conclusiones: (1) las investigaciones posibilitaron evidenciar posibles formas de abordar, metodológicamente,

este estudio; (2) se puede observar que el tema a abordar en esta investigación puede ser novedoso, ya que la categoría de *responsabilidad*, enmarcada por los postulados de Emmanuel Lévinas, ha sido muy poco estudiada. A su vez, se abarca un escenario distinto como es el caso de la *educación superior*; y (3) los estudios arrojan una serie de categorías que a pesar de no ser mencionadas dentro de la *responsabilidad* se relacionan con ella: compromiso ético, acogida, hospitalidad, justicia, cuidar, compromiso, reconocimiento del otro; y en cuanto al papel del profesor se encuentran: prácticas pedagógicas o acción pedagógica, formación, encuentro y vocación.

LUGARES DE ENUNCIACIÓN (Marco Teórico)

Educación

*... es lo mismo que una mano
que en otra mano apoya su fatiga
y siente que el cansancio se mitiga
y el camino se vuelve más humano.*

Carlos Castro Saavedra

Referirse a la educación, significa tener en cuenta numerosas posturas, vertientes y acepciones que han intentado definirla. A pesar de que, a lo largo de la historia, de las transformaciones culturales, sociales, políticas, económicas y de la concepción pedagógica se ha ido modificando, ninguna de sus acepciones ha perdido la esencia (Casanova, 1999), que podría entenderse como el vehículo por el cual las generaciones transcurren, adquiere el rumor de supervivencia mediante un intercambio responsable entre personas autónomas y libres que toman decisiones por sí mismas, se transforman y transforman a otros.

Para definir la educación hoy día se hace imprescindible volver a la raíz. Así como el hombre descubre quién es volviendo su mirada hacia atrás, la educación también cobra sentido cuando vuelve al origen. Etimológicamente, la palabra educación viene de los verbos latinos *educare* y *educere*. *Educare* evoca la acción de crear, nutrir e instruir de adentro hacia afuera. Por su parte *educere* consiste en el acto de “*encaminar hacia*” (Meirieu, 2006), ponerse en movimiento, salir al mundo; hace referencia a la experiencia de viaje: “*la experiencia es viaje, y el viaje, suele decirse, es una experiencia*” (Bárcena,

2016, p.122) un viaje que constituye una exposición y una salida, la salida de sí mismo. Va de dentro hacia afuera (Bárcena, 2016).

Educare y Educere afirman en conjunto la educación como autonomía personal que conlleva a la persona el autodirigirse y ser capaz de tomar sus propias decisiones. Es la persona quien elige entre aquello que proviene del medio ambiente y lo que le ayuda alcanzar sus propios objetivos y finalidad última (Casanova, 1999). La educación entonces tiende a conducir al individuo a su perfeccionamiento a través de sus capacidades personales y sociales con el fin de desenvolverse en todos los ámbitos de la vida.

Desde otra perspectiva, el máximo representante de la Escuela Nueva, John Dewey (en Casanova, 1999), manifiesta que la educación es “*la suma total de los procesos a través de los cuales una comunidad transmite sus poderes y fines, con el objetivo de asegurar, de esta manera, su propia existencia y desarrollo*” (p. 9) lo que constituye una continua reconstrucción de experiencias personales. A partir de esto, la educación toma los siguientes rumbos: como proceso intencional y como proceso integrador:

- El proceso intencional: es una forma de perfeccionamiento deliberado de las facultades específicas humanas. Se lleva a cabo a través de la especificación de experiencias propuestas al individuo (García, 1993). Así el educando tendrá que cumplir ciertos objetivos propuestos y tendrá que probar que realmente los ha alcanzado.
- El Proceso integrador: es la integración de conocimientos, leyes, principios o teorías dentro de un programa posibilitando la creación de actitudes y disposiciones deseables para alcanzar los múltiples objetivos. La educación entonces supone una acción finalizada y a su vez, la existencia de ciertas reglas que hacen posible que esa acción sea eficaz (Casanova, 1999).

A partir de lo anterior, surge la diferencia entre el proceso educativo espontáneo y el intencional porque, la educación, rompe el carácter acumulativo para dirigirse hacia la mirada integrativa (Casanova, 1999). Desde lo anterior, la educación:

...es la acción que ejerce un adulto sobre el joven que tiene bajo su responsabilidad, ayudándole, por un lado, a alcanzar su desarrollo físico, intelectual, moral y por otro, aumentando su devoción natural hacia el mayor grado de integración posible con el medio en el cual se lleva a cabo su ciclo vital (Casanova, 1999, p.2).

Ahora bien, a pesar de que las anteriores teorías han aportado al concepto de educación como el proceso predilecto para el desarrollo del sujeto, existen otros autores y posturas que amplían su horizonte. Por consiguiente, se establecen las siguientes posibilidades: Educación como práctica humanizante; educación como encuentro con el otro; educación como acto formativo; educación como hecho que transforma; educación como experiencia lingüística; y educación como acto poético. Cada una de las cuales se analizará a continuación.

Educación como práctica humanizante

De acuerdo con Pérez (2007, p. 47) el objetivo de *“toda genuina educación, no puede ser otro que recuperar la dignidad de las personas y enseñar a un vivir humanizante”*. El hecho de la educación consiste en posibilitar despertar en las personas las ganas de mirar la realidad que conduzcan a la compasión por el otro. De igual manera, Savater (en Pérez, 2007) plantea:

...la principal tarea de la humanidad es producir más humanidad. Lo principal no es producir más riqueza o desarrollo tecnológico, todas esas cosas que no son por otra parte, desdeñables, sino que lo fundamental de la humanidad es producir más humanidad, es producir una humanidad más consciente de los requisitos del ser humano (p. 47).

Y es que la educación en sí es un acto exclusivamente humano. Se refiere a esa tarea de establecer un contacto con otra persona con el objetivo de que esta, a través de sus propios medios, logre su crecimiento y mejoramiento como ser humano que está llamado a ser. Al respecto es posible considerar que la educación es también un: *“aprender a vivir como seres humanos, de aprender a amar y ser libres”* (Mounier en Pérez, 2007, p.48). O como lo expone Habermas (en Pérez, 2007, p.48): *“la transformación de una sociedad en una sociedad humana y racional, en la que los hombres sean capaces de determinar libremente cuál es el sentido de sus vidas, cómo quieren vivir”*.

A todo ser humano se le dio una vida que no está hecha y, de esta manera, es como la educación siembra sus semillas. Es a partir de sus intervenciones que hace crecer sus ramas hasta lograr el fruto de la vida humanizada hasta el punto de *“abrir perspectivas de un futuro humano más feliz”* (Kant, citado por Ipland, 1998, p.103).

Oliver Reboul (en Mèlich, 1997) reconoció que una educación que no contemple el valor de humanidad no merece ser llamada como tal. La humanidad se ha traducido aquí en respeto y compromiso, en resistencia ética, en rostro (Mèlich, 1997). Como lo expresa Kant (2000, p.15) *“Únicamente por la educación, el hombre puede llegar a ser hombre puesto que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados”* (p. 7).

Educación como el encuentro con el otro

La educación amplía su camino hacia la dignificación de la persona, que, en sí, reafirma el carácter humanizador. Según Mèlich (2004) la educación ha de referirse al encuentro con el otro, a una relación entre seres humanos *“en la que la identidad de las personas se va configurando y desfigurando en contacto con los otros”* (p. 55).

Todo lo que son las personas, sucede en un tiempo, en un espacio, en una historia y eso se debe a la tarea de la educación, una tarea constitutivamente humana (Mèlich, 2004). Lo que se hace, lo que se piensa, lo que se imagina, siempre es en referencia a *“...un modo de relación, una manera de ser con el otro”* (Mèlich, 2006, p.75). Por consiguiente, educar es un cuidar del otro, hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo. Es dar y darse sin esperar nada a cambio: *“En esa relación educativa no solamente se da algo sino también se da alguien. Y esto es la ética. Es una necesidad de establecer relaciones con los otros, es la necesidad ineludible de dar y de recibir”* (Mèlich, 2006, p.47).

Es por eso, que la educación toma tinte de intención. Es como una vía en la que el yo es absolutamente responsable del otro y no como a favor del otro; es una responsabilidad en la que se responde del otro y no sólo de sí mismo (Mèlich, citado por Skliar, 2007). De ahí que, al no haber intención, se estaría tornando en una educación en la que se ejerce poder sobre el otro: *“Una educación no intencional es una educación en la que el yo ha depuesto su soberanía”* (Skliar, 2007, p.9).

Tal como lo expone Peters (en Bárcena, 2005), la educación implica que algo que vale la pena se está transmitiendo. Es por eso, que sería una contradicción que el hombre haya sido educado pero que no haya mejorado en ningún aspecto. En efecto, todo lo que implica la educación es un compromiso con lo que se considera valioso, es decir, la vida de cada sujeto como una constante formación, un múltiple hacerse.

Por esta razón, la educación *“constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual se encuentra una relación, es decir, la presencia de un otro que nos trasciende y frente al cual se tiene la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad”* (Mèlich, 2014, p. 43). La educación aquí se puede entender como una actividad constitutiva del proceso de mejoramiento del hombre como hombre. De ahí que se asemeja a un pensar-nos y decir-nos (Skliar y Larrosa, 2009), a un nosotros que se valida desde el momento en que se entra en contacto con el otro a partir de la excusa de la educación.

Educación como acto formativo

El término educación está ligado a lo “permanente” desde una vertiente personal, creativa y libre del sujeto (Honore, 1980). Permanente a su vez, se traduce en el acto de formación *“del hombre o de los niños y adolescentes en sus aspectos morales, espirituales y cívicos; [que] se dirige más hacia la formación del hombre teniéndolo en cuenta plenamente”* (Quiceno, 1996, p.81).

Desde esa aseveración, la educación toma su rumbo hacia la integralidad del ser humano. No basta con atender el pensamiento o la afectividad por aparte, cuando se habla de educación, es porque se tiene en cuenta a la persona de manera holística desde su pasado y presente, sus virtudes y aspectos por mejorar, se acoge quién realmente es y la realidad que lo envuelve; como lo manifiesta Mèlich (1997, p.135): *“la acción educativa sólo podrá ejercer genuinamente su poder si somos capaces de admitir la realidad de lo otro, y del otro”*.

Hablar de educación entonces, significa acoger al otro como ser unitario que está en potencia hasta el día de su muerte, pero reconociendo que la labor de ser persona es una tarea difícil, de modo que la finalidad de la educación radica en ese acto formativo consistente en *“permitir que un individuo sea extraído de su condición inicial y llevarlo a estados de realización permanente”* (Mialaret, citado de Zambrano, 2000, p.40). En la formación, la educación trasciende los escenarios de lo instructivo y lo depositario para *“guiar el desenvolvimiento de sí mismo, por lo que el hombre se forma en sí mismo”* (Maritain, citado por Ipland, 1998, p. 51). Formarse entonces, implica adquirir el ser humano propio (Osorio, 2006, p. 191), el sujeto *“experiencial y, por consiguiente,*

subjetivo, testimonial, incontrolable para los poderes institucionales” (Skliar, 2007, p.63), porque la formación tiene que ver con lo que se es (Larrosa, 2007).

De manera que, la educación es aquella *“acción que hace que un ser humano desarrolle sus aptitudes físicas e intelectuales, así como sus sentimientos sociales, estéticos y morales, con el fin de cumplir en cuanto sea posible con la obra de hombre”* (Oliver Reboult en Zambrano, 2000, p. 40). Y para ello, requiere de la formación de sí mismo conforme a una exigencia de sí mismo y resultado de su propio desarrollo (Vierhauss, 2002). Es el educando quien debe estar abierto al cambio, es él mismo quien a través de sus aprendizajes se guía en la toma de decisiones una vez ya no estén los educadores.

La educación entonces es esa promesa de la formación que involucra al Otro, en la cual, hay un encuentro de dos fuerzas: una que busca y otra que guía. De alguna forma, dos fuerzas en donde una pretende orientar la fuerza del Otro diciendo: *“tú que no eres, cuando termines este viaje llegarás a ser”* (Grinberg, 2008, p. 24). Así pues, la formación se vive como proyecto, donde cada uno responde al sueño de sí mismo para lograr anticiparse a la persona que desea ser. Es lograr que cada individuo vaya por el camino de su propia realización como ser humano.

Educación como hecho que transforma

En sí, la educación tiene un carácter de utilidad y de la finalidad. Esta transforma a las personas para que sean cada vez más solidarias, más responsables, más tolerantes; para que sus miembros puedan entrar al mundo de la alfabetización escrita y tecnológica; para transformarlos en sujetos de derecho y borrar las desigualdades sociales, económicas, culturales y lingüísticas; para prevenir conflictos raciales, de clase social, de identidad; para generar y poner en práctica distintos tipos de valores (Skliar, 2007).

La educación también tiene la tarea primordial de permitirle a la persona construirse a sí misma como sujeto del mundo: *“heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro”* (Meirieu, 2006, p. 70). Porque no hay experiencia educativa sin deseo de influencia y mejora, aunque se desconozca su rumbo y devenir (Bárcena, 2016).

Así entonces, la educación puede ser entendida como medio de transformación a través de la toma de conciencia, como un momento del aprender *“no en el sentido de*

adquirir más cosas, o de estar más informado, sino en el sentido de ese tomar conciencia de cómo son las cosas y nosotros en ellas, en relación con el mundo” (Bárcena, 2016, p.79).

Educación como experiencia lingüística

La educación también puede ser entendida como experiencia lingüística ya que, los seres humanos, se inscriben en el tiempo y en el lenguaje. El tiempo transcurre en ellos como un devenir narrativo que se habita en diferentes modos de expresión. Es con el lenguaje que hay encuentro entre las generaciones (Bárcena, 2016), lo cual, concluye en experiencias. Y la experiencia es un acto que merece lo más humano: la educación (Bárcena, 2012).

Hannah Arendt, postula que la educación se remite a la natalidad. Nacer es un hecho constante y allí se pone en juego la educación; es el modo de recibir a los nuevos debido a que nacen con la posibilidad de adquirir y producir el lenguaje. Desde ese punto de vista, *“la educación implica una responsabilidad para con el lenguaje de quienes todavía no hablan puesto que el lenguaje es ese don que se ha recibido y que se debe transmitir. Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, hablar y hacer hablar, hablar y dejar hablar”* (Larrosa, 2001, p. 79).

De allí que, en la educación se transmite el legado cultural, los logros, los valores y las creencias. No es un acumular ideas sobre las cosas, sino: *“aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a entender, a elegir y desear”* (Bárcena, 2005, p.116). El lenguaje en la educación es una transacción de experiencias que se posibilitan a través de las relaciones, tarea inmanente de todo ser humano.

Educación como acto poético

La educación es también comprendida como un arte, el acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Es un acto creador que libera al hombre de sí mismo respecto del ruido del mundo exterior:

Sin esa resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentro. Hay otras cosas: hay imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como un objeto en una

relación que se vuelve instrumental. O hay una función que se realiza para ganarse un sueldo o para adquirir ciertos privilegios a cambio de dar lo que supuestamente poseemos: unas verdades que de manera arrogante se imponen a quienes se suponen sujetos sin saberes, sin capacidades intelectuales, sin posibilidades de hacer valer su propia voz (Skliar y Tellez, 2008, p.143).

Todo acto, según Arendt (en Ricoeur, 1996) es una acción, y toda acción crea un relato. La educación entonces como acto poético dispone de la propia ejecución de saberse humano. Es por medio de la acción que el sujeto es susceptible de ser transcrito, de ser digno de ser contado, de ser capaz de dejar rastro.

El poeta lleva consigo una fuerza que lo impulsa a dejar huella en los papeles de la vida y las personas es un instinto que lo moviliza. No obstante, el origen del proceso poético también conlleva a lo razonado según las circunstancias dadas. Esto quiere decir que, para ser poeta hay que vivir, saber observar, analizar, dejarse afectar por el mundo, así mismo sucede en la educación.

La educación como acto poético, transita además entre los principios de la reflexibilidad y la imaginación. La primera, como aquella capacidad de viajar al pasado, al presente, al futuro y tener la capacidad de alterarlo. La segunda, es la capacidad de idear otras formas de ser, de actuar, de ser en el mundo, es un *“juego dialéctico entre la reflexión y la imaginación de alternativas, reelaboramos, reevaluamos y refiguramos la cultura y a nosotros mismos dentro de ella”* (Ricoeur en Bárcena y Mèlich, 2000, p. 40). Por consiguiente, la poesía dentro del acto educativo podría concebirse como un constante hacerse para inventar mundos posibles.

La educación como la poesía son actos *“de la producción de la presencia”* (Bárcena, 2016, p.136) en la que se intenta que algo pase (enseñar, aprender, pensar, escribir, leer, etc.). Algo ocurre en los educandos y en los lectores, hay algo nuevo que sucede y del que se hace conciencia, algo que cambia la ruta de los pensamientos y los sentires. La educación como acto poético se traduce en una persistencia en silencio: influye hasta el punto de dejar sin palabras para nombrar lo que sucedió en el interior (Bárcena, 2012).

Entonces ¿qué significa educación?

Existen diferentes posturas, miradas, autores y acepciones que intentan acercarse a una definición de educación que, aunque presentan enfoques diferentes, no pierden su principal sentido: La educación es una creación del hombre que orienta al saber “*mirar, escuchar, pensar, sentir, imaginar, crear, entender, elegir y desear*” (Bárcena, 2012). En pocas palabras, la educación constituye una tarea de volverse más humano.

La educación puede, además, concebirse como un proyecto que se hace hacia adelante donde se requiere prestar atención y cuidar o poner interés (Heidegger en Bárcena, 2012). Es el acto de interesarse por los estudiantes a través de su presencia; de hecho, no hay acto de aprendizaje que no implique un hacerse presente en las cosas (Bárcena, 2012). En sí, la educación es un proceso que une a dos o más personas llevándolos a poner en situación de comunicación, de intercambio y de modificación recíprocas.

La educación es otro tipo de lenguaje, un lenguaje capaz de “*incorporar la incertidumbre, lo singular, los saberes y sus sombras, las decepciones, imposibilidades y alegrías, reconstruyendo simultáneamente, el paisaje exterior de la acción y ese paisaje interior de pensamientos e intenciones*” (Rattero en Skliar y Larrosa, 2009, p. 184). Es una entrega que se da de la persona (educador) a las personas (educandos), es el paso del yoísmo a la filantropía, es una perspectiva que va más allá de enseñar y que emprende nuevos caminos (Fernández, 2014; Bárcena, 2012).

A partir de lo anterior, se puede considerar la educación como el proceso permanente cuya intención es potenciar las capacidades propiamente humanas, a partir de diferentes experiencias que posibiliten a la persona aprender a tomar sus propias decisiones, sin olvidar que es un ser en constante encuentro con otros y que, en la conjugación del *nos-otros* se hace visible su voz: su transformación constante.

La Vocación del Ser Maestro

Ser maestro en un sentido preciso es ser aprendiz. La educación comienza cuando tú, maestro, aprendes del aprendiz, te pones en su lugar de tal forma que puedas entender lo que él entiende y del modo en que él lo entiende, hasta el punto de someterle a un examen y así puedas cerciorar que te sabes tú papel”.

Søren Kierkegaard

Sobre el rol del maestro, son múltiples las miradas y caracterizaciones que desde la historia y las diferentes ramas de la ciencia como la psicología, antropología, sociología y medicina se han estipulado. Varias de esas taxonomías reconocen que el maestro debe cumplir ciertos requisitos de orden académico, profesional, moral y estético para ejercer de la mejor manera su quehacer. No obstante, estas razones y requisitos no son suficientes para dar cuenta de lo que es un maestro, porque para denominarse como tal, hace falta volver a la raíz que origina la figura del profesor: la vocación.

Es entonces como desde la profundización e implicaciones de la vocación del maestro se reafirma su rol. Para ello, el siguiente apartado se trabajará desde las siguientes perspectivas: vocación del maestro, la vocación como acto apasionado, la vocación como acto de integridad, vocación como un múltiple hacerse.

La vocación del maestro

Para comenzar a profundizar sobre el rol del maestro, se hace necesario, volver la mirada a la fuente o al impulso que hace que una persona decida dedicarse a este quehacer: la vocación.

La palabra vocación proviene del latín *vocare* que alude un llamado a determinado fin o destino (Pantoja, 1992; Zaragueta, 1943). Viene de “vox”: la voz, de algo que resulta de ella y adquiere entidad: alguien quien la acoja (Zambrano, 1965, p.82). Es un principio creador donde se descubre progresivamente la finalidad de la vida (Mounier, 2000). Cuelí (1985) por su parte, afirma que *“es el llamado a cumplir una necesidad que cada persona oye y siente a su manera: es un impulso, una urgencia, una necesidad insatisfecha”* (p.68).

La vocación es una llamada que no surge de repente, por el contrario, es una construcción que hace el sujeto por medio de la orientación y su disposición para elegir su camino a seguir (profesión u oficio) de acuerdo con sus aptitudes, características psicológicas y físicas, motivaciones y marcos de referencia socio-económicos y cultural (D'Egremy, 1982). Por eso, es el resultado de un proceso de formación continua dentro de la cultura y el ambiente donde se desenvuelve una persona y se caracteriza por ser una decisión en la que intervienen la conciencia y la voluntad (Vidales, 1985; Pantoja, 1992).

Heidegger (en Pantoja, 1992) asemejó la vocación como sinónimo de cuidado, del cuidado de la propia existencia: *“la vocación puede ser el llamado a la existencia”* (p. 3) por consiguiente, la vocación es individual, designa autenticidad porque expresa la personalidad frente al mundo del trabajo y del estudio; va transformándose en la medida que la persona adquiere mayor experiencia, madurez y profundización (Pantoja, 1992).

Desde la mirada histórica, en el siglo XVIII la vocación remite a la religión. Aludía a la eficacia y a un tipo de vida ejemplar de moralidad irreprochable *que advenía al yo como cuando se siente un llamado por Dios* (Sennet, 2009). Se concebía la enseñanza como una obra de misericordia y no se comprendía que alguien se dedicara a ella sin sentir la necesidad de ayudar a otros (Larrosa, 2010). A finales del siglo XIX, fue vista como un “llamado” al servicio. Así entonces se hacía énfasis en un tipo de docente sumiso, adaptativo y desinteresado por los bienes materiales, de hecho, se le concebía como un sacerdote que debía cumplir con las siguientes exigencias (Gil de Zárate, 1855, p.307):

...hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos sencillos y nobles, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, y dignos en pensamiento, palabra, obra y hasta maneras, de servir a la sagrada causa cuya prosecución se les confía.

Y aunque el carácter religioso del maestro se mantuvo en esa época, la opción de convertirse en tal requería mayor vocación por ser de carácter asistencial y por la satisfacción producía. Eso significaba *“tener fe en el esfuerzo para comunicar, lo cual aludía a “orientar al estudiante el entusiasmo necesario para rendir en su trabajo, moralidad para cumplir con la función profesional, saber cumplir con los deberes y actuar según los derechos que le corresponda”* (Larrosa, 2010). Con el tiempo, el término de vocación fue evolucionando hasta el punto de considerar al maestro como *“persona de*

vocación clara, de ejemplar conducta moral y social y que ha de poseer la preparación profesional competente y el título que le acredite igualmente para el ejercicio de su profesión” (Ley 1964 española, art. 56).

Hoy día, con el cambio de la sociedad, el ejercicio de los docentes también ha sido permeado. Al desarrollarse el mundo bajo el ejercicio liberal, la vocación del maestro se ve involucrada en el campo de la producción de bienes y servicios (Larrosa, 2010). Por eso, Martínez (1995, p.27) expresa que *“es una actividad realizada a cambio de un salario, de acuerdo con unas condiciones laborales aceptadas o un contrato con el empresario, sea público o privado, para la consecución de unos fines, como en cualquier proceso laboral”* (p. 27). Lamentablemente, bajo esa concepción, se olvida que ésta es una de las más influyentes profesiones puesto que se trabaja con y para las personas. No se le puede considerar a los educandos como fines de producción.

Vocación como acto apasionado

Un docente que siente su llamado a la educación, por lo general, es apasionado, su trabajo está conectado con la totalidad de su vida porque le considera *“una actividad de continuo estímulo de orientaciones e ideas que impulsan a buscar el progreso de los estudiantes, en vez del retroceso, busca que, como seres humanos, crezcan en vez de limitarse”* (Day, 2006, p.33). Por eso, es más probable que los profesores por vocación ejerzan influencia intelectual y moral de manera más amplia y dinámica sobre sus estudiantes que aquellos que sólo lo hacen por trabajo.

Cabe aclarar que ser apasionado significa *“saber llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los maestros apasionados, aquellos que tiene vocación, aman y confían en que ellos pueden influir positivamente en las personas, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e incluso, años más tarde”* (Day, 2006, p.28). De manera que, lo que influye en la vida del aprendiz es la traducción de esa pasión en la acción, acto que integra lo personal y lo profesional, la mente y la emoción (Day, 2006).

Según el estudio comparativo de políticas tendentes a incrementar la calidad del profesorado, realizado en Nueva Zelanda (Ramsay, 1993), Italia (Macconi, 1993), Norteamérica (White & Roesch, 1993), Suecia (Lander, 1993) y Francia (Altet, 1993), los

factores comunes a los docentes excelentes consistían en: (1) Espíritu del profesor: su sentido del humor, afecto personal, paciencia, empatía y apoyo de la autoestima de los estudiantes; (2) Práctica profesional: empleo de didácticas y enfoques de aprendizaje semiautónomos y colaborativos; (3) Colaboración entre los maestros; (4) Capacidad de reflexión crítica en torno al propio hecho educativo (Hopkins, 2001).

Así entonces, la pasión por educar se traduce en amar, amar lo que se hace, amar aprender y amar a quienes se enseña. Amar sobreponiéndose día a día a los acosos de la desmotivación y ambientes difíciles, porque el amor, presupone sufrimiento intelectual y afectivo por hacerse cargo de ese otro, o en palabras de Isaacs (2008, p.15) *“El profesor... si se preocupa por el auténtico bien de ellos, sufrirá, pero estará educando y tendrá mayores posibilidades de ser feliz en la vida”*. Un maestro por vocación es aquel:

...capaz de compartir su escaso sueldo regalando el desayuno o lápices, cuadernos, a estudiantes que nada tienen. Maestro que sigue soñando y trabajando con tesón a pesar de ser maltratados por un Estado sordo a escuchar sus justos reclamos.

Maestro que se sobrepone al ambiente de mediocridad y sufren la tragedia de ver cómo los cargos importantes en educación se otorgan a políticos y no a educadores (Pérez Esclarín, 2007, p.155).

Apasionarse, es una responsabilidad que se asume en la relación que se establece entre estudiante y profesor, pero también, del cuidado de sí. Según Foucault (1984) esta es una vía estética del existir donde el propio educador presta atención a las cosas, al mundo, a las acciones y a la relación con los demás con el objeto de transformarse también, lo cual se resume *“en amor total: a uno mismo y a los otros”* (Urbieta, 2006, p.82).

Vocación como acto de integridad

De acuerdo con Corts (2002) los profesores con vocación se caracterizan por una serie de dimensiones que trabajan de manera especializada según los requerimientos del quehacer pedagógico pero que, en conjunto, hacen posible la labor del maestro: (1) Dimensión de aprendizaje: un maestro que tiene convicción de su arte se concientiza en la especialización en la disciplina que le compete y para ello, se educa así mismo en los conocimientos propicios para tal fin. (2) Dimensión metodológica: al profesor no le basta con saber conocimientos, también se le hace necesario saber aplicarlos y transmitirlos, por

eso sabe organizar el medio y las circunstancias que propicien el desempeño de sus estudiantes. (3) Dimensión experiencial-espiritual: quien es maestro por vocación, es un ser en plenitud puesto que a partir de su propia existencia es “*testigo de la verdad y afirma los valores*” (Gusdorf en Corts, 2002). Un educador en la medida que se sabe un ser humano está abierto al aprendizaje que conlleva a la construcción de sus significados claves para vivir y comprender el mundo (Corts, 2002).

Vocación como un múltiple hacerse

Los maestros por vocación también presentan avatares, tienen rasgos cambiantes y facetas. El maestro tiene piel y ésta se encuentra en constante transformación; no ejercen diferentes roles, pero sí mudan para lograr sus fines educativos: “*Es que no hay una única manera de ser maestro y ni siquiera, en un mismo educador, se puede concebir una única manifestación*” (Vásquez, 2000, p.2).

De hecho, en la mayoría de las ocasiones, los profesores son inconscientes de la serie de labores que ejercen y que hacen de ellos grandes maestros de la vida; es por ello que Vásquez (2000) visualiza a los educadores en una serie de avatares tales como: maestro como partero, maestro como sembrador, maestro como artesano, maestro como faro, maestro como ladrón de fuego y maestro como oráculo, los cuales se expondrán a continuación:

El maestro como partero es quien lleva hacia fuera lo que aún está en germen y lo potencia a través de la caricia, la ternura, el abrazo, la palabra, el tacto y el estímulo para que logre ser en plenitud. El *maestro como sembrador* es quien cultiva a través de los sentidos y orienta dónde, cómo, cuándo y qué educar. *El maestro como artesano* esculpe un ser para sacar de su interior lo mejor que puede llegar a ser, como lo hacía Miguel Ángel con la piedra: liberarla. *El maestro como faro* se convierte en luz que guía la toma de decisiones entre las olas y la obscuridad. *El maestro como ladrón del fuego* hace de Prometeo para poner a disposición de los estudiantes la lumbre con la cual, ellos mismos, pueden ir descubriendo nuevas formas de originarse e incidir en el medio. *El maestro como oráculo* es quien orienta al estudiante en la búsqueda autónoma de las respuestas y las soluciones a sus inquietudes.

De otro lado, el maestro también puede considerarse *como un tejedor de sueños*. Tejer sueños no alude a dejar listo un proyecto, por el contrario, inspira. El maestro como tejedor, orienta y fortalece aquel estambre con el que llega cada pupilo, y a partir de este, deja que él mismo de manera autónoma, logre culminarlo. Por esa razón, los sueños que se orientan son de esos que se obtienen con los pies en la tierra, adaptados a las particularidades de cada uno de los estudiantes (Fernández, 2015).

Por su parte, Bárcena (2012) visualiza al *maestro como un poeta*, quien tiene el arte de hacer las cosas visibles, de crearlas y de mostrarlas. El maestro por vocación hace pasar algo del “no-ser al ser” (p.52) porque lo poético “transita en el encuentro con la otredad y presencia en ese encuentro la máxima visibilidad de la existencia” (Bárcena, 2016, p.167). El maestro hace un acto de *poiesis* (creación) y lo logra a través de los gestos educativos que hacen referencia a la capacidad de asumir lo que acontece de manera significativa (Bárcena, 2012).

Entonces ¿quién es el maestro?

Hoy día, los educadores están expuestos a las exigencias del medio, como atender la indisciplina, la multiculturalidad, la falta de apoyo de algunos padres, las consecuencias de divorcios, la tecnología, los jefes, los compañeros y por si fuera poco, atender los embates de la propia vida (Day, 2006; Isaacs, 2008). Con esos requerimientos, su propio rol puede darse de baja. No obstante, sólo los maestros con vocación son quienes trascienden el escenario del presente, se oponen a la resignación y quienes llevan consigo la esperanza de sociedades, familias y mundos posibles.

Quien ejerce el papel de maestro, es consciente que su acto es un servicio “*que conduce a la realización personal de quien presta ese servicio*” (Hansen, 1999, p.94). Toda decisión que tome el profesor tiene repercusiones y son retribuidas con gestos, palabras y actos. La educación es una tarea de dos, de un yo y un tú, y en la medida que se establezca una relación maestro-estudiante, son los dos quienes salen influenciados.

Un maestro por vocación se transforma así mismo. En su quehacer no hay límites ni fondo, de hecho, es dando de sí como se mejora así mismo (Urbieta, 2006), es en la entrega como logra acrecentarse como profesional y como sujeto. La persona que tenga vocación

desempeña el papel de maestro de las formas más plenas que un individuo que lo considere sólo un trabajo (Day, 20006, p.33).

El maestro es quien “*abre un espacio de acogida donde el otro pueda habitar*” (Bárcena, 2012) donde la comunicación de un saber se hace mediante la palabra anticipada que, a su vez, sugiere la creación de la propia palabra del Otro. Pero para ello, la pasión es su brújula, su faro, la que orienta la meta final de su quehacer: la búsqueda del bien de los educandos, el cual, redundará en el bien de una comunidad. De manera que, para el profesor, el amor, es uno de los elementos que marca la diferencia en su vocación.

Dado lo anterior, la vocación del maestro “*no se refiere exclusivamente a la dirección o meta, sentimiento o emoción, lógica, significado o placer; es algo más*” Martínez (2009, p.12). El sentido lo encuentra cuando está dispuesto a la excentricidad: a salir de sí mismo para el servicio de los demás; un profesor no podría ser tal sin su capacidad de *donar-se* a sus estudiantes, porque es en ella que logra un signo: deja huella (Antelo, 2011). Así como el filósofo o el artista, el educador es mediador porque transmite y entrega algo a través de una obra: “*Ellos median entre la razón, la verdad, el bien, la belleza y la humana vida, en el recinto de una sociedad*” (Zambrano, 1965, p.88). Es entonces así, como el maestro constituye una disposición de apertura permanente, donde se abre al aprender, al recibir, al dar y a la transformación.

La Responsabilidad en el Maestro

Todos somos responsables de todo y de todos ante todos, y yo más que los otros.

Fiódor Dostoievski

El maestro siempre trabaja en el encuentro, en la relación de sí mismo con otros espacios, situaciones, ambientes y personas. En la medida que establezca contacto con sus estudiantes, se hace responsable hasta el punto de construir mundos a partir de ellos.

La responsabilidad trasciende las esferas tradicionales que la coartan en la típica definición de “*asumir las consecuencias de determinadas conductas*” (Isaacs, 2002). Aquí,

la responsabilidad del maestro alude a la capacidad de “responder” (latín *responderé*) que se traduce en cuidar, acoger, ser hospitalario y responder a la pregunta del otro. Es a partir de estos elementos que se le dará un nuevo enfoque a este tópico fundamental en la presente investigación.

El Cuidado en el maestro

El cuidado constituye relaciones que se enmarcan en la importancia de hacerse cargo (responsabilidad). El maestro que cuida comienza en el otro, con su presencia, su lejanía, su cercanía, con su palabra y su misterio y sabe que ese inicio no es suyo, sino el de otros: otro que nos coloca, que nos entrega, que nos ofrece lo suyo (Skliar, 2005). Cuidar es una práctica ineludible para quien ha decidido educar.

Cuidar está en la posibilidad de encontrarse con otro y de *“iniciar un diálogo en el que cada uno pueda sentirse portador de un fragmento valioso de eso que llamamos mundo de la vida”* (Skliar, 2005, p.85). Por eso, cuidar también significa *“pasar a la otra orilla”* situarse en la realidad del otro para hacer posible el alumbramiento de una nueva criatura (Arendt, 1996).

A partir de lo anterior, el maestro que cuida reconoce que, en ese encuentro con el otro, existen diversas formas de relación. Ferrer (en Antelo, 2009) expresa que los educadores hacen las cosas por el otro, para el otro y con los otros. La primera, implica un gesto de caridad dada a la vocación y el sacrificio por querer el bienestar de los educandos. La segunda, hace referencia a la militancia y a la entrega, adherirse a determinadas ideas pedagógicas-educativas y defensa de estas. La tercera, es un aspecto filantrópico donde se aclara que la educación no es adoctrinar ni persuadir, es más una forma de convencimiento: *“vencer con el otro. No para, ni por, ni contra el otro. Con el Otro”* (Freire en Antelo, 2009, p.1).

Es exclusivamente con el Otro, que la vocación del maestro cobra su sentido. Por eso se le atribuye uno de los mayores rasgos: la responsabilidad. Para ampliar el horizonte de este concepto se abordará el ejercicio de la educación de las siguientes formas: quien cuida conoce al otro, quien cuida tiene un encuentro ético, quien cuida está abierto al diálogo: reconoce al otro.

Quien cuida conoce al otro. Todo educador, ante todo, presenta apertura para acoger a su estudiante, para guiarlo, para enseñarle y para conocerlo. El desafío inicial “*supone la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro*” (Skliar, 2008, p.12). Para ello, el maestro debe ver a través de la mirada de su educando, hasta el punto de inquietarse. Es a partir de la mirada que se pone en cuestión lo que el profesor es y las imágenes que ha construido para clasificarlo o excluirlo (Larrosa & Pérez, 1997). Por consiguiente, quien cuida entiende cómo la mirada del otro cambia la propia mirada o como expresa Skliar (2008, p.12) “*cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables*”.

Por otra parte, el maestro cuida todo lo que implica ese otro: distingue y diferencia contextos, conoce los barrios, sus habitantes, la composición de las familias, la relación con la comunidad, la cuestión multicultural, la diversidad sociocultural, el mundo globalizado, etc. Cuida quien es capaz de identificar las necesidades de los educandos y su contexto, quien es capaz de traducir sus demandas o necesidades. Por eso, Antelo (2009, p.4) resume: “*Se es buen profesor si se tiene coraje, compromiso y conciencia sociológica epocal*”.

La mirada entonces abre las ventanas del alma que posibilitan saber del otro. Por eso, el maestro cuida el contacto cara a cara con el estudiante y utiliza el afecto como medio predilecto de cercanía: “*Para acercarse es preciso saber, saber llegar, saber tocar cierta fibra que allane el camino hacia la relación pedagógica*” (Antelo, 2009, p.3). De ahí que la propia vida del estudiante, sus modos de ser y de estar en el mundo direccionan en parte la intervención del maestro.

Quien cuida tiene un encuentro ético. La preocupación por el Otro (el estudiante) denota una responsabilidad (ética) porque en su mirada pone en cuestión al profesor, de hecho, anterior a su conocimiento, *a cualquier otro específico, a su rostro, a cualquier rostro, a su nombre, a cualquier nombre, a su pertenencia, cualquier pertenencia -racial, nacional, lingüística, social, corporal, generacional, sexual* – (Skliar, 2002, p. 98). De ahí que, cuidar, denota la apertura al Otro, a ese Otro que su rostro habla y se revela para acogerlo con responsabilidad. Al respecto, Lévinas (1993, p.129) afirma:

La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; lo reconocemos como

semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio.

Es así como la ética se funda en el instante en el que el maestro es capaz de salir de sí mismo y abrirse a las posibilidades de sus estudiantes, como sostiene Ortega (2013), afirmando que el otro hace parte del equipaje de vida del profesor, es parte inmanente de su peregrinaje; si el maestro decide vivir éticamente, está siendo responsable, tal como lo expresa Crespi (1996):

El hecho de que nuestra obligación hacia el otro esté enraizada en nuestra propia existencia, nos permite superar la lógica jurídica de la reciprocidad y anteponer sus derechos a los nuestros. En ese caso realizamos nuestro ser de forma suprema al sacrificarnos por el otro, ayudándole en su propia realización (p. 99).

Quien cuida distingue “*la educación del adoctrinamiento porque precisamente la primera tiene ineludiblemente un componente ético*” (Mèlich, 2002, p.51). La acción del maestro es ética en sí misma, en la medida que se hace cargo de la consecución de objetivos valiosos (Ortega, 2014) para ese otro que le reclama a diario desde el encuentro pedagógico.

Quien cuida está abierto al diálogo: reconoce al otro. Para todo maestro que cuida del otro, es imposible regresar a la etapa en la que se encuentran sus educandos y colocarse en sintonía con ellos. Quien cuida es consiente que los otros no reclaman que sean como ellos, sino que, “*en la diferencia, puedan ser reconocidos dándoles legitimidad a su palabra*” (Skliar, 2002, p. 91). Así que, el maestro al estar abierto al conocimiento del Otro es consciente que debe aprender de él y para ello, requiere de una apertura al diálogo: el reconocimiento del otro.

En la medida que el maestro establezca una relación de encuentro, vincula las diferencias, lo cual vuelve factible el intercambio y el abrirse a la escucha del otro, en pocas palabras, se vuelve factible el cuidado debido a “*la presencia del otro que le interpela desde su mirada, su palabra y sus necesidades*” (Skilar, 2008, p.94).

Cabe aclarar que reconocer al otro no significa anular las diferencias sino, por el contrario, volverlas materia prima de ese diálogo, convertirlas en punto de encuentro, de intercambio, de reconocimiento. El maestro que cuida es consciente de que no existe un lenguaje universal, porque en el cuidado del otro siempre hay un lenguaje de alguien

atrapado por su tiempo y su espacio (Ortega, 2013). De manera que, su respuesta ante el cuidado va dirigido a un rostro.

Entonces, quien cuida se hace responsable. Como se evidenció en los apartados anteriores, el educador es quien, ante todo, logra su culmen en la relación con los otros: sus estudiantes. De hecho, desde la educación clásica se afirma que educar es hacer algo con el otro: “*vive del otro, depende del otro. ¿De qué vive un educador? Del otro: el estudiante. La educación implica siempre más de uno*”. (Antelo, 2009, p.16).

En el encuentro profesor-estudiante se presenta una doble necesidad: “*La de pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones de ética*” (Skliar, 2008, p.12). Allí cada relación es una conversación, un encuentro y todo puede cambiar o volver a comenzar, por eso, el encuentro profesor-estudiante es un acto de cuidado porque, al fin y al cabo, la influencia provoca una transformación en doble vía.

Así, la vocación del maestro es una vocación que supone una “*responsabilidad entendida como forma privilegiada del cuidado del otro*” (Antelo, 2011, p.118). En ese cuidado que surge el encuentro entre dos, es donde la propia experiencia como acontecimiento ético, reconoce y acoge en la singularidad la existencia del estudiante (Bárcena y Melich, 2000). El educador que cuida es consiente que no puede desentenderse de la situación de sus estudiantes y por tanto debe responder y estar presente para ellos, esa es la forma por la cual manifiesta que le son importantes y que es digno de ellos.

La hospitalidad en el maestro

En el quehacer profesoral, el reconocimiento del otro también puede darse en la medida que hay una acción hospitalaria como acogida al recién llegado (el estudiante). El docente aquí presenta una actitud de recibimiento en medio de una relación educativa de atención y acogida que logra una marca: sólo el maestro, es quien está dispuesto a recibir en sus brazos al estudiante como extranjero. “*La hospitalidad es aquello que se abre hacia el rostro, lo que lo acoge: el rostro que siempre se entrega a una acogida y la acogida acoge solamente a un rostro traducida en cuidado y cogida*” (Conesa, 2006, p. 224).

A partir de esta mirada, el siguiente espacio ampliará el concepto de hospitalidad a través de las siguientes posturas: hospitalidad como ética de la donación, hospitalidad como acogida y hospitalidad como proximidad.

Hospitalidad como ética de la donación. En el acto educativo de la hospitalidad existe una relación ética (cara a cara) inscrita en una ética de la donación: acto mismo de acoger al otro. Dentro de esas estructuras de acogida se encuentran la familia, los amigos, la pareja, la cultura, la comunidad política, la comunidad educativa entre otras, que pueden reconocer al otro o ausentarlo.

Acoger a otro y brindarle hospedaje tiene que ver con la bienvenida que se le da, una bienvenida que es, decididamente, el inicio ético del cuidado del Otro. Es allí entonces donde se recibe y se entrega a un rostro, un rostro que no es la cara sino la huella del Otro (Bárcena y Mélich, 2000, p.58).

Por eso, en la labor del maestro se presencia de manera viva al otro, se da respuesta a una llamada que precede al estudiante, que reclama una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita (Bárcena y Mélich, 2000, p.58). Al maestro se le pide una relación de donación y acogida donde no se exigen los derechos, sino la capacidad de recibir (Ibid, p. 59). El otro se convierte entonces para el maestro, en una exigencia ética donde la labor primordial radica en su acogida.

Hospitalidad como acogida. Cuando el maestro es hospitalario con su estudiante, le está manifestando que es digno de recibimiento porque ve en él un “tú” y no un “eso” o “aquello” (Lévinas, 2014). Con la acogida se manifiesta que el educando es importante por el hecho de ser un ser humano, como lo es educador, como él mismo puede ser Otro en los ojos externos: “*cuando yo digo tú, sé que digo tú al que es un yo y que aquél me dice tú... [porque] yo soy al otro, lo que otros a mí*” (Lévinas, 2014, p. 8).

De acuerdo con Lévinas (2014, p.76) al decir “tú” se genera un vínculo que se caracteriza por el hecho de establecerse una relación frente-a-frente, la cual forja un “entre nosotros” que precisamente hace referencia a la proximidad. A partir de esto, al decir “tú”, el maestro es quien “*abre un espacio de acogida donde el otro pueda habitar*” (Bárcena, 2012). Hospitalidad como la relación con el Otro, con el extranjero, requiere así acogida, atención y responsabilidad (Derrida, 2000).

Por consiguiente, la hospitalidad es un acto de acogida que no espera nada a cambio, no es recíproca, “*consiste precisamente en decir ‘sí’, al recién llegado, antes de cualquier determinación, antes de cualquier anticipación, antes de cualquier*

identificación” (Derrida, 2000, p.81). De lo contrario, al recibir bajo restricciones, la educación sería entonces un acto de intercambio o una relación comercial (Derrida, 2000, p.81) o como lo menciona Kortanje (2009, p.1) “*un acto de violencia*” donde la hospitalidad es condicionada a las preguntas ¿Quién eres y de donde es que vienes?

En la educación, a pesar de que se tienen en cuenta el contexto y los antecedentes de cada estudiante, esto no es limitante de su acogida; la educación como fuente de hospitalidad hace referencia al hacerse responsable de recibir al Otro desde el momento en que se le mira (Antelo, 2011, p. 125). Para Lévinas (2012) la acogida del Otro supone una apertura a lo infinito del Otro, la acogida es una respuesta de “sí” al Otro que se traduce en responsabilidad.

Hospitalidad como proximidad. Se hospeda y acoge al otro porque el maestro se siente imposibilitado de dejar solo al estudiante, solo ante el misterio. Al haber acogida, surge una proximidad o cercanía hacia el otro, que no es para conocerlo, si no para ocuparse y preocuparse por él, debido a que su sola presencia “*me afecta y no me deja indiferente*” (Romero & Gutiérrez, 2011).

Por tanto, no se puede guardar distancia con el otro. El otro es el origen de la responsabilidad en el sentido de que el otro “*me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija*” (Levinas en Romero & Gutiérrez, 2011). Atender con hospitalidad al que llega, al extranjero que irrumpe en el aula, requiere de una proximidad:

...de reconocerle en la palabra, sus narraciones y otros lenguajes, de alentarse en su escucha y manifestación del pensamiento como creación artística, estética, espiritual y corporal que, en medio de la relación maestro-estudiante posibilita otra forma de construir la realidad, el mundo y el conocimiento (Jaramillo, 2017).

Entonces, la hospitalidad es un acto de responsabilidad. Dado todo lo anterior, se puede afirmar que el maestro hospitalario vive cotidianamente la epifanía del rostro que lo motiva a un quehacer ético: de responsabilidad. El educador que acoge reconoce que “*hay una voz que se me impone, que da una orden de responder por la vida de otro hombre, por eso, no tengo el derecho de dejarlo solo*” (Lévinas, 2012, p. 83). Hospitalidad significa no dejar caer al estudiante, no hacerse indiferente ante el rostro que se muestra en total desnudez y, por lo tanto, es vulnerable.

Es en el cara a cara que se propicia el encuentro de la hospitalidad, allí se recuerda la obligación para con éste, de la cual no es posible sustraerse. Hospedar, ante todo, se presenta como el acto de recibir, de dar bienvenida o dejarse conmover por el educando más allá de la “capacidad del yo”, es decir, “*dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad*” (Skliar, 2008, p.27). La hospitalidad representa entonces la apertura incondicionada a la otredad, es decir, su afirmación a través de todo acto de la bondad, altruismo y respeto (Bauman, 2007; Biset, 2007), de lo contrario se caería en su irreductibilidad.

Responsabilidad: responder a la pregunta del Otro

Tanto el cuidado, la hospitalidad y la acogida, son elementos primordiales en la configuración de la responsabilidad del maestro. En definitiva, ésta se establece en la relación ética: con el otro (estudiante), ese otro que, sin conocer a *priori*, legitima el rol del yo (educador) porque se entrega en una ética de la donación (Arendt en Bárcena y Mélich, 2000). El maestro en la presencia con el otro ve al educando como quien se le aparece y a quien debe algo, por esa razón, tiene una responsabilidad (Lévinas, 2014, p. 21).

Responsabilidad es responder a la pregunta del otro, acoger y hacerse cargo de él (Ortega, 2014). Sólo cuando el maestro se hace responsable, responde a otro en su situación, se preocupa y ocupa de él (Romero & Gutiérrez, 2011). El profesor entonces se realiza no como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuyo ser se encuentra en la dependencia al otro, es decir, en la heteronomía (Lévinas, 1991).

Es por ese otro que surge la pregunta por la diferencia, la presencia y la ausencia del otro “*se pregunta por el rostro que hace incorporar los cuerpos y mirar la mirada*” (Skliar, 2005, p.126). El rostro que acoge el educador lo interroga hasta la urgencia de darle respuesta porque se hace cargo. En el cara a cara, se muestra una debilidad debido a que hay un desnudo que pide hospedaje y acogida, como si “*tuviese que ver conmigo*” (Lévinas, 2012, p.216).

La responsabilidad del maestro está llamada a teñirse de una sana preocupación que tiene que ver con un reclamo y un responder: “*sentirse reclamado es el significado más*

profundo de ser educador” (Van Manen, 1998, p.45). En este sentido, el estudiante se convierte en ese otro que, con su llamada, entra en la vida de todo profesor y al irrumpir en su ser, se convierte en su estudiante, no en uno más de la clase (Jordán, 2015). De manera que está movido por el amor y por la inclinación hacia el otro. Al respecto, Van Manen (1998, p. 39) afirma:

Un profesor de verdad sabe cómo ver a los niños: se percata de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero. Para ver de este modo se necesita algo más que ojos; se precisa tener un sentido de responsabilidad [...] No son muchos, desafortunadamente, los profesores que entran de verdad en la ‘casa personal’ de cada uno de sus alumnos.

Es así como el maestro responde al acontecimiento del otro que se le aparece en una relación con él y con el mundo traducido en experiencia (Bárcena, 2016). A partir de la presencia del otro, el docente llega a sentir que algo le transforma porque se siente afectado, porque es capaz de recibir y responder a lo que le acontece ante sus ojos. Por consiguiente, la responsabilidad del maestro se vive en medio de la experiencia de “darse cuenta” de un rostro cuya presencia reclama detener la mirada en un aquí y ahora para ocuparse del otro (se hace presente en el presente) (Bárcena, 2016; Allud & Antelo, 2011).

El maestro, por consiguiente, es responsable en la medida que: (1) Renuncia a su yo para que el otro sea reconocido (dignidad); (2) Asume la vulnerabilidad (necesidad) humana del otro, elevándolo; (3) Sale al encuentro del otro desde su realidad; (4) ve en el otro lo que otros no ven, sus ojos miran con la mirada interior de la compasión; (5) Entiende su tarea educativa como un servicio o acto de amor: de entrega y donación de sí y de sus saberes (Ortega, 2014, p.26).

A partir de lo anterior, la responsabilidad del maestro no inicia con una exigencia jurídica, si no con una exigencia ética que emerge del otro cuya presencia “obliga” a responder (Lévinas, 2012, p.216). Se comienza entonces con una pregunta (necesidad o carencia) y con la esperanza de encontrar una respuesta de acogida y de cuidado.

Ser responsable es estar atento o “*escuchar de verdad a quien tenemos delante*” (Bárcena, 2016, p.193) para dar respuesta a las aspiraciones que se expresan desde situaciones, lugares y lenguajes diferentes y que llevan consigo un rostro. Se responde a alguien que descentra y saca el yo de sí mismo para situarse “al otro lado”, se responde a

quien importa: *“para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo”* (Maturana, 1996, p.). En este sentido, el acto de la responsabilidad en el quehacer del maestro va más allá de un fin, es una condición de posibilidad constante abierta a responder por medio de la acogida, la hospitalidad y el cuidado -como actos de amor- al rostro del estudiante sin importar sus circunstancias.

SENDEROS POR TRANSITAR (Metodología)

*Me contó cómo su espíritu
absorbe lo innombrable
en la simpleza de la cotidianidad.
Me contó cómo le asaltan todos esos recuerdos...
me concedió el privilegio de contarme estas cosas,
las que no se cuentan*
Agueda Cabrera

Tipo de Estudio

El presente estudio busca aproximarse a los sentidos que los maestros le otorgan a su responsabilidad educativa, por medio de los significados de la formación y la responsabilidad que asumen ante las situaciones cotidianas con sus educandos. Este estudio se asume desde la investigación cualitativa, la cual *“aborda lo real en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con la que se intenta comprender e interpretar todas las acciones humanas, las vivencias, las experiencias, el sentir, con el fin de crear formas de ser en el mundo”* (Portilla, Rojas & Hernández, 2014, p.91). La investigación cualitativa se orienta a:

...comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.364).

Por consiguiente, profundiza en casos específicos a partir de la descripción de situaciones sociales desde rasgos determinantes y comprende la realidad a partir de la lógica y los sentires de los participantes (Bernal, 2010). A partir de ello, se intenta:

...producir conocimiento en contacto directo con los sujetos investigados y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer: los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, y las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente al objeto de investigación (Quintana y Montgomery, 2006, p.50).

Se estipula que el presente estudio, es de corte cualitativo, además, porque cumple las siguientes características (Baptista, Collado & Sampieri, 2010): (1) es holística, en la medida que tiene en cuenta las relaciones simbólicas y sociales que se establecen dentro del ámbito educativo, sin olvidar factores como las situaciones históricas vivenciadas por los educadores; (2) es interactiva, ya que la investigadora se ve directamente influenciada por los vínculos cercanos y de dialógico con los maestros, que da lugar a una relación de sujeto – sujeto y no sujeto – objeto; (3) es flexible, debido a que se enfoca en la lógica propia de la responsabilidad el maestro, sabiendo que, ésta viene de la construcción de los maestros a partir de sus experiencias y relaciones con otros y (4) es humanista, puesto que busca estudiar y analizar las percepciones, sentimientos, creencias y acciones de los maestros entorno a un fenómeno en particular: la responsabilidad.

En este sentido, por medio de este enfoque investigativo, se pretende comprender y explicar las formas como los maestros piensan, viven y expresan su responsabilidad educativa, a partir de su ámbito de desempeño cotidiano. Con ello, se busca explorar la realidad del maestro, teniendo como base las experiencias subjetivas de la responsabilidad a partir del encuentro con el Otro.

Método de Investigación: Fenomenología

La fenomenología, como método de investigación, consistente en describir las estructuras básicas de la experiencia vivida (Van Manen, 2016). Por consiguiente, estudia el mundo percibido en relación con el sujeto y el objeto que se unen por medio de la idea de “estar en el mundo” y así tener acceso a la vivencia (De la Cuesta, 2006).

Se caracteriza porque busca dotar de sentido el fenómeno de estudio, ya que prioriza cómo el ser humano vivencia el mundo (Van Manen, 2016). Por consiguiente, estudia de manera sistemática la vivencia subjetiva: “*La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad*” (Bullington y Karlson citado por Tesch, 1990, p.49).

Según Rodríguez, Gil y García (1996) la investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Por eso se interesa por la verdadera esencia de los fenómenos o de los hechos sociales (responsabilidad educativa) para pensar sobre la experiencia originaria y conocer los significados que los sujetos (maestros) le atribuyen a esa experiencia (Monje, 2011; Rodríguez, Gil & García 1996).

Es así, como se afirma que, la fenomenología surge como un compromiso con la descripción y la clarificación de la estructura esencial del mundo vivido, meditando sobre los orígenes de la experiencia: “*es un camino alternativo para entender cómo y dónde se origina y ocurre inicialmente el sentido*” (Husserl en Van Manen, 2016, p.27). Y para ello, se pone entre paréntesis o se retienen provisionalmente (epojé) las preconcepciones propias sobre el fenómeno para llegar a la forma genuina y verdadera de las cosas mismas (reducción) (Van Manen, 2016; Hammond, Howarth & Keat, 1991).

Con este estudio, se busca “*sacar a relucir la experiencia personal originaria*” (Van Manen, 2016, p.14) que hace referencia a la vivencia de la responsabilidad del maestro en relación con el Otro (su estudiante), con el fin de recuperar y expresar los modos en que los docentes lo vivencian. Por dicha razón, se describe e interpreta este fenómeno, suceso o acto a partir del punto de vista de los propios maestros, lo cual corrobora Heidegger (2010, p.32) como la forma predilecta de la fenomenología: “*la fenomenología significa dejar que lo que se muestra a sí mismo sea visto desde sí mismo*”.

A partir de lo anterior, no se pretende establecer unas reglas, esquemas interpretativos o un conjunto de pasos y procedimientos, al contrario, se intenta orientar

“hacia los sentidos que brindan las experiencias vividas de manera atenta, antes de que se haya elevado a una determinación cognitiva, conceptual o teórico” (Van Manen, 2016, p.43). Con este estudio, se busca describir los modos en que los maestros se relacionan con su acto educativo traducido en una responsabilidad ética con sus estudiantes.

Fenomenología de la responsabilidad

Emmanuel Lévinas señala que, en la relación de un sujeto con un rostro, el sujeto se aproxima al otro reduciendo así la distancia entre ambos, lo cual suscita una preocupación atenta por ese otro: la otredad (Van Manen, 2016). Es especialmente el rostro el que da el significado del cuidado y de la responsabilidad. Desde esta perspectiva, volcar la mirada hacia el rostro es una forma de conocimiento y una entrada ética (Lévinas, 1985); de ahí su fenomenología de la ética, donde la responsabilidad está orientada a *lo humano como primer deber* (Van Manen, 2016, p.132). Todo sujeto es reclamado ante el llamado del otro que se hace como una exigencia y así el individuo se reconoce como una persona responsable por este otro único.

A partir de lo anterior, una fenomenología de la responsabilidad por el Otro está mediada a partir de la escucha a su llamado. Ahora bien, para el presente estudio, se establece que la responsabilidad trasciende las fronteras de un llamado. Responder, no se limita a brindar ayuda en un momento determinado; responder al llamado del otro, significa hacerse presente ante la presencia o epifanía del Otro. En la fenomenología de la responsabilidad, el encuentro que surge entre los sujetos está mediado por la disposición de estar para el Otro antes de que éste lo reclame. De esta manera, el sujeto que se responsabiliza, a su vez, se preocupa, presenta una actitud de apertura, es capaz de renunciar, se dona y se afecta por el Otro. Es así entonces como desde esta perspectiva, una fenomenología de la responsabilidad es una vocación por el Otro: si la responsabilidad es una vocación por el otro y la fenomenología es la búsqueda de la esencia de los fenómenos; una fenomenología que se pregunta por la responsabilidad es una fenomenología de la vocación por el Otro.

Existenciales para una fenomenología de la responsabilidad: una vocación por el otro

La fenomenología de la responsabilidad es explora la vocación por el Otro, se asume la presencia, el encuentro y la relación con ese otro. Ante esta presencia, lo que emerge en el sujeto es una renuncia de sí mismo y a sus esquemas de inteligibilidad, lo cual provoca en él, una preocupación que lo motiva a recibirlo, incluso cuando su llamado no sea implícito. De ahí, en el sujeto surge una actitud de apertura que consiste en recibir, acoger y cuidar la epifanía del Otro. Una vez el sujeto está abierto ante esa presencia, demanda o llamado, éste es capaz de entregarse así mismo, aun cuando lo que done, no sea suficiente. Es entonces mediante esta relación que se establece entre el sujeto - el Otro, que se logra una afectación bidireccional provocando en ambos individuos una transformación propia.

De manera que, un modo posible de acercarnos a nuestro fenómeno de interés, es a través de la exploración de existenciales propios de esta fenomenología, así como los que propone Van Manen (2016) y que constituyen todo fenómeno objeto de estudio. Con relación a la fenomenología de la responsabilidad, los existenciales son: renuncia de sí mismo (por el otro), preocupación (por el otro), apertura (al otro), donación de sí mismo (para el otro) y afectación (por el otro). Por parte de los existenciales de Van Manen (2016), se tienen en cuenta: espacialidad (el espacio vivido), temporalidad (el tiempo vivido), materialidad (cosas y tecnología vivida) y relacionalidad (la relación vivida). A continuación, se describe cada uno de estos existenciales:

Renuncia de sí mismo por el Otro: La renuncia que hace el sujeto de sí mismo por el Otro, supera toda lógica de reciprocidad, por lo tanto, rescata a ese otro antes que sus propios intereses. El sujeto que renuncia realiza un acto de sacrificio personal donde se desprende de su “yo” (prejuicios, limitantes, expectativas y esquemas) a fin de tomar una actitud de apertura con el Otro. La renuncia que realiza un individuo es la experiencia de estar presente para el Otro independientemente de si éste lo pide o no. Quien renuncia lo hace por el hecho de que ese otro le es importante y digno de atención y cuidado. El existencial de la renuncia por el Otro se manifiesta en la medida de que el sujeto presenta una actitud de anteponer al otro, antes que la imagen prefijada del mismo.

Preocupación por el Otro: La preocupación de un sujeto por el Otro se manifiesta a través de la relación ética. Aquí, el individuo se sensibiliza ante la presencia del Otro independientemente de lo que éste sienta, piense, haga y sin importar el sexo, la raza, condición social o cultura. En la preocupación por el Otro, el sujeto reconoce que tiene a su cargo otro a quien debe responder mucho antes de que éste lo llame o le solicite ayuda; es así como la presencia del Otro (el hecho que esté frente al sujeto), lo hace responsable para ocuparse de él y acompañarlo en un aquí y en un ahora. En sí, la disposición del individuo ante la epifanía del Otro en su rostro, su cuerpo, sus lenguajes, sus actos, sus pensamientos y sus sentires, hacen manifiesta la experiencia de la preocupación por el Otro.

Apertura al Otro: La apertura de un sujeto ante la demanda del Otro se refiere a una actitud de acogimiento, hospitalidad y cuidado de ese otro. Es apertura ante su epifanía, ante su presencia desbordante. Consiste, entonces, en recibir todo lo que ese Otro es en su humanidad. De manera que, el sujeto quien recibe, así no se encuentre preparado en términos materiales o intelectuales para su demanda, es capaz de acogerlo sin prejuicios. En la apertura, se presenta disposición plena al llamado de ese otro a fin de no dejarlo sólo.

Donación de sí mismo para el Otro: La donación que hace un sujeto de sí mismo para el Otro, tiene que ver con capacidad de entregar lo que se tiene y lo que se es. La donación se da cuando un sujeto se brinda plenamente ante la presencia del Otro, sin que este lo esté solicitando previamente. En sí, el individuo dona de sí todo lo que es y posee como ser humano, aun cuando lo que done no sea suficiente para ese otro. Esa es la razón por la cual, el decir *sí* ante la epifanía del Otro caracteriza el existencial de la donación para el Otro.

Afectación por el Otro: La afectación de un sujeto se presenta en la medida que se deja alterar corporal y afectivamente por la presencia del Otro. De modo que, a partir de esa afectación surge en el sujeto un cambio personal. La experiencia de la afectación se manifiesta cuando éste se siente alterado por lo que le sucede a ese Otro. De este modo, el individuo cambia su perspectiva frente a la realidad del Otro, porque se vuelve consciente frente a la relación ética: hay un acto en doble vía donde son el sujeto y el Otro, quienes son influenciados.

Espacialidad: La espacialidad se refiere a todo lugar particular que condiciona o da lugar a la experiencia. Todo fenómeno social, surge en un espacio donde se habita y se

construyen relaciones. Por consiguiente, toda experiencia vivida conlleva un escenario de encuentro que no se limita a espacios institucionalizados ni a roles determinados.

Temporalidad: En la temporalidad todo fenómeno requiere de un momento para que se manifieste. Es aquí donde el fenómeno surge entre el tiempo *Cronos* (medible, verificable, lineal) y el tiempo *Kairos* (la experiencia vivida) o, dicho de otra manera, entre el tiempo objetivo (del reloj) y el tiempo subjetivo (fenomenológico). Todo fenómeno entonces se manifiesta en cualquier momento y se recoge como experiencia vivida.

Materialidad: La materialidad hace referencia al significado de las “cosas” en la vida de los sujetos y que, a su vez, median en las relaciones. Aquí, se manifiesta cómo son vivenciadas las “cosas” y cómo las vivencias de las cosas y del mundo contribuyen al sentido de la responsabilidad del sujeto. La materialidad entonces ha de manifestarse a través de los objetos materiales tales como elementos tangibles y las cosas inmateriales tales como las ideas, las acciones, las vivencias, los acontecimientos, las actitudes, las aptitudes, descubrimientos y los valores. De manera que, en las experiencias vividas existen objetos que se presentan como mediadores en el encuentro de un sujeto con el fenómeno.

Es así como la fenomenología de la responsabilidad es en sí misma una vocación por el Otro. Una vocación que se manifiesta en la medida que el sujeto presenta disposición ante el encuentro con el Otro, de allí entonces vive la experiencia de la responsabilidad ante su epifanía. Es entonces a partir de la relación entre el sujeto y el Otro que surge la Relacionalidad como el existencial transversal de todos los anteriores. La vocación por el Otro es la experiencia de responsabilidad que vive el sujeto ante la presencia de ese otro.

Fuentes de Información

Unidad de análisis

Se tomaron en cuenta profesores que se encontraran en ejercicio y que se desempeñaran en los diferentes niveles de formación según el sistema educativo colombiano: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, formación universitaria y posgraduado.

Criterios de selección

De manera intencionada se establecieron diez (10) profesores, entre esos, uno (1) de cada sexo, para un total de dos (2) profesores por cada uno de los cinco (5) niveles de formación según el sistema educativo colombiano. Y bajo el criterio de accesibilidad, se reclutaron los profesores que participaron en el estudio.

Unidad de trabajo

Se seleccionaron: un (1) profesor y una (1) profesora por cada nivel de formación: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, formación universitaria y posgraduado, para un total de diez (10) profesores.

Técnica de Recolección de Información: Entrevista Fenomenológica

Dentro de la investigación cualitativa existe como técnica de recolección de información predilecta, la entrevista. Ésta se caracteriza por ser íntima, flexible y abierta (Savin-Baden & Major, 2013; King & Horrocks, 2010). Por lo general, se utiliza cuando el problema de estudio no se puede observar o cuando presenta gran complejidad ética (Hernández, Fernández, Babtista, 2014, p.40).

Janesick (1998) y Hernández, Fernández y Babtista (2014) definen la entrevista así: *“...una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (los entrevistados)... [Donde] a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”*

Las entrevistas se dividen en: 1. Entrevista estructurada, donde el entrevistador se sujeta a una serie de preguntas específicas; 2. Entrevista semiestructurada, que se basa en una guía preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir otras adicionales para precisar u obtener más información; 3. Entrevista abierta, que se fundamenta en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (Grinnell & Unrau, 2011).

Así, la entrevista tiene como objetivo comprender las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural, por tanto, registra desde el punto de vista de los participantes (Quintana, 2006). Con ello, se describen las relaciones, se buscan constantes y estructuras esenciales de los fenómenos mediante una teorización, a fin de reconstruir el sistema cultural que origina la producción discursiva y sus compromisos, afectos y emociones (Monje, 2011).

Ahora bien, para el presente estudio, se utilizó la entrevista abierta con carácter fenomenológico propuesta por Van Manen (2016), la cual permite ir al origen y a la experiencia misma sin intervención emocional o teórica por parte del investigador. La entrevista fenomenológica es aquella en la que el investigador hace una indagación exhaustiva para lograr que el entrevistado hable libremente y exprese en forma detallada sus experiencias vividas sobre el fenómeno de estudio. Es una técnica de interacción personal, dando lugar a una relación sustentada en la confianza en la cual fluye la confianza e inclusive la información que normalmente se oculta o no se comparte con nadie (Ricoeur por Kornblit, 2004).

En este sentido, la entrevista fenomenológica es una técnica que se utiliza para explorar y recoger material narrativo vivencial como historias o anécdotas (Van Manen, 2016) en escenarios familiares ya que las personas son más proclives a recordar y contar historias de su vida cuando el entorno les permite pensar sobre esas vivencias.

Procedimiento

1. *Ubicación de informantes seleccionados:* Bajo el criterio de selección intencionada y bajo disponibilidad, se entrevistaron tres (3) profesores que se encontraban trabajando en instituciones de carácter privado, en los niveles de Preescolar y Educación Media en la ciudad de Bogotá. Se entrevistaron cuatro (4) profesores que se encontraban laborando en instituciones de Educación Superior de carácter privado en el Municipio de Chía. Se entrevistaron dos (2) profesores de Educación Básica que se encontraban trabajando en instituciones de carácter público, en los municipios de: Viterbo ubicado en el Departamento de Caldas y Puerto Triunfo

ubicado en el Departamento de Antioquia. Y se entrevistó un (1) profesor de Preescolar y Primaria que se hallaba laborando en una institución de pública en la ciudad de Manizales.

2. Aplicación de entrevista fenomenológica: Para cada una de las entrevistas, según la facilidad del informante, se realizaba en momentos fuera del horario laboral. Algunas de las entrevistas fueron realizadas en los hogares de los profesores, en cafeterías o en la institución donde trabajaban. Una vez dispuestos para la entrevista, se les formuló la pregunta o enunciado fenomenológico: “*Cuénteme las experiencias que haya tenido, donde un estudiante lo desestabilizó tanto que generó una transformación en usted*”. Durante la narración de la experiencia, la entrevistadora hacía algunas preguntas de profundización (las establecidas para cada categoría de la investigación) por si no quedaba claro o ampliado el fenómeno a estudiar.
3. Transcripción: Una vez obtenidas las experiencias de los profesores, se digitaron mediante la aplicación web “*oTranscribe*” con el fin de pasarlas a formato Word. Para ello, se transcribieron una a una las entrevistas sin omitir nada de lo que habían compartido los profesores.
4. Selección de anécdotas clave en cada entrevista: Para la selección de las anécdotas, se filtró la información de cada participante de la siguiente manera: a) Se centró la atención en la vivencia, evitando opiniones, percepciones, creencias, generalización e interpretaciones acerca de la misma. b) Se tuvieron en cuenta las descripciones vividas desde los sentimientos y actitudes. c) Se centró la atención en un evento particular de la vivencia: momento donde el maestro vivió la responsabilidad educativa. De esta manera, las anécdotas escogidas son editadas (reescritas), sin cambiar o distorsionar la vivencia original dada por el entrevistado. Ahora bien, cada anécdota es codificada según el maestro y el número de anécdotas que haya aportado en la entrevista. Por lo general, por cada maestro hay una serie de vivencias o acontecimientos, así que, se utiliza la siguiente nomenclatura: **m#.a#** donde m# hace referencia al maestro en particular y a# a las vivencias. Entonces ante la nomenclatura **m3.a2** se está refiriendo a la segunda anécdota del tercer maestro. De esta forma se organiza la información para facilidad del análisis.

5. *Análisis de las anécdotas a la luz de cada uno de los existenciales:* Se elabora una matriz a partir del programa Excel, donde, se organizan, cada uno de los existenciales de la presente investigación (en la fila superior) y cada una de las anécdotas editadas (en la columna). Allí se cruzan los datos a fin de explorar aspectos significativos del fenómeno o las anécdotas, y cómo se presenta a partir de los existenciales.
6. *Análisis cruzado de los existenciales a partir de la definición de temas y subtemas:* Una vez realizado el análisis por cada existencial a la luz de las anécdotas, se elabora el análisis temático donde se recuperan las estructuras de sentido que están implicadas en las vivencias de la responsabilidad educativa de los maestros. Para ello, se acude a la reducción fenomenológica, atendiendo las vivencias como fuentes de sentido a nivel holístico de la narración. Allí se estudia el texto como un todo capturando el sentido originario de la anécdota. Posteriormente, se saturan los datos obtenidos a fin de construir las categorías que condensan en sí mismas cada existencial. Finalmente, se agrupan las temáticas a fin de dar cabida a los elementos que posibilitan la vivencia del fenómeno en su sentido original.
7. *Construcción de informe final:* Una vez reducida la información hasta llegar al origen del fenómeno, se comienza a redactar los hallazgos. Para ello, se tienen en cuenta las temáticas arrojadas por la matriz con sus respectivos subtemas. De allí, surge entonces una sistematización descriptiva, minuciosa y detallada de lo encontrado en las anécdotas y que da fe del fenómeno. Adicional a ello, se agregan algunas citas por parte de los entrevistados para dar claridad al texto y ejemplificación. Finalmente, se hace un cierre condensando los principales hallazgos investigativos y metodológicos, así como el establecimiento de algunas recomendaciones para futuros estudios que se interesen en retomar este tema fenomenológico.

LA RESPONSABILIDAD COMO VOCACIÓN POR EL OTRO
(Hallazgos)

*“... cumplid
y dejad obrar.
para vivir, de tal modo y manera,
que sobrevivamos como el amanecer,
sin saber cómo se ha renacido,
[hay que permitir a]
la aurora en nuestros labios, detrás de cada noche”.*

Víctor Corcoba

Los hallazgos del actual estudio se presentan como una apuesta distinta donde, los sujetos y su propia experiencia vivida de la responsabilidad, dan cuenta de la presencia del fenómeno, el cual trasciende las esferas de la conceptualización. La responsabilidad, no se restringe en una tematización, interpretación o categorización, por el contrario, se revela como un proceso donde el individuo se ve involucrado en el acto ético con el Otro.

En este sentido, las anécdotas por parte de los investigados arrojan que la responsabilidad es vivida más allá del concepto clásico, por consiguiente, emergen las siguientes distinciones:

La responsabilidad como comienzo en mí: la responsabilidad educativa presenta un punto de partida, una iniciación donde es el sujeto quien, al verse sumergido en una relación a partir del acto del encuentro con el Otro, logra renunciar de sí mismo anteponiéndolo antes que sus propios intereses. Así mismo, logra tener una actitud de apertura ante su demanda, y, por consiguiente, es afectado por su revelación viva. De manera que, en medio de esa renuncia, apertura y afectación originada a partir de la relación con el Otro, el fenómeno de la responsabilidad como comienzo en sí mismo, se

presenta como: 1) abandono del ruido que opaca al Otro; 2) disposición ante la presencia del Otro. 3) Estar presente para el Otro y 4) asumir al Otro.

La responsabilidad como presencia desbordante del Otro: La responsabilidad, además, está mediada por la epifanía constante del Otro, un Otro quien se presenta en su rostro, su cuerpo, sus lenguajes, sus actos, sus pensamientos y sus sentires; un Otro quien se manifiesta sin avisar, sin máscaras y en total desnudez, aspecto por el cual el sujeto se siente interpelado hasta el punto de darle una respuesta. En la medida que el sujeto se sensibiliza ante el Otro manifestado, independiente de lo que éste sienta, piense, haga y sin importar el sexo, la raza, condición social o cultura, la responsabilidad toma cabida. Basta con que el sujeto se sienta interpelado ante la presencia desbordante del Otro para motivarse a la donación, a la entrega incondicional hacia el Otro como manifestación plena de la responsabilidad.

En este sentido, el fenómeno de la responsabilidad como presencia desbordante del Otro es vivida como: 1) tener un propósito con el Otro; 2) proceder para el Otro; 3) donación de lo interno al «yo» y 4) donación de lo externo al «yo». En la medida que el sujeto se deja alterar por la epifanía del Otro, entrega de su mundo interior: 1) sus valores; 2) su presencia viva y 3) su personalidad. Y a la vez, entrega lo que ha consolidado fuera de su esfera íntima como las relaciones y los objetos.

La responsabilidad como respuesta ética ante el Otro: La responsabilidad convoca, de manera ineludible, a una respuesta. La llamada que surge ante la presencia del Otro que se manifiesta en su total desnudez y, por lo tanto, vulnerabilidad, provocan en el individuo su atención inmediata, así el Otro no se lo solicite previamente. El sujeto ejerce así un acto de renuncia teñida por el sacrificio personal de desprenderse de su «yo» a fin de estar presente para el Otro, de hacer cargo, de atenderle, de decirle “sí”. Es así como surge una disposición para acoger, cuidar y responder. Al verse el sujeto afectado, alterado, interpelado, es capaz de cambiar su perspectiva frente a la realidad del Otro. De esta manera, el fenómeno de la responsabilidad como respuesta ética ante el Otro es manifestada como: 1) permitirse alterar por el Otro; 2) apertura al cambio por el Otro; 3) conmoción por el Otro y 4) transformarse para el Otro.

Ahora bien, dentro de los hallazgos, se encuentran como elementos transversales y mediadores en la manifestación del fenómeno de la responsabilidad: la espacialidad, la

temporalidad y la materialidad. Para efectos de la presente investigación, se hallan como particulares en la responsabilidad educativa, la experiencia vivida a partir de espacios vinculados a lugares: 1) institucionales; 2) geográficos; 3) escénicos y 4) académicos. Por su parte, la responsabilidad evocada en un tiempo se presenta según: 1) el nivel cronológico; 2) el rol y 3) el sentido del acontecimiento. Por último, la responsabilidad vivida en medio de una materialidad es intermediada a partir de elementos: 1) comunicativos; 2) tangibles; 3) pedagógicos; 4) que involucran a otros y 5) exclusivos al estudiante.

Dado lo anterior, es decir, a la forma particular como el sujeto le otorga sentido a la responsabilidad a partir de una respuesta ética, a este fenómeno lo denominamos *fenomenología de la responsabilidad como vocación por el Otro*. Es precisamente en la vocación por el Otro que el sujeto se dispone al encuentro y a la relación, que el sujeto se permite vivir la epifanía constante del Otro, de los Otros y de lo Otro, y es allí donde el sujeto se siente afectado hasta el punto de cuestionarse, de verse interpelado a fin de atender su llamada, de responderle, en sí, de hacerse responsable. Para motivos del presente estudio, enfocado en la responsabilidad educativa del maestro, se exponen los hallazgos de la siguiente manera:

Tabla 1. Estructura de temas y subtemas para el análisis de una fenomenología de la responsabilidad como vocación por el Otro.

TEMAS		SUBTEMAS
La responsabilidad como comienzo en el sí mismo	Abandono del ruido que opaca al Otro	<ul style="list-style-type: none"> • No dejarse llevar • Romper los esquemas • Contenerse de actuar a la primera
	Disposición ante la presencia del Otro	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición ante el Otro • Actitud de acogida • Asumir el rol
	Estar presente para el Otro	<ul style="list-style-type: none"> • Generar cercanía • Agotar los recursos • Insistencia

	Asumir al Otro	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del Otro • Preocupación • Responsabilidad y deber • Aceptación de los errores
La responsabilidad como presencia desbordante del Otro	Tener propósitos con el Otro	<ul style="list-style-type: none"> • Acercarse al Otro • Abrir los horizontes • Intencionalidad con el Otro
	Proceder para el Otro	<ul style="list-style-type: none"> • Ponerse en acción • Desafiar lo establecido • Interés por mejorar
	Lo interno al «yo»	<ul style="list-style-type: none"> • Los valores • El mundo interior • La personalidad • Lo corpóreo
	Lo externo al «yo»	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos • Relaciones
La responsabilidad como respuesta ética ante el Otro	Permitirse alterar por el Otro	<ul style="list-style-type: none"> • Dejarse tocar por el Otro • Sentidos atentos • Cuestionarse por el Otro • Aceptar la realidad
	Conmoción por el Otro	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones de alegría • Emociones de dolor • Emociones de enfado • Emociones de horror • Emociones de intranquilidad • Emociones de resistencia • Emociones ambiguas
	Apertura al cambio para el Otro	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia según el Otro

		<ul style="list-style-type: none">• Toma de conciencia según el rol del maestro
	Transformarse para el Otro	<ul style="list-style-type: none">• Dejar los prejuicios• Interés por el cambio• Arriesgarse para el Otro

PRIMER CAPÍTULO

LA RESPONSABILIDAD COMO COMIENZO EN EL SÍ MISMO

La responsabilidad educativa tiene un comienzo. Así lo manifiestan los maestros de este estudio. Un comienzo que es caracterizado por el proceso de introspección permanente que los invita a desprenderse de los juicios que estigmatizan a sus estudiantes, cosa que les facilita tener una mejor actitud para atenderlos como forma predilecta de asumir al Otro. A partir de allí, el maestro se «abandona del ruido que opaca al Otro» para presentar una mejor «disposición ante su presencia», independiente de cómo éste se manifieste, independiente de sus características físicas, de conducta o su pasado. A causa de ello, los maestros logran entonces desprenderse de su velo enjuiciador para hacerse cargo, valorar, acoger y «asumir al Otro». Es así como la responsabilidad educativa tiene su origen en el propio maestro.

Abandono del Ruido que Opaca al Otro

En el sistema educativo, los maestros, los estudiantes, las directivas y demás agentes se encuentran rodeados de múltiples ruidos a causa de las actividades y demás labores cotidianas, las cuales, en ocasiones, hacen que se distraigan de su labor principal. En el caso de los maestros, debido a su carga laboral, se encuentra dificultoso brindar una total atención al Otro. Sin embargo, los maestros reconocen que la responsabilidad educativa, los invita a acallar las primeras impresiones, permitiéndose, así mismo, deconstruir los esquemas que etiquetan y contenerse de actuar impulsivamente.

Según los maestros, la responsabilidad educativa se inicia cuando logran por sí mismos aliarse con «el silencio». Un silencio cómplice para *no dejarse llevar* por las apariencias como los comentarios que hacen los demás sobre el Otro, por su presentación personal, por su condición social o por sus antecedentes (m1.a3; m2.a1; m3.a4; m4.a5;

m6.a4; m6.5; m8.a1; m8.a3; m8.a4; m8.a6; m9.a1; m9.a2; m10.a1; m10.a2; m10.a3; m10.a5). Un silencio para permitir hablar al Otro en vez de regañarlo, recriminarlo, juzgarlo, cuestionarlo, es decir, en vez de aplicar actitudes autoritarias (m1.a4; m6.a2; m7.a1; m7.a2; m7.a3; m8.a1; m8.a3; m8.a5; m9.a1; m9.a3). Un silencio capaz de escuchar lo que se ha replicado en el Otro para no repetirlo como las metodologías, el trato, la comparación, la victimización (m3.a2; m3.a3; m5.a2; m5.a3; m7.a1; m8.a1). Un silencio que es capaz de acallar los impulsos emocionales que provocan los comportamientos del Otro (m4.a2; m4.a3; m6.a1; m6.a3; m8.a1).

“Según comenta la psicóloga, ha sido diagnosticado por TDAH. Los demás profesores sólo expresan que “es mamón y fastidioso”. No niego que su indisciplina es notoria, sin embargo, presenta una gran inteligencia, comprende fácilmente, argumenta bastante bien y se le facilita la oralidad, lo que no le gusta es escribir” (m6.a5)

“Al rato, llega un mensaje a mi celular: “hola profe, estoy pasando por uno de los momentos más duros de mi vida. Sé que me vas a odiar... es que estoy embarazada”. Ante la noticia, respondo: “no te preocupes, hay que salir adelante, de hecho, te felicito, ¡vas a ser mamá!” (m7.a1).

“En medio de la situación, se me acerca una de las niñas y me dice: “profe, ¿usted por qué no hace lo que hacía el otro profe?, péguelas con el borrador o pellizquelos”. Los demás niños comenzaron a vociferar: “nosotros le hacíamos caso al otro profesor porque nos tiraba el borrador, nos pellizcaba o nos gritaba muy horrible”. Yo me quedo inmóvil, sorprendida con la sugerencia de la niña y lo único que atino en responder fue: “no, no, yo no voy a hacer eso” (m3.a2).

“Ese comentario me sacude bastante. Pienso dentro mí: si la chica siente lo mismo que yo, tengo que propiciar que estos últimos meses sean buenos para ella, que no me vea como un tormento, a pesar, que si me desestabiliza su comportamiento” (m4.a3).

Gracias a ese *no dejarse llevar*, a ese dejar de lado las apariencias y primeras impresiones, es que el maestro logra *romper esquemas*. Según sus declaraciones para el presente estudio, el romper los esquemas motiva al maestro a buscar otras «formas de acercarse» a su estudiante (m1.a1; m2.a1; m5.a3). También, a comenzar desde cero, como

si esta fuese una forma de acogida sin prejuicios ni pretensiones más que la apertura a la revelación del Otro (m3.a2; m4.a3; m8.a5; m10.a1). Romper esquemas, a su vez, es vivida como la posibilidad de trascender el acto de la enseñanza hasta el punto de contactarse con un tercero, yendo a la casa del estudiante y estableciendo redes con sus amistades (m1.a1; m1.a5; m2.a1; m5.a2; m10.a2; m10.a3).

“Al saber lo que sucede, he comenzado a cambiar de actitud: me he tornado aún más cariñosa, estoy pendiente de ella, de sus amigas, y a le suelo preguntar: “¿anoche dormiste sola? Si necesitas algo, dímelo, yo estoy pendiente de ti” (m1.a1)

“En efecto volví a ser su profesor. Intento que las cosas funcionen llegando a acuerdos entre ambos” (m4.a3).

“Por otra parte, con ellos comprendo que uno como profesor no puede dedicarse a dictar un tema cuando las realidades del contexto implican el aprendizaje de cosas más relevantes: a vivir decentemente” (m10.a3).

De esta manera, el maestro logra acallar los impulsos que en ocasiones los comportamientos, las palabras, los gestos y actitudes de sus estudiantes los desestabilizan hasta el punto de ejercer total autoridad o renunciar a su quehacer. Por tanto, el *contenerse de actuar a la primera* está permeada para los maestros por una constante «evitación», es decir, evitar el actuar. Aquí, ellos evitan imponer sanciones, tomar alguna represalia o ejercer actitudes autoritarias así el acto del estudiante tenga razones para hacerlo (m1.a5; m2.a1; m3.a2; m6.a1). Evitan hacer cualquier reproche a su estudiante antes o después de lo sucedido (m1.a5; m5.a1; m8.a1). Evitan actuar precipitadamente, prefieren entonces mantener el control de sus impulsos y conocer la situación que rodea el comportamiento del estudiante (m3.a1; m4.a2; m8.a3; m8.a6). Evitan cualquier mecanismo de etiquetación que estigmatice al Otro por la forma como se presenta en su aspecto físico, comportamental, emocional o de condición social (m3.a4; m4.a2; m4.a3; m9.a2; m6.a5; m6.a6; m10.a3);

“Hago todo eso porque hay un deseo en mí de hacer algo por ellos, además, considero que esta es la única posibilidad que tiene de formarse, así que es mi deber mostrarles otras formas de vivir y de convivir” (m2.a1).

“Cuando llego donde su abuela, le cuento todo y al encarar a la niña, expresa que el celular se lo ha dado a su hermano mayor (18 años) para que lo

vendiera. Yo no la regaño, mi intención de ir hasta donde la abuela es rescatar a la niña” (m1.a5).

“Durante la jornada, me encuentro con otra realidad: Camilo es un niño que hasta el momento es tranquilo, le gusta participar y relacionarse con sus compañeros, además presenta una actitud crítica y gran capacidad oratoria. No entiendo cómo es posible que la psiquiatra y hasta su mamá me indican que él es ‘loco’ (m3.a4).

En este sentido, *el abandono del ruido que opaca al Otro* es el inicio de toda responsabilidad educativa. Según los maestros se requiere de una disposición propia para no dejarse contaminar de lo que acontece alrededor de la imagen de sus estudiantes. También requiere de una disposición de apertura a fin de no seguir los esquemas que limitan el acto educativo a la enseñanza. De igual manera, se requiere de una disposición para querer controlar los impulsos que ejercen autoridad y estigmatizan al Otro por la forma en como éste se presenta. De esta manera, *el abandono del ruido que opaca al Otro* acontece en el «silencio» para saber recibir al Otro, en la trasgresión de lo instaurado para «saber acercarse» al Otro, y en la «evitación» de ejercicios de poder para no disminuir al Otro.

Disposición ante la Presencia del Otro

El sentido que le otorgan los maestros a su responsabilidad educativa es manifestado a partir de la decisión que toman por sí mismos para cuidar la revelación del Otro. Por esa razón, la disposición ante la presencia del Otro es vivenciada a partir de la capacidad de estar presente para el estudiante, lo cual, posibilita en el maestro una actitud de acogida y de hospitalidad como formas predilectas de su rol.

La responsabilidad educativa, para los maestros, se origina a partir *la disposición ante el otro* que, para ellos, se torna en la capacidad de «estar presente». Estar presente en cuerpo, tiempo y afecto independiente de los comportamientos de sus estudiantes y sin esperar nada a cambio (m1.a1; m1.a2; m2.a1; m2.a2; m3.a2; m3.a3; m4.a4; m6.a1; m6.a2; m6.a3; m7.a3; m8.a1; m8.a5; m9.a3; m9.a4; m9.a6; m10.a6; m10.a6; m10.a8). Estar

presente para que el Otro sepa que no está solo y logre así, superar sus barreras y dificultades a pesar de las limitaciones familiares, afectivas, materiales y contextuales que lo rodean (m1.a3; m5.a3; m1.a4; m4.a5; m6.a2; m7.a2; m8.a3; m8.a4;). Estar presente para reconocer al estudiante en su totalidad humana, es decir, con sus fortalezas, con sus limitaciones, con su historia de vida, con su contexto familiar e histórico, con su realidad (m2.a1; m3.a1; m3.a4; m5.a2; m6.a2; m6.a3; m6.a5; m9.a2; m9.a5; m10.a2; m10.a3; m10.a5). Estar presente para llegar a acuerdos con los educandos (m4.a1; m4.a2; m4.a3; m5.a3; m10.a4).

“Con el tiempo, noto que ella es otra, hasta me regala un pocillo con un “gracias”. Al recibirlo le digo: “¿por qué la molestia?, ella responde: “profe, de verdad que usted me ayudó y, sobre todo, me escuchó en el momento menos esperado, estuvo ahí sin importar quién era yo” (m6.a2).

“Yo sospecho que algo raro le está sucediendo, tal vez porque doy estos temas o porque soy madre, así que le envió mi WhatsApp, me afana que se encuentre sola” (m7.a1).

“Hasta que un día, conversando sobre el avance de Jennifer, él me expresa que, en la Izada de Bandera, ella se ha destacado en la obra de teatro realizada. Me dice que presenta grandes habilidades histriónicas. De inmediato hablo con el padre sobre lo acontecido, y le sugiero revisar la posibilidad de matricularla en un colegio acorde a sus aptitudes artísticas y a su estilo de aprendizaje” (m5.a2).

“...no niego que en ese momento me lleno de rabia porque ella no está cumpliendo la norma, lo cual posibilitaría que los demás hicieran lo mismo. Pero hubiese podido actuar de otras maneras e involucrando los intereses de los niños” (m4.a2)

Una vez el maestro se dispone ante el Otro, surge en él una *actitud de acogida*, la cual es vivida a partir del refugio, de la aceptación y de la forma de proteger a otro que es distinto al «yo», a un extranjero que, en su revelación, indica una necesidad de ser atendido. Es así como para los maestros, la responsabilidad educativa es vivida a partir del «recibimiento». Un recibimiento que indica que el Otro es importante y que no repara en los gestos de ternura como las palabras afectuosas, las manifestaciones físicas -sonrisas, abrazos, palmadas en la espalda, agarrar la mano, escucha tranquila- o los actos cariñosos -

enviar un correo electrónico o mensaje de texto, remitir a un tercero, llamar al celular- (m1.a2; m2.a1; m5.a3; m6.a2; m7.a3; m9.a6; m10.a4; m10.6). Un recibimiento capaz de acoger al educando sin reparar en sus comportamientos ni en sus antecedentes (m1.a1; m1.a2; m1.a4; m2.a2; m3.a3; m3.a4; m4.a2; m4.a3; m4.a4; m4.a5; m6.a1; m7.a2; m8.a1; m8.a5; m9.a3; m9.a4; m10.a8). Un recibimiento que resguarda al Otro en sus situaciones reales y por tanto, lo cuida, lo protege y lo acompaña en su total integridad (m1.a2; m1.a3; m2.a1; m3.a1; m5.a2; m5.a3; m6.a3; m6.a5; m7.a1; m7.a2; m8.a6; m9.a2; m9.a3; m9.a5; m8.a3; m10.a1; m10.a2).

“... así que le escribo para saber qué le ha pasado. Me contesta que se encuentra enfermo. Yo le sigo insistiendo cada semana para saber cómo sigue hasta que me comenta que tiene que cancelar la materia. Cuando de pronto al otro semestre me lo encuentro: “profe, resulta que cogí una infección por haber hecho canopy, casi me muero. Me dio meningitis. Muchas gracias por haber estado pendiente de mi sin saber qué me pasaba realmente” (m10.a7).

“... este muchacho y su amigo se me acercan: “profe, queremos darle las gracias por esta clase, nos ha servido mucho. Ya sabemos que jodimos bastante y que usted nos quería sacar de la clase, pero la verdad es que usted ha detenido nuestros intentos de suicidio. Sin que usted lo supiera, cada clase nos respondía dudas. Usted nos puso a pensar. Y venga profe, ¿podemos seguir hablando?” Yo les brindo entonces mi WhatsApp” (m8.a3).

“No le dije nada. Luego, consulto por mi parte y semanas después la abordo: “¿te acuerdas de la pregunta que me hiciste sobre la eutanasia?, yo he consultado, y quiero que leas este documento, y si quieres, luego lo discutimos” (m9.a3).

Ahora bien, los maestros manifiestan que en la medida que se disponen ante el Otro y presentan una actitud de acogida, su rol se ve potenciado. Según sus aportes para la presente investigación, *asumir el rol* se vive como un ejercicio de «formación» e integridad profesional. Una formación que convoca a buscar las herramientas para ayudar y orientar a los estudiantes (m1.a3; m3.a4; m4.a4; m4.a5; m5.a1; m6.a2; m8.a4; m8.a6; m9.a2). Una formación que invita a insistir en la educación y no rendirse a pesar de las situaciones adversas que rodean al Otro (m1.a4; m3.a1; m5.a2; m5.a3; m6.a3; m9.a3; m10.a2; m10.a3;

m10.a5). Una formación que invita a la reflexión del propio quehacer pedagógico y la toma de decisiones (m.4.a1; m4.a2; m4.a3; m4.a4; m8.a1; m8.a2; m9.a3; m9.a4)

“Al escucharme a mí mismo en mi propio discurso, me percaté de la necesidad de cambiar la didáctica. Me es necesario enganchar y sacudir a los estudiantes ante las realidades humanas. Así que, consultando sobre pedagogía, didácticas y hasta terapias, llego a la ‘silla vacía’, la cual implemento desde el siguiente semestre” (m8.a4).

“... vaya fue mi sorpresa cuando uno de los padres toma la voz diciendo: “para eso lo pago, usted está para dictar clase no para meterse en nuestra vida, yo sé lo que estoy haciendo”, los demás acudientes lo han apoyado. Dada la situación, me dedico a trabajar exclusivamente con las niñas desde el colegio” (m1.a4).

“... me dice: “yo cuando sea grande quiero ser profesora y quiero ser como usted”, lleno de orgullo y sorpresa le pregunto por qué, ella responde: “ah, pues porque usted trabaja muy bueno, usted llega al salón y nos pone a trabajar en el tablero o en el cuaderno y después, nos da una ficha para una guía y listo. Yo me descompongo ¿será que estoy siendo muy repetitivo y no me he dado cuenta?” (m4.a4).

Es así como, para los maestros, *la disposición ante la presencia* de sus estudiantes es otro de los orígenes para la responsabilidad educativa. Por ello, se hace imprescindible de la presencia, es decir, estar en el aquí y en el ahora para el Otro. También se requiere de una actitud de recibimiento y de hospitalidad que interpela protección. A partir de ello, el maestro logra asumir su rol como un acto formativo y crítico a fin de entregarse integralmente a todos los acontecimientos que surgen alrededor de sus estudiantes. Dado lo anterior, *la disposición ante la presencia del Otro* sucede en la medida que se «está presente» en cuerpo y espíritu para la revelación del Otro, en la medida que se «disponen los medios» para recibir a quien está fuera de la esfera personal, y en la medida que el rol es asumido como un «acto formativo» y de reflexión para reconocer al Otro.

Estar Presente para el Otro

Otra forma como se origina la responsabilidad educativa en los propios maestros es a través de la experiencia del estar presente para el Otro. Según los reportes dados, ese estar presente para el Otro hace referencia a todas aquellas actitudes del maestro que posibilitan establecer un lazo de cercanía y, por tanto, de confianza en el Otro. De esta manera, en medio de este espacio de encuentro, el maestro reconoce la vulnerabilidad del rostro del Otro hasta el punto interpelarse y actuar, es decir, de insistir y de agotar los recursos pedagógicos y humanos, que orienten la formación y bienestar de sus educandos.

Estar presente para el Otro, dentro de la responsabilidad como comienzo del sí mismo, se origina entonces a partir de una actitud de *generar cercanía*, la cual, se experimenta a través de la «proximidad con el Otro». De acuerdo con los maestros, la responsabilidad educativa se vive a partir de la aproximación hacia el estudiante dejando de lado los prejuicios y etiquetas (m1.a1; m3.a4; m8.a3; m9.a1; m9.a5); la aproximación como una forma de entablar contacto visual, conversación, es decir, una forma de entablar acercamiento (m2.a1; m4.a3; m5.a3; m9.a2; m9.a4; m9.a5); la aproximación como una forma de tener disposición, flexibilidad y apertura, a fin estar presente para el Otro, en el aquí y en el ahora, sin importar lo que se vaya a confesar, compartir o hacer. Así el maestro toma una actitud de ceder la palabra (m6.a1; m6.a2; m8.a3). A partir de ello, el maestro entonces presenta una actitud de confianza hacia su estudiante (m6.a5; m10.a2)

“Un día, en ese espacio, él me comenta: “yo soy homosexual”. Yo me impacto por dentro, esta es la primera vez que tengo de cerca una persona así y no me lo esperaba de él, especialmente por todo lo que hemos compartido. Sin embargo, lo que viene a mi mente es: “¿se encontrará bien?, ¿cómo puedo ayudarlo?, si me está buscando es por algo” (m9.a1).

“Por mi parte, intento que sea el monitor en mi asignatura, le pregunto cómo se encuentra sin victimizarlo y me acerco a su grupo de amigos para saber cómo van las cosas” (m5.a3).

“Todos participan menos él, ni siquiera lo intenta y me dice que sólo se dedicará a observar a los demás. Los otros días siguen iguales y empiezo a

preocuparme por este chico, tanto, que intento acercarme a él, pero lamentablemente, está a la defensiva” (m6.a1).

“... yo sé que con los chicos se puede hacer un cambio, ellos se pueden educar, sólo necesitan de alguien que los ayude así sea difícil el proceso” (m10.a2).

Ahora bien, dado lo anterior, es decir, gracias al espacio de cercanía y de proximidad que establece el maestro para acercarse a su estudiante, éste se ve afectado hasta el punto de querer hacer algo que posibilite la estabilidad e integridad física, psicológica, emocional y espiritual del Otro, así la ayuda que brinde el maestro se salga de los parámetros institucionales o gubernamentales. Es así como *agotar los recursos* para los maestros, se transforma en una vivencia de «hacer todo lo posible» hasta dar solución a los problemas, embates y vicisitudes a las cuales se ve enfrentado su educando. Hacer todo lo posible desde el campo humano como el entablar una conversación con un tercero hasta brindar todo lo que se tiene de sí (m1.a1; m7.a3; m9.a2; m10.a4). Hacer todo lo posible desde el campo pedagógico como la utilización de material didáctico o cambio de metodología (m1.a4; m4.a3; m8.a4).

“... me dice: “Profe, es que... mi novia está embarazada”. Yo le respondo: “¡Nada chino, felicidades!, ¿qué más quieres que te diga?, ¡vas a ser papá!, ¡qué machera!”, luego lo abrazo. *Él me mira con angustia, así que le propongo traerme a su novia para la próxima clase”.* (m7.a3).

“Así que busco estrategias hasta llegar a la siguiente fábula: “los chismes son como las plumas de un ave, si las soltamos, ¿cómo las recogemos después?”, “si soltamos el chisme de una niña en una página de esas, ¿cómo lo recogemos y lo arreglamos después?” (m1.a4).

Como resultado, los maestros experimentan el estar presente para el Otro como una forma de *insistencia* del acto educativo, por consiguiente, se «empeñan» en sus cometidos pedagógicos y no se rinden ante los obstáculos que se les presentan tales como: la falta de apoyo de los compañeros de trabajo, las amenazas y regaños de sus superiores, la indisciplina y rebeldía de sus estudiantes (m2.a1; m5.a2; m6.a4; m8.a6; m10.a1; m10.a2; m10.a3).

“¿Por qué hago todo esto corriendo altos riesgos de ser despedida o de insultos? Sencillo, yo me siento co-responsable de su desarrollo. Esta es una forma de estar tranquila conmigo misma, de saber que estoy haciendo bien mi trabajo” (m5.a2).

“Cuando llega, éste me regaña diciendo que lo que estoy haciendo es agresión, yo le respondo: “si usted me desautoriza lo que estoy haciendo, yo me voy ya, yo no voy a desgastarme en hacer algo beneficioso para ellos si usted se interpone”. Más adelante, cojo a los más revoltosos para que vigilen el refrigerio... Con el tiempo, los chicos dejan de tener cuidandero porque logran organizarse hasta el punto de atenderse autónomamente” (m10.a1).

En este sentido, *estar presente para el Otro*, es uno de los elementos que da paso a la responsabilidad como comienzo en sí mismo. De acuerdo con las anécdotas de los maestros, estar presente para el estudiante hace referencia al acto de generar cercanía y por lo tanto, agotar los recursos que ayudan al Otro una vez se comparte con él y se le conoce. Gracias a ello, estar presente para el Otro, se torna en una insistencia que busca, a toda costa, el bienestar de los educandos. Es así como, el *estar presente para el Otro* acontece en la «proximidad» para disponerse hacia Otro, en el «hacer todo lo posible» para reducir lo que perjudica al Otro y en el «empeño» propio por lograr unos objetivos pedagógicos con el Otro.

Asumir al Otro

La responsabilidad educativa, para los maestros, también comienza en el sí mismos gracias a su capacidad de asumir al Otro. Se inicia entonces con la disposición de valorar y de admirar al estudiante de acuerdo a la empatía que establece el maestro con éste. A partir de ello, se originan unos sentimientos de preocupación por el Otro en relación con la co-responsabilidad y el deber que trae consigo ejercer la educación. Es por esa razón, que los maestros, se comprometen con sus pupilos hasta el punto de motivarse pedagógicamente y hacerse cargo del Otro como si fuese reto de su propio quehacer. Así entonces cultivan la aptitud de aceptar los errores como forma transversal de demostrar que la presencia del Otro es valiosa.

En este sentido, asumir al Otro se manifiesta a través de las experiencias donde *se valora* al estudiante. Así, el asumir surge como una forma de «reconocimiento real del Otro» donde se descubre la valía del estudiante por quien es, por su contexto histórico, por lo que hace y por lo que comparte de sí (m2.a1; m6.a3; m9.a5; m10.a4; m10.a7; m10.a8).

“Aquí es donde me doy cuenta de que, en primer lugar, uno como profesor tiene una gran responsabilidad en cuidar de los estudiantes, porque uno no se imagina lo que viven fuera de la institución” (m6.a3)

“En ese momento, yo me quito el velo que tengo en los ojos y comienzo a valorar esa profesión, especialmente porque yo nunca me he enfrentado a los casos que ella sí, así que es de mi total admiración. Allí descubro qué tan valioso es lo que cada persona hace: yo desde acá y ella desde allá” (m9.a5).

De tal forma que, para los maestros, asumir al Otro conlleva a una serie de vivencias caracterizadas por la *preocupación* que los «inquieta» hasta el punto de hacer algo. Es decir, una inquietud por los comportamientos y reacciones de los estudiantes, por sus realidades de vida, en sí, por su integridad (m1.a3; m2.a2; m3.a3, m5.a2; m5.a3; m8.a3; m8.a5; m10.a7; m10.a8). Una inquietud que se dirige hacia el quehacer como maestro y al cómo está llevando a cabo su responsabilidad (m4.a3; m4.a4; m5.a1; m5.a2).

“observo que dentro del aula hay una serie de comportamientos preocupantes: los niños no se miran a los ojos, no saben darse la palabra, no se escuchan así mismos. Así que decido hacer algo: cambiar de posición las sillas, las organizo en mesa redonda” (m3.a3).

“Esto me genera muchas preguntas, me preocupa, puede ser que yo no le esté explicando bien, así que cambio de metodología. Pero nada, ella no retiene la información” (m5.a1)

Desde la preocupación que se genera al acoger al Otro, los maestros afirman como adicional en el proceso, sentir *responsabilidad y deber* por lo que le sucede al Otro. Según sus aportes, la responsabilidad es vivida como un sentimiento de «hacerse cargo». Hacerse cargo del estudiante haciendo vínculo con los demás agentes de la educación: familia, profesores, directivos, amigos (m5.a2; m10.a3; m10.a5). Hacerse cargo de la influencia que puede ejercer en sus estudiantes tanto personal como pedagógicamente (m6.a4; m7.a3; m8.a3; m9.a2). Hacerse cargo de los mínimos detalles que suceden alrededor de su

estudiante dentro y fuera de la institución utilizando como medios la renuncia al ego, la observación, la pregunta, el seguimiento (m1.a1; m10.a3; m10.a8; m10.a6; m10.a7). Hacerse cargo como una manera de mejorar el futuro del educando y de la sociedad (m1.a5; m4.a3; m5.a2; m5.a3; m10.a2; m10.a5).

“... uno tiene establecer cercanía con los padres porque al final va a servir de enganche en los procesos pedagógicos” (m10.a5).

“En este caso particular me doy cuenta de la importancia de renunciar al esquema formal del profesor universitario que llega a dictar su clase, sin siquiera saber quiénes están allí... Es nuestra responsabilidad preguntar qué les pasa y estar pendiente de ellos, porque al final, lo que tenemos a cargo son vidas” (m10.a8).

“... es un ser humano que está atravesando una situación muy difícil y si no lo ayudo ¿qué va a ser de él luego como adulto?” (m5.a3).

En este sentido, surge a su vez como experiencia del asumir al Otro: *el compromiso*. Una vez que el maestro se hace cargo de su estudiante, le indica que éste le es importante y que vale la pena motivarse por él ya que es asumido como un reto. Así, el compromiso es vivido como un «acuerdo» establecido entre el maestro y el momento en que ejerce su profesión. Un acuerdo donde se toma como reto el mejoramiento del individuo a partir de la actuación del maestro como la exploración de herramientas didácticas o el establecimiento de alianzas con otros profesionales (m1.a2; m2.a2; m4.a5; m6.a4; m9.a1; m9.a4; m10.a1; m10.a2; m10.a4). Un acuerdo donde no se claudica a pesar de las dificultades (m4.a4; m10.a1; m10.a2; m10.3; m10.a5). Un acuerdo donde el maestro se promete avanzar en su aprendizaje a partir de la profesionalización o estudios de posgrado (m1.a2; m2.a1; m3.a3; m4.a5; m6.a3; m9.a1; m9.a3).

“Yo lo observo, sí, lo observo, especialmente cuando juega en el descanso y estoy convencida de que algo no está bien con él, algo está pasando. Así que cito a su acudiente” (m1.a2)

“En el colegio es un problema pedir dinero para algo, ya el rector me lo ha advertido. Así que convoco a una reunión de padres y les digo: “mi objetivo principal con sus hijos este año es que aprendan a leer, pero para eso necesito que

cada uno tenga su libro, ¿hay posibilidad de que ustedes se los compren?”. Ellos acceden” (m10.a5).

“Gracias a esta experiencia, la cual me provoca alegría y satisfacción, se ha enrutado mi interés por profesionalizarme como docente” (m4.a5).

“...uno como educador debe estudiar y formarse todo el tiempo, de hecho, esa fue la razón por la cual me especialicé en la terapia personal y familiar” (m6.a3).

“Considero que esta vivencia, fue detonante para hacer la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, porque, mi interés principal es ampliar y conocer los procesos humanos” (m3.a3).

Ahora bien, de manera particular, los maestros expresan como elemento transversal de la vivencia del asumir al Otro: *la aceptación de los errores*. Allí es donde se ponen en juego su ego como maestro y su humildad, que, en pocas palabras, alude a la capacidad de admitir su imperfección y su ignorancia como seres humanos que también son. Por lo tanto, han de recalcar la apertura al aprendizaje como una manera de resarcir y de mejorarse a sí mismos en su práctica y en su vida. Para los maestros, la aceptación de los errores es vivida entonces como una disposición a «reconocer». De reconocer cuando sus estrategias pedagógicas han fallado (m3.a3; m4.a1; m8.a3; m8.a5). De reconocer que las actitudes tomadas con el Otro no siempre tienen los mejores resultados (m4.a4; m6.a1; m8.a1; m8.a3). De reconocer que hay que renunciar al esquema formal del maestro académico y titulado para saber llegar al estudiante (m9.a6; m10.a1; m10.a4; m10.a8). De reconocer que por ser maestro no tiene la potestad de todo el conocimiento y, por tanto, las soluciones a los problemas de sus estudiantes, de manera que se encuentra en constante aprendizaje (m1.a4; m9.a3; m9.a4; m8.a6).

“Estefanía simplemente me ha mirado con los ojos aguados y me pregunta: ¿por qué me quita el dulce?, yo no le respondo, ¿por qué?, porque en ese mismo momento me siento culpable, con remordimiento, ella es una niña de cinco años... había podido guardárselo para después” (m4.a1).

“Este chico me cuestiona porque es crítico y tiene unos conocimientos previos que desconocí en su momento...intenté imponer algo a lo cual no estaban acostumbrados: las humanidades” (m6.a1).

“En efecto, rompí toda teoría porque la realidad de vida no concuerda siempre con ella. Una vez ella me comparte las razones de su postura, comprendo perfectamente su situación” (m9.a6).

“...le respondo: mira, no te voy a responder si o no, lo que te voy a decir es que vamos a estudiar las dos porque yo no sé bien del tema, yo te necesito y si tú me dejas, podría traerte una respuesta la siguiente clase” (m9.a4).

En este sentido, se puede afirmar que el asumir al Otro, también hace parte del inicio de toda responsabilidad educativa. Concorde a los aportes de los maestros, para asumir al Otro se hace imprescindible contar con la disposición propia para valorar al Otro y dejarse cautivar por su presencia. Gracias a ello, el maestro siente que es su responsabilidad hacer algo por el Otro y, por lo tanto, se compromete con él, así éste se lo pida o no. De esta manera, el maestro se motiva por su estudiante asumiéndolo como un reto de vida personal, ya que, en la medida que ejerce su quehacer, no sólo ayuda al Otro, sino que también se mejora así mismo a partir del error. En este sentido, *asumir al Otro* sucede al momento de «reconocer la realidad» que vive el Otro, de «inquietarse» y «hacerse cargo» de su epifanía constante, de establecerse «acuerdos» en el quehacer diario y al momento de reconocer su natural exposición a la equivocación.

SEGUNDO CAPÍTULO

LA RESPONSABILIDAD COMO PRESENCIA DESBORDANTE DEL OTRO

Es responsabilidad del maestro, una serie de actividades, acciones, ejecuciones y tareas que surgen en la misión de educar. Además de estudiar su ciencia, ha de mejorarse así mismo para sus estudiantes, prueba innegable de que ser maestro, es una forma de coexistencia. De esta manera, se recalca que la educación es sinónimo de «relación con el Otro». Una relación donde un «yo» entra en contacto a partir de la presencia viva del «Otro». Una relación donde el maestro y el estudiante entran en contacto a partir de la intención pedagógica. En razón de ello, el maestro actúa, procede y hace una serie de cosas que están dentro y fuera de su labor, a fin de responder a la presencia desbordante del Otro.

Tener propósito con el Otro

La responsabilidad educativa es manifestada en una serie de acontecimientos que producen intranquilidad al maestro, impulsándolo a tomar una serie de decisiones para responder ante la presencia de sus estudiantes. Según los entrevistados, se hace difícil mostrar una actitud de desdén cuando se es maestro, por esa razón establecen una actitud de cercanía al Otro porque consideran que la fachada del estudiante no dice todo de ellos. Se acercan porque desean conocer al Otro, porque les interesa ayudarlo, porque lo consideran importante y, por tanto, son capaces de tomar decisiones intencionadas y adecuadas a las circunstancias, a fin de cumplir la misión formativa que tiene con sus educandos.

Dado lo anterior, tener propósito con el Otro, es vivido como una forma de *acercarse al Otro* frente a sus dificultades o triunfos así este lo haya solicitado anticipadamente o no. De esta manera, acercarse al Otro se torna en una forma de «inquietud». Inquietud permeada por la pregunta alrededor de la integridad, los actos y el proceso educativo del Otro. Inquietud por saber cómo está su educando, qué hace, dónde se

encuentra y por qué se comporta de cierta manera (m1.a1; m1.a2; m1.a3; m4.a3; m5.a3; m6.a1; m6.a1; m6.a4; m7.a1; m7.a3; m8.a4; m9.a6; m10.a6; m10.a7; m10.a8). Inquietud por la realidad que rodea al estudiante en sus ámbitos familiar, cultural y social, aspecto que le motiva a acercarse (m1.a1; m4.a5; m5.a3). Inquietud por la fragilidad del Otro y cómo recibirlo (m6.a2; m7.a2; m7.a3; m8.a1; m8.a3; m9.a1; m9.a4; m9.a5; m10.a8).

“Yo intervengo: “¿qué es lo que está pasando?”, mis monitoras responden: "es que ellas se burlan de todo lo que hacemos y decimos, y no es de vez en cuando, es todos los días, cuando nosotras no les hemos hecho nada". El otro grupo de niñas mi mira y se quedan calladas” (m1.a3).

“No niego que también es mi intención tratar de quitar ese rótulo en el discurso del pueblo sólo por el hecho de pertenecer a cierta institución” (m4.a5).

“Así que le respondo: “María, lo único que te digo es que puedes contar conmigo, lo que se viene es duro, así que cuando estés triste puedes escribirme, llamarme, hablar conmigo cuando quieras. Y si es necesario, te pongo en contacto con las personas que manejan el tema del posaborto porque, yo no lo sé hacer” (m7.a2).

“Yo no entiendo cuál es el problema, hasta que me percaté del trato de mis demás compañeros: los profesores son rudos con ellos, los gritan y hasta los halan para que se muevan”. Intento, por mi formación humanística, tratar de cambiar esas formas de relación, pero ha sido difícil, tengo que mirar otras opciones” (m8.a1).

Una vez el maestro se acerca al Otro, este es capaz de *abrir sus horizontes* mentales y actitudinales frente a la forma de recibirlo, de atenderlo, de responderle, de educarlo. La responsabilidad educativa entonces, acontece en la medida que el maestro no se torna indiferente y, por consiguiente, demuestra un «interés» por el Otro abandonado de toda reciprocidad. Un interés por querer el bienestar del estudiante hasta el punto de agotar los recursos, lo relevante aquí es no quedarse con las manos cruzadas (m1.a1; m1.a3; m1.a4; m5.a1; m5.a2; m6.a5; m7.a3; m10.a3). Un interés que va más allá del hecho de enseñar, que es permeado por el constante cuestionamiento sobre lo que le pasa al Otro (m2.a1; m3.a2; m9.a1; m9.a4; m10.a4; m10.a8). Un interés que se preocupa por el mejoramiento

del Otro y, por tanto, se hace ineludible replantearse el acto pedagógico (m3.a3; m3.a4; m4.a1; m8.a1; m8.a4).

“De ahí, comienzo a interesarme por él: consulto que es el TDAH (Trastorno de Aprendizaje por Hiperactividad) y utilizo la estrategia de la monitoria para que se mantenga ocupado aprendiendo. La mamá me sugiere darle la ritalina, pero le contesto que él se puede controlar, además, de acuerdo con mi consulta, esta medicina inhibe los sentidos, por lo cual, se le dificultaría aprender y esa, no es mi intención” (m6.a5).

“Días después les hago una propuesta: “¿Ustedes alguna vez le han celebrado el cumpleaños a Dayron?”, respondieron que nunca. Yo continúo: “Pues vamos a celebrárselo, yo me encargo de la organización y los permisos, ustedes traigan el pastel y gaseosa para compartir. Esto va a ser sorpresa” (m10.a4).

“Este cambio a mesa redonda no ha sido sencillo, parece que mis niños fuesen indiferentes al otro. Reconozco que ha sido un proceso de adaptación largo y pienso que tal vez me he equivocado. Así que un día decido organizar de nuevo las sillas en filas. Cuando llegan mis estudiantes al otro día, vaya fue mi sorpresa cuando exclaman: “¡profe! ¿Por qué tiene las sillas así?, nos gusta en mesa redonda”. Entonces empezamos a reubicar el espacio nuevamente” (m4.a3).

En la medida que el maestro se acerca y abre sus horizontes ante la presencia desbordante de su estudiante, la responsabilidad educativa se torna en una continua y constante *intencionalidad con el Otro*. Concorde con lo expresado por los maestros, la intencionalidad con el Otro se manifiesta en un proyecto pedagógico y humano que el maestro asume, y en el cual, hay un objetivo, un propósito, un empeño con ese Otro. Por consiguiente, la intencionalidad con el Otro es vivida por lo maestros como la «voluntad de...». La voluntad de trabajar con el estudiante, de actuar en el aquí y en el ahora, así tenga que cambiar de estrategias independiente de sus contextos y características personales (m1.a3; m1.a4; m1.a4; m2.a2; m3.a3; m4.a1; m4.a4; m5.a1; m5.a2; m6.a1; m6.a2; m6.a3; m6.a3; m7.a2; m8.a2; m9.a6; m10.a2; m10.a4; m10.a5; m10.a7; m10.a8). La voluntad de dejarse enseñar para aprender otras formas de estar, de acoger, de cuidar, de responder al Otro (m3.a1; m3.a2; m4.a2; m4.5; m8.a4; m9.a3; m9.a6). La voluntad de exigir al Otro su propia potenciación y mejora autónoma (m4.a3; m6.a4; m9.a1; m8.a5; m10.a1; m10.a2;

m10.a5). La voluntad de dejarse afectar por lo que les sucede a los estudiantes (m4.a5; m5.a2; m6.a2). La voluntad de acoger al estudiante independiente de las circunstancias que rodeen al maestro -horario, estado emocional, desconocimientos etc- (m7.a1; m7.a2; m7.a3; m8.a5; m9.a1; m9.a4;

m10.a3).

“Así que comienzo a dedicarle más tiempo a la planeación pedagógica, con el fin de integrar elementos que posibiliten espacios donde los chicos pueden manifestar sus emociones, comunicarse con su profesor y trabajar en equipo” (m2.a2).

“... se me presentaron varias opciones: seguir llorando, renunciar al cargo o hacer algo. Opto por la tercera. Allí me doy cuenta, que se me ha olvidado, que estoy trabajando con seres humanos. Ha imperado en mí la trasmisión del conocimiento en vez de reconocer la emocionalidad del otro y su contexto biográfico” (m3.a1).

“Yo le explico el propósito de esa mala nota: “este es un ejercicio pedagógico para evaluar la reacción ante una mala calificación cuando no se está de acuerdo”. Lamentablemente, se engancha con el asunto y me saca en cara el tema a menudo” (m8.a5).

“Así que me he motivado muchísimo porque quiero que ellos aprendan y disfruten del uso del computador” (m4.a5).

“Esta experiencia, a pesar de lo dura que ha sido para mí, me ha enseñado que uno no está para recriminar sino para cuidar, por mucho que nos duelan las decisiones que toman nuestros estudiantes” (m7.a2).

En este sentido, *tener propósito con el Otro* es una de las manifestaciones de la responsabilidad educativa puesto que allí, es donde el maestro se dispone a la epifanía de su estudiante. Debido a ello, se requiere de la plena conciencia para decidir acercarse al Otro a través de la pregunta y de la palabra. Una vez la palabra, surge su efecto, el estudiante se abre al maestro ayudándolo a ampliar sus horizontes respecto a la imagen prefijada que tenga de éste. Gracias a esta disposición de apertura, el maestro es capaz de tomar decisiones acordes a la situación que presenta su estudiante, por consiguiente, se establece en su acto una plena intencionalidad pedagógica. En resumen, *tener propósito con el Otro*

acontece en la «inquietud» que genera la presencia del Otro, en el «interés» que provoca en su maestro y en la «voluntad de» responderle.

Proceder para el Otro

En la presencia desbordante del Otro, son varias las formas como se manifiesta la responsabilidad educativa. Para los maestros, se hace ineludible, en primer lugar, intervenir una vez se ha percatado de la revelación del Otro. Es así entonces como se dispone a pedir ayuda y hasta desafiar lo establecido en el sistema a fin de dar una respuesta. En segundo lugar, se hace necesario tener un interés por mejorarse así mismo, ya que los elementos que rodean el acto educativo están en constante cambio y el maestro, no está ajeno a ello. Por tanto, se hace de carácter inminente, que el maestro busque también su progreso y pueda entonces, utilizarlo en su quehacer.

Acorde con lo anterior, el proceder para el Otro se manifiesta, según los reportes de los maestros, al momento de *ponerse en acción*, es decir, al momento de hacer algo o ejercer alguna acción para el educando. De este modo, *ponerse en acción* se vive en el constante «intervenir». Intervenir haciendo partícipe o convocando a una autoridad, ya sea padre de familia, acudiente, coordinador, rector, profesores o profesionales de otras áreas (m1.a4; m1.a5; m2.a1; m3.a1, m4.a2; m5.a2; m5.a3; m8.a6; m10.a3; m10.a4; m10.a5). Intervenir de manera oportuna individual o grupalmente así no haya apoyo de otros entes (m1.a4; m3.a2; m3.a3; m3.a4; m4.a2; m6.a3; m9.a2; m10.a1; m10.a2; m10.a4; m10.a8). Intervenir, dedicando tiempo a la búsqueda ayuda a través de consultas académicas y profesionales (m2.a1; m2.a2; m4.a3; m4.a5; m5.a1; m5.a2; m6.a5; m7.a2; m8.a4; m9.a1; m9.a3). Intervenir, haciendo cambios en las formas pedagógicas de actuar como cambiar las metodologías, las estrategias, las planeaciones, el plan de curso etc. (m2.a2; m3.a3; m4.a1; m4.a2; m4.a4; m5.a1; m6.a1; m8.a1; m9.a6; m10.a1).

“Viendo la situación, me pongo en contacto con el titular de química de su colegio, quien es amigo mío. Al contarle lo que estaba sucediendo con Jennifer, él expresa el mismo sentimiento, así que comenzamos a trabajar en conjunto” (m5.a2).

“El acudiente de la estudiante que roba el celular no asiste. Así que pido permiso para ir a hablar con su abuela, ella es mi vecina. A pesar de la decisión arriesgada, me digo a mí misma: “pues si vamos a rescatar a la niña, me toca ir a su casa”. Además, me parece un acto gravísimo y nadie responde” (m1.a5).

“Así que inicio una búsqueda de lectura especializada y de proyectos educativos que me hablen sobre chicos conflictivos. Gracias a ello, llego a las conclusiones de que la familia es el entorno que más determina el comportamiento de los niños y que para poder mejorarlo, hay que trabajar desde la inteligencia emocional” (m2.a1).

“Con esta experiencia, me ha tocado abandonar todo lo aprendido académicamente porque me toca empezar desde cero, es decir, enseñar desde los hábitos” (m10.a1).

Cuando se procede por el Otro, generalmente, el maestro ejerce una serie de acciones que pueden ir en contra de la normatividad, del sistema, y del conducto regular. El maestro es capaz de *desafiar lo establecido* a fin de proteger, ayudar y orientar a su estudiante. Por lo tanto, de acuerdo con las entrevistas, *desafiar lo establecido* acontece en la medida que el maestro asumo como «reto» las situaciones y figuras alrededor de la presencia desbordante de su pupilo. Asumir como reto hacer cosas que están fuera de lo establecido en el contrato laboral tales como: atender al estudiante fuera de la institución, buscar a los acudientes de cualquier manera, establecer redes con otros profesionales (m1.a5; m2.a1; m5.a2; m7.a1; m8.a3). Asumir como reto no seguir los parámetros de una institución así se le llame la atención o se le asigne una amonestación (m1.a4; m6.a2, m6.a3, m10.a1; m10.a2; m10.a3; m10.a5).

“Ya sabemos que jodimos bastante, pero la verdad es que usted ha detenido nuestros intentos de suicidio. Sin que usted lo supiera, cada clase nos respondía dudas. Usted nos puso a pensar. Y venga profe, ¿podemos seguir hablando?” Yo les brindo entonces mi WhatsApp” (m8.a3).

“También voy hasta su casa cuando se ausentan y les expreso que me hacen falta, que sin ellos la escuela no es igual” (m2.a1).

“Los chicos se quejan en rectoría y apenas llega le digo: “a mi mandaron acá porque consideran que yo puedo hacer algo, ya que dos profesores antes de mí

renunciaron, así que, si no me va a apoyar, yo renuncio”. Entonces cierro la puerta y me dirijo a los estudiantes: “ustedes se van a encargar de organizar todo, de lo contrario, no vamos a empezar con los temas”. A los cuatro días iniciamos clase” (m10.a2).

Ahora bien, según los maestros, para que se pueda proceder por el Otro, se hace ineludible también, presentar un *interés por mejorar*. Cuando el maestro enfoca sus esfuerzos en tomarse como su propia tarea pedagógica, sus actuaciones, intervenciones y desafíos luego, se verán influenciados. Es por esa razón que, el *interés por mejorar* se manifiesta a través de la experiencia del «ceder». Ceder ante la forma como se le presenta su estudiante sin importar qué ni cómo (m1.a1; m1.a2; m2.a1; m3.a4; m4.a5; m6.a3; m8.a4; m9.a1; m9.a2). Ceder su zona de confort -en conocimientos, estrategias, formas de actuar- a fin de adaptarlos a las necesidades reales del Otro (m2.a2; m4.a1; m4.a2; m4.a3; m5.a1; m6.a1; m6.a2; m6.a3; m9.a3; m9.a4; m9.a6).

“Ella difícil, complicada, grosera con sus compañeros, les pone apodos a sus profesores, en fin, una niña de quinto de primaria a quien parece no importarle nada, ni los regaños, ni los premios, ni cuando se le acoge con cariño... Al saber lo que sucede, he comenzado a cambiar de actitud: me he tornado aún más cariñosa, estoy pendiente de ella, de sus amigas, y a le suelo preguntar: “¿anoche dormiste sola? Si necesitas algo, dímelo, yo estoy pendiente de ti” (m1.a1).

“Le respondí: “Bueno, voy a procurar más dinamismo, sólo quiero que sepas que yo tengo unos objetivos pedagógicos con ustedes y, por tanto, no siempre puedo hacerles actividades” (m9.a4).

“También me di cuenta, que uno debe leer el grupo, el contexto, los gestos corporales, para no generar tensión. Ese chico fue un mi espejo porque, evidencié, que uno tiene una serie de metodologías preestablecidas que en ocasiones no encajan con los estudiantes” (m6.a1).

En virtud de lo anterior, *proceder para el Otro* es otra de las maneras como el maestro vivencia la presencia desbordante de su educando. Allí, la responsabilidad educativa se experimenta en la constante acción que ejerce el maestro para ayudar, orientar, formar y cuidar al estudiante. También al momento de desafiar lo que se establece de forma estandarizada sin tener en cuenta las particularidades y urgencias que pueda presentar algún

estudiante. Incluso, se experimenta cuando el maestro enfoca sus esfuerzos por mejorarse en su propia práctica y pensamiento. En suma, *el proceder para el Otro* se vive en la constante «intervención» del Otro, es decir, en lo que le sucede y en lo que le rodea; en el asumir como «reto» la presencia del Otro: quien es, lo que trae consigo y sus ausencias; y en el acto de «ceder» como una forma de mejora propia para el Otro.

Conceder al Otro lo interno al «yo»

La presencia desbordante del Otro, según los maestros, no surge sólo por la afectación que su revelación le provoca. Ante la epifanía de un rostro no son sufrientes la disposición, la persistencia o la motivación. Hace falta en el maestro la marcha voluntaria del vaciamiento de sí mismo: el don. Es así como la responsabilidad educativa es vivenciada en la medida que el maestro se aboca a la revelación del Otro, es decir, entregándose sin condiciones ni restricción, entregándose al pleno cuidado del Otro. Al respecto, es entonces la entrega del ser: su mundo interior, los valores y la personalidad que, al estar al contacto con otra presencia, posibilita contestación a la presencia desbordante del Otro.

De acuerdo con lo manifestado en las entrevistas, *los valores* constituyen uno de los actos más representativos de donación que puede ejercer un maestro. Allí la dadivosidad se caracteriza por ser vivida en una entrega de la ternura, la paciencia, la templanza, la compasión, la perseverancia, la solidaridad, la creatividad, la alegría, el arriesgo, la valentía, la seguridad, la disciplina, la confianza, la mediación y el control de sí, todas ellas, expresiones de la dignidad del ser maestro. (m1.a1; m1.a2; m1.a3; m1.a4; m1.a5; m2.a1; m2.a2; m3.a1; m3.a2; m3.a3; m3.a4; m4.a1; m4.a2; m4.a3; m4.a4; m4.a5; m5.a1; m5.a2; m5.a3; m6.a1; m6.a2; m6.a3; m6.a4; m6.a5; m7.a1; m7.a2; m7.a3; m8.a1; m8.a3; m8.a4; m8.a5; m9.a1; m9.a2; m9.a3; m9.a4; m9.a4; m9.a5; m9.a6; m10.a1; m10.a2; m10.a3; m10.a4; m10.a5; m10.a6; m10.a7; m10.a8).

“Por consiguiente, cambio mis actitudes hacia ellos. Por las mañanas los recibo diciendo: “oye, estoy feliz de que vengas a clase, qué rico verte hoy”, a veces les

brindo un abrazo, y de vez en cuando les doy un dulce: "mira lo que traje, ¿cierto que vas a trabajar juicioso/a hoy?" (m2.a1)

"De hecho, me dijo: "si usted se acerca sutilmente y mira por debajo de la camisa, notará que tiene en la nuca y en la espalda unas marcas que su padrastro le ha hecho" según ella, en esos días el señor se salió de control. Al saber la situación, empiezo a verlo con otros ojos, no como el rebelde de: "¡uy qué mamera! ya llegó este", no, ya me digo a mí misma: "es un ser humano que está atravesando una situación muy difícil y si no lo ayudo ¿qué va a ser de él luego como adulto?" (m5.a3)

"Yo presto un servicio el cual implica que la estudiante no tenga más angustias, es que a mí también me genera angustia saber que ella está estancada. Yo pude haber hecho la fácil: ir a darle la tutoría y ya. Pero no, la educación es una tarea de equipo, así que mi responsabilidad me llama a intervenir todos los frentes, al fin y al cabo, me entrego por una vida" (m5.a2).

"Justo todo estalla cuando hago el remplazo, pero debí enfrentarlo, estas son cosas que no dan tiempo: "esperemos a que la coordinadora llegue y coja la situación", no, a mí me toca investigar y hacer algo.... Esto me ha transformado porque, aunque no parezca, yo soy tímida y esta experiencia me ha permitido sacar agallas. La 'yo' de antes no habría sido capaz, pero, el hecho de tener un niño, ahí frente a tus ojos, hace cambios en uno: yo tengo una responsabilidad con ellos" (m1.a5).

A su vez, ante la presencia desbordante del Otro, el maestro es capaz de entregar su *mundo interior* a partir de los conocimientos hasta sus ignorancias y ausencias. De su mundo interior, el maestro también da sus deseos, sus convicciones, sus experiencias y su intimidad. Incluso, dona sus miedos, angustias, inseguridades, preocupaciones, sus silencios, su tiempo. (m1.a1; m1.a2; m1.a3; m1.a4; m1.a5; m2.a1; m2.a2; m3.a1; m3.a2; m3.a3; m3.a4; m4.a1; m4.a2; m4.a3; m4.a4; m4.a5; m5.a1; m5.a2; m5.a3; m6.a1; m6.a2; m6.a3; m6.a4; m6.a5; m7.a1; m7.a2; m7.a3; m8.a1; m8.a2; m8.a3; m8.a4; m8.a5; m9.a1; m9.a2; m9.a3; m9.a4; m9.a4; m9.a5; m9.a6; m10.a1; m10.a2; m10.a3; m10.a4; m10.a5; m10.a6; m10.a7; m10.a8).

“Ante la noticia, no niego que he quedado precavida, jamás se me había presentado un caso así y considero que no tengo las herramientas para abordarlo. Sin embargo, una vez regreso al aula, realizo la dinámica de bienvenida con Camilo y sigo la jornada académica, con tal sorpresa de encontrarme con una realidad distinta a la manifestada por su madre y el reporte de la psiquiatra” (m3.a4).

“Yo me sacudo porque no imagino que no sea profesor, este ha sido mi sueño a pesar de haber estudiado periodismo. Vi esto como el final de mi carrera. Así que intento hacer cambios, no muy drásticos, pero comienzo a matizar el lenguaje, adecuando mi discurso al entorno en donde estoy. Luego de eso, no volví a escuchar quejas” (m8.a2).

“Dada la situación, le sugiero vernos en persona, ella sugiere que no sea en la universidad porque no quieren que la vean hablando conmigo, así que le propongo que venga mi casa. Ella accede. Una vez llega le digo: “acá podemos hablar sin reservas, te puedes descargar, llorar, pegarte contra las paredes, yo voy a estar ahí para ayudarte. Y no te preocupes por mi esposo y mis hijas, ellos saben que estás aquí y que necesitamos este espacio” (m7.a1).

“A mi duele lo que ha sucedido no sólo porque se ha roto la amistad, sino porque no supe manejar la situación para darle a entender a mi muchacho que, independientemente de la amistad, soy su profesor, y que, como tal, tengo unas intenciones formativas con él” (m8.a5).

Adicional a lo anterior, es innegable para los maestros participantes de la presente investigación que, *la personalidad*, se mantiene presente en la experiencia en la responsabilidad educativa. En esencia, el maestro dona, además, elementos de su personalidad al estar en el encuentro con la presencia desbordante del Otro. Aquí son entonces los rasgos de exigencia, de autoridad, de esfuerzo, de comprensión, de dedicación, de atención, de flexibilidad, de pasión, de buen trato y de buena actitud, los que caracterizan la relación dádiosa del maestro hacia sus estudiantes (m1.a1; m1.a2; m1.a3; m1.a4; m1.a5; m2.a1; m2.a2; m3.a1; m3.a2; m3.a3; m3.a4; m4.a1; m4.a2; m4.a3; m4.a4; m4.a5; m5.a1; m5.a2; m5.a3; m6.a1; m6.a2; m6.a3; m6.a4; m6.a5; m7.a1; m7.a2; m7.a3; m8.a1; m8.a2; m8.a3; m8.a4; m8.a5; m9.a1; m9.a2; m9.a3; m9.a4; m9.a4; m9.a5; m9.a6; m10.a1; m10.a2; m10.a3; m10.a4; m10.a5; m10.a6; m10.a7; m10.a8)..

“... noto que la exigencia es nula, parece que los chicos sólo van a clase por el refrigerio. Así que empiezo a trabajarles hábitos: no pueden comer refrigerio hasta que terminen las actividades de la clase y no pueden entrar al salón si llegan sucios” (m10.a3).

“Tal vez le está afectando el hecho de ser nuevo en la institución, pero me es increíble que ni siquiera estimulándolo con premios, ni brindándole cariño cambia, tampoco me dice nada. Yo lo observo, sí, lo observo, especialmente cuando juega en el descanso y estoy convencida de que algo no está bien con él, algo está pasando. Así que cito a su acudiente (su madre) quien me comenta que todo va perfecto y que además le pone normas. Hasta que un día, en medio de una actividad con olores, el niño confiesa que la mamá es alcohólica” (m1.a2).

“A la cuarta clase noto que ella no ha vuelto hasta que un grupo de estudiantes, al final de la clase, me dice: “profe, esa niña se suicidó”. Quedo estupefacto. Y me da un dolor espiritual porque yo pude haberla contenido, porque la vi mal y no hice nada. Desde ese momento hago lo que debo hacer: si uno considera que debe actuar en el momento, pues hacerlo, de lo contrario, puede ser demasiado tarde” (m10.a6).

Y así como al conceder al Otro, los valores, el mundo interior y la personalidad, también se entrega la *corporeidad* del maestro, elemento predilecto que manifiesta, a partir del lenguaje verbal y no verbal, lo interno al «yo». Son entonces los gestos como los abrazos, las bienvenidas, las palabras afectuosas, la escucha y la compañía física, los elementos que intermedian en la vivencia de la responsabilidad educativa (m1.a3; m1.a4; m1.a5; m2.a1; m3.a1; m3.a2; m4.a1; m4.a2; m4.a3; m6.a2; m6.a3; m6.a3; m6.a4; m7.a1; m7.a2; m8.a2; m8.a4; m8.a5; m9.a4; m10.a3; m10.a4; m10.a6).

“Con esto, llego a la conclusión de que el lenguaje es uno de los elementos más poderosos que tenemos los seres humanos, especialmente los maestros. Por eso la crueldad del rótulo hace que se configuren identidades no acordes con la realidad. Es responsabilidad de nosotros saber manejar el lenguaje con el cual nos dirigimos hacia los estudiantes e intervenir en el que se maneja al interior de las relaciones de los niños” (m3.a4).

“Ella me insiste en el tema hasta que confiesa una serie de acontecimientos de maltrato que ha vivido al interior de su familia. Yo lo único que hago es escuchar, verla llorar... y la abrazo”. (m6.a2).

“Él me responde: “me duele el estómago”. “Váyase ya para el centro médico, vaya tranquilo, no le voy a poner falla ni nada. Ante cualquier novedad yo estoy pendiente, eso sí, escíbame un correo”, le contesté. El chico vuelve a la tercera semana y lo primero que hace es abrazarme y decirme: “profe, usted me salvó de una peritonitis” (m10.a8).

En esencia, por la presencia desbordante del Otro el maestro se motiva a la entrega de todo lo que es, de todo lo que tiene e incluso, de todo lo que le falta, reconociéndolo. Y con ello, vive la capacidad de *conceder al Otro lo interno al «yo»* como una forma de don, donde su capacidad dadivosa le permite brindarse sin requisitos y sin reciprocidades, sin esperar nada a cambio, porque, a la larga, la entrega de los valores, del mundo interior, de la personalidad y de la corporeidad del maestro, se tornan en rasgos inmanentes de su ser - de los cuales es imposible desprenderse- y en un ejercicio inmanente de responsabilidad educativa.

Conceder al Otro lo externo al «yo»

Ahora bien, en la presencia desbordante del Otro, no sólo se concede al estudiante todo lo que abarca el interior del ser maestro como persona, sino que, también le concede aquello que está externo al mundo interior del maestro y que, sin embargo, presenta un vínculo con éste. En otras palabras, el maestro también presenta vaciamiento de sí mismo cuando es capaz de compartir cosas materiales e inmateriales como objetos o relaciones que en primera instancia, tienen que ver consigo mismo.

Es así como para los maestros, *conceder al Otro lo externo al «yo»* hace referencia a la experiencia de dar objetos como dinero y brindar amistades o contactos a fin de dar respuesta a la presencia desbordante del estudiante (m2.a1; m10.a3; m10.a4, m5.a2; m7.a1; m7.a2; m9.a1; m9.a2)

“Con el tiempo la mamá me pide ser el padrino de Dayron y yo acepto hasta el punto de quererlo como si fuera mi propio hijo, hasta le abro una cuenta en la cafetería para que pueda pedir lo que quiera” (m10.a4).

“Ella va muy mal cosa que le puede costar el año escolar. Para complemento, su concentración es baja y se le olvida lo que estudiamos al siguiente día. Viendo la situación, me pongo en contacto con el titular de química de su colegio, quien es amigo mío” (m5.a2).

“Hasta que un día me dice: “yo quiero ser curado”. Eso me ha sorprendido porque mi intención no es curarlo. Viendo la situación, le soy honesta y le digo: “mira, yo no soy experta en ese tema, pero te puedo hacer los contactos para que inicies con los profesionales correspondientes” (m9.a1).

Es así entonces, como la vivencia del *conceder al Otro*, para los maestros, sucede al momento en que, ante la presencia desbordante de sus educandos, entregan tanto lo material como lo inmaterial, tanto lo interno a ellos como lo externo, tanto lo que tienen como lo que no, símbolo de la donación plena del ser en el acto educativo.

TERCER CAPÍTULO

LA REPOSABILIDAD COMO RESPUESTA ÉTICA ANTE EL OTRO

El ejercicio educativo se manifiesta por una respuesta que intenta dar el sistema a las demandas culturales y sociales sobre el sujeto, individuo, ciudadano y ser, que desean formar para el futuro. Los maestros, por su parte, para lograr los intereses anteriores, tienen como adicional, la relación directa con el Otro. Una relación que está marcada por el encuentro cara a cara, por el rostro expuesto que requiere de una respuesta diferente. De ahí que, en *la responsabilidad como respuesta ética ante el Otro* el maestro se permite así mismo, «alterarse y conmocionarse por la presencia viva del otro», lo cual, le permite tener una «disposición de apertura al cambio» hasta el punto de «transformarse profesional y personalmente».

Permitirse alterar por el Otro

La responsabilidad educativa es experimentada a partir de la sensibilidad que presenta el maestro para dejarse afectar por la presencia del Otro. El maestro se da la posibilidad de ir más allá de los contenidos académicos ya que reconoce que en medio de la relación educativa, se afecta no sólo el intelecto y la cognición, también las emociones y el comportamiento. De esta manera, el maestro se encuentra atento a todo lo que sucede alrededor de sus educandos, independiente de que éstos soliciten o no una respuesta de su parte. El permitirse alterar por el Otro para los maestros, se manifiesta entonces en la medida que se dejan «tocar por el Otro» gracias a una actitud de «apertura de los sentidos» que les permite la observación constante y, por tanto, «cuestionarse» sobre lo que le sucede al Otro para poder actuar en medio de «su realidad».

Es así como, permitirse alterar por el Otro, según los reportes dados, se manifiesta en la medida que el maestro se *deja tocar por el Otro*. Permitirse afectar por la presencia

del estudiante se considera una forma de «apertura». Una apertura ante lo que es el Otro independiente de sus características físicas, psicológicas y mentales (m2.a2; m4.a5; m7.a1; m7.a3; m8.a3; m9.a4; m9.a5; m9.a6; m10.a3; m10.a4; m10.a6; m10.a8). Una apertura ante lo que expresa el Otro de su mundo interior, es decir, sus pensamientos, sus sentimientos y sus opiniones (m4.a5; m6.a1; m6.a3; m7.a1; m8.a3; m9.a2; m9.a5). Una apertura que es capaz de darle voz al Otro como una respuesta inmediata ante su demanda (m6.a5; m8.a3; m9.a1; m9.a4).

“...todo va muy bien hasta que uno de los estudiantes dice: “¿esto para qué sirve?, en doce horas no vamos a cambiar nuestra vida”. Al ver su reacción, le contesté: “este curso tiene unos fines para complementar sus aprendizajes técnicos”. Los demás estudiantes apoyan su comentario y empieza a generarse un mal ambiente. A la hora del refrigerio me quedo pensando y decido cambiar el programa, pero él se niega a cualquier cosa que yo haga” (m6.a1).

“Según comenta la psicóloga, ha sido diagnosticado por TDAH. Los demás profesores sólo comentan que “es mamón y fastidioso” mientras que yo observo en él otras cosas. No niego que su indisciplina es notoria, sin embargo, presenta una gran inteligencia, comprende fácilmente, argumenta bastante bien y se le facilita la oralidad, lo que no le gusta es escribir. Por esa razón, le asigno la monitoria de mi curso” (m6.a5).

“El cansón de la clase ahora quiere participar, de seguro me quiere estropear el tema”, pensé, sin embargo, le doy la palabra en el ejercicio de «la Silla Vacía» de su compañera: “yo no estoy de acuerdo. Profesor, yo estuve paralizado de cintura para abajo hace unos años. Estaba postrado y no podía hacer nada, sólo me lanzaba escaleras abajo y me daba contra las paredes. Mis padres nunca entendieron mis ganas de morir. El ser humano es un ser completo, así como usted habló en clase, pero en esos momentos yo era incompleto así que ¿para qué insistir?”. Yo quedo mudo y la clase me mira. De repente, noto que ahora está funcional, así que le respondo y guío su intervención” (m8.a3).

En la medida que el maestro, se deja tocar por el Otro, logra mantener sus *sentidos atentos* a la presencia del estudiante. Para ellos, los sentidos representan una capacidad elemental en todo acto de responsabilidad educativa, ya que, hacen referencia a la

«observación» que no se limita al sentido de la vista, sino que rescata la capacidad de percepción involucrando los demás sentidos humanos. Es así como la observación se torna en una forma de mostrar interés y esmero por lo que dice y hace el estudiante (m2.a2; m6.a1; m6.a3; m7.a1; m9.a2; m9.a5). La observación como una manera de cuidar al Otro percatándose de la presencia, de las ausencias, de las emociones y de los comportamientos del estudiante (m1.a1; m1.2; m2.a1; m6.a5; m6.a5; m7.a3; m8.a3; m9.a4; m9.a6; m10.a3; m10.a4; m10.a6; m10.a7; m10.a8).

“Ahí comprendí que uno de profesor debe estar muy atento, muy pendiente de todo como si tuviéramos el deber de agudizar los sentidos porque no se nos puede pasar el más mínimo detalle, de ser así, los problemas de los niños podrían tornarse mucho más graves” (m1.a1)

“Una vez se desahoga, le digo: "bueno, vamos a trabajar el tema de la seguridad en ti misma, eso me motiva a cambiar un poco el programa, pero no importa, es para bien tuyo" (m6.a2).

“Yo lo observo, sí, lo observo, especialmente cuando juega en el descanso y estoy convencida de que algo no está bien con él, algo está pasando” (m1.a2)

“Al entrar al salón, noto algo particular en una de mis estudiantes. Me acerco y le pregunto qué estudia, ella responde que ingeniería química. Yo observo su indumentaria particular, pero, ante todo, su estado de ánimo: está apagada” (m10.a6)

“Hay un chico que no ha vuelto a mi clase, así que le escribo para saber qué le ha pasado. Me contesta que se encuentra enfermo. Yo le sigo insistiendo cada semana hasta que al siguiente semestre me lo encuentro de nuevo en mi clase: “profe, resulta que cogí una infección por haber hecho canopy, casi me muero. Muchas gracias por haber estado pendiente de mí. De hecho, por eso vuelvo a ver esta materia con usted” (m10.a7).

Ahora bien, una vez el maestro se permite dejarse tocar por el Otro y, por lo tanto, presentar los sentidos atentos, surge en él un *cuestionamiento por el Otro*, el cual, se ve reflejado por una sincera «preocupación» por lo que le sucede al estudiante. Una preocupación por saber qué le está pasando a su estudiante para que se comporte de la manera como lo hace (m1.a1; m1.a2; m1.a3; m2.a1; m4.a1; m4.a5; m5.a1; m6.a1; m6.a2).

Una preocupación por saber si está haciendo bien su trabajo como maestro (m4.a4; m5.a1; m5.a3; m8.a4; m9.4). Una preocupación por cómo se presenta el estudiante en su aspecto físico y emocional (m6.a4; m10.a6; m10.a8).

“Qué curioso, algo debe estar pasando para que a Jennifer se le olvide, de un día para otro, lo que repasamos de química... Esto me genera muchas preguntas, me preocupa, puede ser que yo no le esté explicando bien, así que cambio de metodología. Pero nada, ella no retiene la información” (m5.a1).

“Viendo la situación, decido indagar qué sucede, considero que esos comportamientos no se presentan sin razón alguna” (m2.a1).

“Yo me cuestiono, ¿de verdad lo que hago está funcionando? Lo que me dice la niña puede ser un halago, pero me preocupa encasillarme en una sola forma de enseñar. No quiero volverme mecánico sino más diverso” (m4.a4).

“En mi clase de Persona y Cultura tengo una estudiante que llega a clase en las condiciones más desaseadas: con el pelo sucio, desarreglada, con una ruana como vestido y, por si fuera poco, llega a dormir. Algo le debe estar pasando porque siempre me refuta cuando hablo de familia y no me permite acercarme a ella” (m9.a6).

Gracias a todo lo anterior, el maestro entonces es capaz de centrarse en el contexto y *aceptar la realidad* de su estudiante, es decir, las condiciones con las que viene a fin de tomar medidas que posibiliten en éste, su despliegue como persona. Debido a esto, el maestro vive esa *aceptación de la realidad* como una forma de «recibir» la existencia del Otro. De recibir las necesidades que presenta el Otro a fin de tomar decisiones oportunas (m1.a5; m2.a1; m2.a2; m5.a3; m6.a3). De recibir las fallas que ha cometido como maestro, ya sea por ausencia de conocimiento, falta de actuación o por establecer cambios en su quehacer (m3.a1; m3.a3; m4.a1; m4.a3; m8.a1; m9.a1; m9.a3).

“Por mi parte, intento que sea el monitor en mi asignatura, le pregunto cómo se encuentra sin victimizarlo y me acerco a su grupo de amigos para saber cómo van las cosas” (m5.a3).

“Ha imperado en mí la trasmisión del conocimiento en vez de reconocer la emocionalidad del otro y su contexto biográfico. He dejado de lado el cuestionarme qué está viviendo ese niño y por qué presenta esas expresiones de violencia. Así

que, durante los siguientes días, convoco a los padres de familia a una reunión con el interés de acercarme y comprender la realidad de mis estudiantes a cargo” (m3.a1).

“Allí me doy cuenta de la importancia de controlar mis impulsos, no niego que en ese momento me lleno de rabia porque ella no está cumpliendo la norma, lo cual posibilitaría que los demás hicieran lo mismo. Pero hubiese podido actuar de otras maneras” (m4.a1).

En esencia, en el *permitirse alterar por el Otro*, el maestro se siente afectado porque es la propia presencia de su estudiante, quien le impulsa a darle una respuesta. Pero, para ello, se hace imprescindible que el maestro presente una disposición de apertura para dejarse tocar por la presencia del Otro, a fin de disponer todos los sentidos alrededor de sus comportamientos, conversaciones y actitudes y así, lograr una mejor adaptación de su quehacer pedagógico ante la realidad y contexto que rodea al estudiante. En efecto, *permitirse alterar por el Otro*, es vivida por los maestros a partir de la «apertura» mental, emocional y actitudinal para saber «recibir» la revelación del Otro sin límite y sin condiciones. También es vivida a partir de la «observación» constante de lo que acontece al educando, lo cual, posibilita en ellos, una «preocupación» sincera que los incita a tomar medidas de acción educativas.

Conmoción por el Otro

Como se pudo analizar en el apartado anterior, en la responsabilidad como respuesta ética ante el Otro, no son suficientes los ejercicios académicos, hace falta que el maestro presente sensibilidad ante la revelación del Otro, dejándose afectar emocionalmente. Concorde a las anécdotas compartidas por los maestros, la responsabilidad educativa también se manifiesta al momento que se permiten experimentar y sentir diversas emociones y sentimientos. Sin embargo, aclaran que, el permitirse sentir al Otro puede causarles dificultades porque su rutina educativa se ve afectada y no pueden continuar hasta darle alguna solución. No obstante, entre esa variedad de emociones representan en ellos una arista necesaria e importante en toda responsabilidad con el Otro.

Es así como los maestros presentan emociones según las circunstancias en las que se ve involucrado el Otro. Entre ellas, se encuentran las emociones de alegría como: la satisfacción, la tranquilidad (m1.a4; m3.a1; m3.a4; m4.a4; m4.a5; m5.a2; m5.a3; m6.a3; m6.a4; m7.a2; m7.a3; m8.a5); de dolor como: la tristeza, el desasosiego, el vacío (m1.a5; m2.a2; m5.a3; m6.a2; m6.a3; m6.a4; m7.a2; m8.a5; m8.a6; m9.a6; m10.a6); de enfado como: el enojo, la rabia, la molestia, la furia, la incomodidad, el aturdimiento (m1.a2; m6.a1; m8.a1; m8.a3; m8.a5; m9.a6; m10.a1; m10.a2; m10.a4); de horror como: el susto, el temor, el miedo, la angustia, la intimidación (m1.a4; m1.a5; m2.a2; m3.a4; m4.a2; m5.a2; m5.a3; m6.a2; m6.a4; m7.a1; m8.a3; m8.a6; m9.a1); de intranquilidad como la frustración, el fracaso; el desasosiego, la desesperación, el bloqueo, el desaliento (m1.a3; m1.a4; m2.a2; m3.a1; m5.a1; m5.a3; m8.a2); de sorpresa como: la decepción, la vergüenza, el impactarse, (m1.a3; m1.a4; m1.a5; m3.a2; m4.a3; m4.a5; m6.a3; m8.a6; m9.a2; m9.a4; m9.a5; m9.a6; m10.a8); de resistencia: la indignación, la impotencia; la resignación (m1.a1; m1.a2; m4.a2; m4.a3; m7.a1; m7.a2; m7.a3; m9.a1; m10.a3); ambiguas: el arrepentimiento, la curiosidad, la prevención (m3.a4; m4.a1; m4.a5; m8.a1; m9.a2; m9.a5; m10.a6).

“Nadie se imagina cómo me puse, porque a pesar de su mal desempeño y conducta, uno siempre tiene empatía con sus estudiantes, porque, al fin y al cabo, son las personas con las que estamos todos los días” (m5.a3).

“Quedo estupefacto. Y me da un dolor espiritual porque yo pude haberla contenido, porque la vi mal y no hice nada” (m10.a6).

“Yo me quedo perplejo y asustado hasta por mi propia vida. Uno tiene que saber poner límites, saber hasta dónde, como profesional, debe involucrarse. Así que, al compartir este proceso con los directivos de la Universidad, se llega a la conclusión de quitarle el cupo” (m8.a1).

“Esta es una forma de estar tranquila conmigo misma, de saber que estoy haciendo bien mi trabajo. Yo presto un servicio el cual implica que la estudiante no tenga más angustias, es que a mí también me genera angustia saber que ella está estancada” (m5.a2).

“Gracias a esta experiencia, la cual me provoca alegría y satisfacción, se ha enrutado mi interés por seguir en la profesión docente” (m4.a5).

Apertura al cambio por el Otro

En la responsabilidad como respuesta ética ante el Otro, es relevante para los maestros la posibilidad de cambio. Conforme a sus entrevistas, se hace necesario que de ellos mismos surja el querer hacer modificaciones, no sólo en su quehacer pedagógico, sino también en su propia forma de ver al Otro y cómo se relaciona con éste. La toma de conciencia se torna entonces en una de las respuestas predilectas ante la demanda del Otro, porque, a la larga, una vez el maestro hace este ejercicio, se da cuenta que todo lo que hace y deja de hacer tiene una repercusión directa en el Otro y en sí mismo, y, por tanto, se abre a la posibilidad de cambio. Es por esa razón que la *apertura al cambio por el Otro* es vivida por lo maestros como una «toma de conciencia».

En primer lugar, se encuentra la *toma de conciencia según el Otro*: de conocer el contexto, de conocer el comportamiento, de no estigmatizar, de las individualidades, de actuar inmediatamente, de fijarse en los detalles, de la libertad personal, de hacer caso omiso a los comentarios mordaces, del buen trato, del confiar, de dar la palabra, de la inclusión, de las realidades humanas, de las etapas del desarrollo, de las réplicas actitudinales, del conocimiento del estudiante, de la cercanía, del silencio, del preguntar, del responder, del desarrollo emocional, del diálogo, de la intimidad el Otro, de la atención personalizada (m1.a1; m1.a2; m1.a3; m2.a1; m3.a1; m3.a2; m4.a1; m5.a1; m5.a3; m6.a2; m6.a4; m6.a5; m7.a1; m8.a1; m8.a3; m8.a4; m9.a1; m9.a2; m9.a3; m9.a5; m9.a6; m10.a2; m10.a3; m10.a4; m10.a8).

“Aquí me doy cuenta, que a veces como profesor, al tener tantos estudiantes en el aula, uno no se da cuenta de las cosas pequeñas que le suceden a sus estudiantes, que hacen de su vida académica, familiar y relacional un calvario. No es lo mismo dar clase a treinta estudiantes, que darle clase a Juanita, a Pablo, a Daniela, a Jennifer... Así que como profesores no hay que masificar” (m5.a1)

“Este caso me enseña varias cosas. Una de ellas es que uno tiene que aceptar cuando no sabe de algo, pero también comprometerse a consultarlo. De hecho, gracias a esa pregunta he aprendido sobre el tema para darle argumentos a mis estudiantes en una próxima oportunidad. Esa chica fue mi maestra también” (m9.a3)

“Siento que es mi responsabilidad estar al tanto de los mínimos detalles porque los chicos están abandonados. No me incomoda, para mí es importante que ellos mejoren, que vean que eso de “ser pobres” no les quita la inteligencia ni lo limpios. Yo quiero con ellos que vean en la educación una forma de progresar, de hecho, yo comencé como ellos y he llegado lejos gracias a la educación. Uno no puede condenar a los estudiantes a ser más pobres” (m10.a3).

“Así que me he motivado muchísimo porque quiero que ellos aprendan y disfruten del uso del computador. No niego que también es mi intención tratar de quitar ese rótulo en el discurso del pueblo sólo por el hecho de pertenecer a cierta institución” (m4.a5)

En segundo lugar, se encuentra la manifestación de la conciencia según el rol del maestro: de la formación profesional, de los propósitos pedagógicos, del control de las emociones, de dejar de lado el ego, de trascender la enseñanza, de las formas de poder, de aceptar la ignorancia, de tomar distancia, de las formas de autoridad, de la flexibilidad, de la influencia, de la relación teoría – práctica, de las experiencias pedagógicas, del ejemplo, de mostrar otras formas de habitar y de ser; del acto de servicio, del cuidarse así mismo, del rol (m1.a1; m1.a2; m3.a3; m4.a1; m6.a1; m6.a3; m6.a5; m7.a1; m7.a2; m7.a3; m8.a1; m8.a2; m8.a4; m8.a5; m8.a6; m9.a1; m9.a3; m9.a4; m9.a6; m10.a1; m10.a2; m10.a4; m10.a5; m10.a6; m10.a8).

“Considero que esta vivencia, fue detonante para hacer la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, porque, mi interés principal es ampliar y conocer los procesos humanos, aprender a acoger sus lugares de enunciación, entender sus contextos y sus condiciones históricas, lo cual, en definitiva, me aporta como maestra en mi propio proceso humanizante” (m3.a3)

“Yo pude haber hecho la fácil: ir a darle la tutoría y ya. Pero no, la educación es una tarea de equipo, así que mi responsabilidad me llama a intervenir todos los frentes, al fin y al cabo, me entrego por una vida” (m5.a2)

“Esta experiencia me marca bastante porque a veces como profesores, reducimos las otras habilidades que tiene los niños por enfocarnos en su indisciplina, y en vez de hacer algo, dejamos que otros se hagan cargo del “problema”. La estigmatización es un error que cometemos los profesores y sin

querer, la transmitimos hasta el punto de dejar solitario a un estudiante, eso es gravísimo” (m6.a5).

“En este caso particular me doy cuenta de la importancia de renunciar al esquema formal del profesor universitario que llega a dictar su clase, sin siquiera saber quiénes están allí. Un profesor está en el lugar equivocado si piensa: “esta es mi clase, el que llegó, llegó y el que no, de malas”. Es nuestra responsabilidad preguntar qué les pasa y estar pendiente de ellos, porque al final, lo que tenemos a cargo son vidas” (m10.a8).

Transformarse para el Otro

Sin lugar a duda, la educación posibilita un constante cambio. Como se pudo analizar en los apartados anteriores, en medio de la relación de un yo y un tú, son dos quienes salen distintos, cambiados, transformados. Es por esa razón que, en la responsabilidad como respuesta ética ante el Otro, para los maestros es de relevancia hacer una ruptura de los prejuicios que limitan y ocultan al Otro, a fin de cambiarse a sí mismos. De esta manera, los maestros logran arriesgarse a fin de lograr su mejor versión.

De acuerdo con lo anterior, transformarse para el Otro requiere de una total sensibilización por *dejar los prejuicios* que estigmatizan y alejan al Otro del encuentro educativo. Es por esa razón que *dejar los prejuicios* se vive en la medida que el maestro se permite «revelar». Revelar la fragilidad del estudiante que ha sido opacada a causa de las circunstancias que lo han estigmatizado (m1.a1; m1.a2; m2.a1; m3.a1; m3.a2; m3.a4; m4.a5; m5.a1; m5.a3; m6.a3; m6.a5; m8.a3; m9.a1; m9.a2; m10.a1; m10.a2; m10.a6; m10.a7). Revelar el verdadero rostro del Otro como único e irrepetible (m3.a4; m4.a3; m5.a2; m6.a4; m7.a1; m7.a3; m9.a1; m9.a3; m9.a5; m10.a3; m10.a5; m10.a8). Revelar en sí mismo, la humanidad presentada por el hecho de ser maestro, de manera que tiende a equivocarse y tiene la capacidad de aprender (m4.a1; m4.a2; m9.a3).

“Los demás profesores lo sacan de clase y se queda horas con la psicóloga o en coordinación, pero para mí es mejor tenerlo en la clase y bien ocupado, así yo tengo la certeza de que ve el tema y participa” (m6.a4).

“Por supuesto esto provoca en mí una responsabilidad y una gran motivación porque yo quiero lo mejor para él sin importar sus particularidades, a la final, todos somos distintos” (m9.a1).

“También dejo de lado la estigmatización del otro, porque uno no sabe quién va a ser ese muchacho o muchacha en el futuro. En un proceso educativo, todos tienen derecho a ser gente y uno no es nadie para condenarlos a ser o no ser”. (m10.a4).

“... gracias a esa pregunta he aprendido sobre el tema para darle argumentos a mis estudiantes en una próxima oportunidad” (m9.a3).

Transformarse para el Otro, implica, además, no sólo la apertura al cambio, sino un genuino interés por hacerlo. Para los maestros del presente estudio, una vez se dejan de lado los prejuicios que invisibilizan al Otro, surge en ellos las ganas de cambiar, tanto a nivel profesional como el personal. De esta forma, el interés por el cambio es vivido en la medida que se ejerce una «flexibilidad». Flexibilidad para cambiar de actitud frente a la forma como se manifiesta el estudiante (m1.a1; m1.a2; m2.a1; m2.a1; m4.a3; m6.a2; m8.a2; m5.a3; m6.a4; m9.a5). Flexibilidad para cambiar las formas pedagógicas preestablecidas adecuándolas a las particularidades del Otro y a las circunstancias reales del contexto (m4.a1; m4.a3; m4.a5; m6.a1; m6.a2; m6.a4; m8.a1; m8.a2; m8.a4; m9.a1; m9.a4; m10.a2; m10.a3).

“Un día, en ese espacio, él me comenta: “yo soy homosexual”. Yo me impacto por dentro, esta es la primera vez que tengo de cerca una persona así y no me lo esperaba de él, especialmente por todo lo que hemos compartido. Sin embargo, lo que viene a mi mente es: “¿se encontrará bien?, ¿cómo puedo ayudarlo?, si me está buscando es por algo”. Así que empiezo a leer y a hablar con expertos del tema para ayudarlo a comprenderse como ser humano” (m9.a1)

“Estefanía simplemente me ha mirado con los ojos aguados y me pregunta: ¿por qué me quita el dulce?, yo no le respondo, ¿por qué?, porque en ese mismo momento me siento culpable, con remordimiento, ella es una niña de cinco años... había podido guardárselo para después” (m4.a1).

“Así que un día, en una entrega de notas, hago una reunión con todos los padres y les sugiero la implementación de los hábitos de aseo, pero ellos se niegan

porque son “de estrato 0 y 1”. Así que les digo: “entonces les pido por favor que nos colaboren para comprar un galón de jabón y así poder limpiarse aquí”. Todos accedieron. Con el tiempo se agregan servilletas y betún. Al final, los chicos por sí solos se lavan las manos, se embetunan, se peinan y se limpian, y aprenden a cuidar de los implementos del salón” (m10.a3).

Ahora bien, en la medida que el maestro se encuentra dispuesto al cambio, es capaz de actuar sin medida, es capaz de tomar decisiones contundentes, es capaz de agotar los recursos y, es capaz de hacer todo lo que está a su alcance por la formación e integridad de su estudiante. Para los maestros, transformarse para el Otro implica la vivencia de un riesgo, es decir: un *arriesgo para el Otro*. De esta manera, logran entonces «atreverse» a hacer cosas que hasta jamás pensaban, con tal de dar una respuesta a la demanda del rostro del Otro. Así, los maestros se atreven a ejecutar actividades pedagógicas según las necesidades de sus estudiantes así no cuenten con la aprobación de los demás agentes educativos como padres de familia y rectores (m1.a4; m2.a1; m3.a4; m4.a2; m5.a1; m5.a2; m10.a1; m10.a2; m10.a3). Se atreven a hacer cambios en las rutinas educativas así no tengan garantizado unos buenos resultados (m1.a4; m2.a2; m3.a3; m6.a1; m6.a2; m6.a3; m6.a5; m7.a1; m8.a3; m8.a4; m8.a6; m10.a1; m10.a2; m10.a3; m10.a4; m10.a5).

“... vaya fue mi sorpresa cuando uno de los padres toma la vocería diciendo: “para eso lo pago, usted está para dictar clase no para meterse en nuestra vida, yo sé lo que estoy haciendo”, los demás acudientes lo han apoyado. Dada la situación, me dedico a trabajar exclusivamente con las niñas desde el colegio” (m1.a4).

“Al ver la situación, recojo la comida y les digo: “¡No!, ¡Así no!, no hay comida entonces” Los chicos salen despavoridos a contarle al rector. Cuando llega, éste me regaña diciendo que lo que estoy haciendo es agresión, yo le respondo: “si usted me desautoriza lo que estoy haciendo, yo me voy ya, yo no voy a desgastarme” (m10.a1).

“Pensando al respecto, un día frente al salón, noto que el aula se encuentra organizada de la misma manera desde que llegué: en filas dirigidas hacia el tablero. Así que decido cambiarlas de posición, las organizo en mesa redonda. Al otro día, cuando mis estudiantes llegan, se quedan quietos, no saben qué hacer... pienso que tal vez me he equivocado. Así que al otro día decido organizar de nuevo

las sillas en filas. Cuando llegan mis estudiantes, vaya fue mi sorpresa cuando exclaman: “¡profe! ¿Por qué tiene las sillas así?, nos gusta en mesa redonda”. Entonces empezamos a reubicar el espacio nuevamente” (m3.a3).

Como conclusión, en *la responsabilidad como respuesta ética ante el Otro*, los maestros viven una constante toma de decisiones que posibilita en sus vidas la transformación. En cada maestro, la experiencia de la *transformación para el Otro* indica en ellos el afán de responder a la epifanía del Otro. Es a partir de la presencia del rostro y del encuentro entre el tú y el yo, que el maestro atiende a su llamado dejando de lado los prejuicios, interesándose por hacer un cambio de sí mismo y, por tanto, motivándose a tomar decisiones que a veces indican un arriesgo personal o profesional. Por consiguiente, la *transformación por el Otro* es manifestada a partir de: la experiencia de la «revelación» donde se encuentra al Otro como un tú, la «flexibilidad» actitudinal hacia el Otro, y, la capacidad de «atreverse» en la toma de decisiones que influyan en la formación del Otro.

A MODO DE EPÍLOGO (Conclusiones)

*“Ya cumplida la cifra de los pasos
que te fue dado andar sobre la tierra,
digo que [queda el recuerdo,
lo vivido]”*

Jorge Luis Borges

La vivencia de la responsabilidad educativa para los maestros está colmada de una serie de imperativos ineludibles, de los cuales no pueden desprenderse y que en todo momento los lleva a la misma desembocadura: responder al Otro. Cabe aclarar que, en medio de las anécdotas compartidas por los maestros, se evidencia la repetición de unos patrones que, para ellos, son inherentes a la labor de educar, pero que pocas veces son reconocidos a conciencia. Por consiguiente, los maestros viven la responsabilidad en medio de la cotidianeidad sin saber, de hecho, que están siendo responsables.

En este sentido, para los maestros de la presente investigación, la responsabilidad comienza en ellos mismos, comienza como un llamado a la disposición continua de desprenderse de sí mismos para asumir la epifanía del estudiante. Para esto, cuentan con una serie de elementos iniciales relacionados con el proceso de introspección constante, lo cual les facilita la vivencia de la responsabilidad. Por esa razón, es relevante para el maestro no dejarse afectar por los comentarios de terceros que opacan, estigmatizan y niegan al Otro. Así, se permiten deconstruir imágenes prefijadas a fin de presentar una total disposición ante la presencia del Otro independiente de su sexo, su raza, su edad, sus características físicas, su comportamiento o sus antecedentes. Desde allí, el maestro logra hacer una reflexión de su actuar hasta el punto de motivarse a estar presente para el Otro

generando espacios de cercanía y de insistencia pedagógica. Es así entonces como asumir al Otro, se logra en medio del espacio de encuentro valorándolo y ocupándose de él.

Una vez el maestro logra desprenderse de sí mismo, reconoce que en la labor de educar no basta con los conocimientos si no hay Otro a quién dirigirse, dedicarse, entregarse. La relación con el Otro se torna en el siguiente elemento indispensable en toda responsabilidad educativa. Una relación sin poder ni opresión, una relación que está nivelada en lo humano, donde es un «yo» y un «tú» quienes se encuentran cara a cara, día a día, para continuar la vida. El maestro entonces actúa y procede sin importar si lo que hace está dentro de sus funciones, a la larga, considera que su misión como maestro es dar una respuesta. Por esa razón, el maestro es capaz de presentar un propósito con el Otro a fin de acercarse a éste, de actuar determinada y decisivamente expandiendo así los horizontes de su formación y educación. Cuando el maestro actúa con intención pedagógica dada la revelación del Otro, poco le interesan las consecuencias que puede acarrear en sí mismo, por esa razón, desafía lo establecido y entrega todo lo que tiene y todo lo que es. En la responsabilidad educativa el maestro considera que su tarea primordial consiste en responder a la presencia desbordante del Otro.

Ahora bien, cuando el maestro vive el proceso de desprendimiento de sí mismo para asumir al Otro, se está preparando para dar una respuesta. Responder al Otro, es considerado por los maestros, como el fin filosófico de toda responsabilidad educativa: una ética. De esta manera el maestro se permite alterar por la presencia del Otro dejándose tocar emocionalmente a fin de estar atento a lo que le suceda y así, tomar una postura pedagógica. Gracias a que el maestro se deja afectar por su estudiante, éste se incita al cambio, se permite tener una actitud de apertura para atender a las necesidades que presenta el Otro -así este se lo haya solicitado o no-. La labor del maestro es considerada para los entrevistados, como la forma de anteponer los propios intereses y de responder “sí” al Otro. Los maestros reconocen que la educación, no es un quehacer depositario, sino una relación de transformación donde surge un interés por mejorar y mejorarse a sí mismo, al igual que arriesgarse por lograr unos intereses formativos: rescatar la humanidad en el Otro.

Es así como *los sentidos de la responsabilidad educativa* para los maestros giran en torno al constante ir y venir de la reflexión del quehacer pedagógico hasta el punto de transformar su propia vida. Los sentidos de responsabilidad para los maestros surgen a

través de un proceso: inicia en sí mismos desprendiéndose de sí, luego se abren a la presencia desbordante del Otro y, por último, brindan una respuesta ya sea con la palabra, los gestos, las acciones o las decisiones. Para los participantes del presente estudio responder al Otro es un acto inherente en todo aquél que se ha dedicado a ser maestro. En virtud de ello, se puede concluir que *la responsabilidad educativa para los maestros toma el significado* de vocación por el Otro. Es desde allí que atienden al llamado de servicio y respuesta con total disposición para entonces tomar decisiones por el bienestar, integridad y dignidad del Otro.

Dado lo anterior, cabe mencionar que, en medio del desarrollo de la presente investigación, se halló una ruta metodológica para estudiar e indagar la responsabilidad por el Otro. En el caso de los maestros, se concluye que la responsabilidad educativa es una vocación por el Otro y para llegar a ella, se requiere: en primer lugar, de una serie de características por parte del sujeto tales como: la renuncia de sí mismo, la preocupación por el Otro, la apertura al Otro, la donación hacia el Otro y la afectación por el Otro. Y en segundo lugar, se requiere del proceso de desprenderse de sí mismo lo cual posibilita estar presente ante la presencia desbordante del Otro y, por tanto, brindar una respuesta ética.

LAS MEJORAS Y SUS AMPLIACIONES

(Recomendaciones)

Se considera pertinente ampliar los criterios de selección para incluir a maestros que se hayan dedicado a la educación así no tengan un título profesional.

Se considera pertinente ampliar los criterios de selección incluyendo maestros que se dediquen a la educación informal.

Se recomienda a futuros investigadores elaborar el análisis de la fenomenología de la responsabilidad, teniendo como base la metodología aquí elaborada y establecida, con el fin de indagar cómo se vivencia la responsabilidad por el Otro en distintos agentes educativos como lo son las familias, las amistades, los medios de comunicación, el estado entre otros.

REFERENCIAS

- Aguirre García, J.C. y Jaramillo Echeverri, J.G. (2006). El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Núm.2, Vol.4, pp. 3-18
- Ajagán, L., Castro, A., Díaz y Alarcón, C. (2014). Proceso de reconocimiento del alumno problema como legítimo otro de escuelas vulnerables. *Revista Educação y Sociedade*. Núm.127, Vol.35, pp. 529-547.
- Alarcón Carvacho, P. (2013). *Intimidación educativa coexistencial: el valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria*. (Tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado de: bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1052
- Altet, M. (1993). *La quilite des enseignants, séminaires d'enseignant. Rapport final de l'étude française demandée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective*. Centre de recherches en éducation, Université de Nantes
- Alliaud, A. & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Argentina: EIQUE Educación
- Antelo, E. (2009). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente?. En la Conferencia del Congreso Educativo y Popular A.D.O.S.A.C. (Asociación de docente de Santa Cruz). Río Gallegos.
- _____ (2011). ¿A qué llamamos enseñar? En *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Argentina: EIQUE Educación
- Arendt, H. 1996. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Baptista, P. Collado, C. & Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Bárcena, F. y Mèlich J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós.
- Bárcena, F. (2005). *La Experiencia Reflexiva en Educación*. España: PAIDO IBERICA

- _____. (2012). *El aprendiz eterno: Filosofía, Educación y el Arte de Vivir*. Argentina: Miño y Dávila Ediciones
- _____. (2016). *En Busca de una Educación Pérdida*. España: Homo Sapiens Ediciones
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Administración economía, humanidades y ciencias sociales. Colombia: Pearson Educación de Colombia Ltda.
- Biset, E. (2007). Jacques Derrida, entre violencia y hospitalidad. *Δαίμων Revista de Filosofía*. Núm.40, pp. 131-143
- Borges, J.L. (2013). *Jorge Luis Borges. Poesía Completa*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis and software tools*. The Falmer Press: Bristol.
- Casanova, E.M. (1991). *Para comprender las ciencias de la educación*. Pamplona: Verbo Divino
- Chávez González, G. y Benavidez Martínez, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Revista Sinéctica*. Núm.37, pp. 1-13
- _____. (2011). Exigencia profesional y compromiso ético de los docentes universitarios. En *Educación y Valores*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. pp. 1-8
- Conesa, D. (2006). La «ética de la acogida» en el pensamiento de Emmanuel Levinas. Una lectura derridiana. *Thémata Revista de Filosofía*. Núm.36, pp. 223-230
- Corcoba Herrero, V. (2019). Poema Vocaciones. España. Disponible en: http://www.islabahia.com/arenaycal/2012/192_abril/poesia_victor_corcoba_192.asp
- Corts Giner, I. (2002). Educar: un arte, una ciencia... una vocación. *Revista Escuela Abierta*. Núm.5, pp.91-98
- Crespi, F. (1996). *Aprender a existir*. Madrid: Alianza.
- Cuelí, J. (1985). *Vocación y afectos*. México: Limusa

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones
- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor
- De la Cuesta, C. (2006). Estrategias cualitativas más usadas en el campo de la salud. *Revista Nure Investigación*. N.25. pp.1-4
- Domínguez Chavira, C.T., Islas Salinas, P. y Sandoval Gutiérrez, F. (2017). La alteridad educativa, un rostro en pro de la otredad. Breve estudio desde la perspectiva de Emmanuel Lévinas. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. pp. 1-9
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Argentina: Trotta
- D' Egremy A.F. (1982). *Cómo descubrir tú vocación*. México: Editorial Anaya
- Fernández Guayana T.G. y Sarmiento, F. (2014). ¿Qué hay detrás de la profesión de educar? Un amor a la vida. *Revista Nodos y Nudos*. Núm.36, Vol.4 pp. 117-122
- Fernández Guayana, T.G (2015). El educador: un tejedor de sueños. *Periódico Campus*. Edición 1.296. Chía: Universidad de La Sabana.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. Diálogo en el Collège de France. Disponible en:
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>
- Gaja, R. (2016). *Bienestar, Autoestima y Felicidad*. España: De Bolsillo
- García Garrido, J.L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Revista Bordón*. Núm.4. Vol.51, pp. 435–447.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. España: Ediciones RIALP
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del colegio de sordo–mudos.
- González Silva, F. (2009). La intersubjetividad del docente hacia su otredad o realidad de alteridad. *Revista Educere*. Núm.46, Vol. 13, pp. 709-717
- Grinberg, S.M. (2008). *Educación Y Poder En El Siglo XXI*. Argentina. Miño y Dávila Ediciones
- Grinnell, R & Unrau, I. (2011). *Social Work Research and Evaluation: Foundations of Evidence-Based Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Hammond, M., Howarth, J. & Keat, R. (1991). *Understanding phenomenology*. Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell
- Hansen, D.T. (1999). *Conceptions of Teaching and their Consequences. Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Louvain: Garant
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill Educación
- Heidegger, M. (2010). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Honore, B. (1980.) *Para una Teoría de la Formación*. Madrid: NARCEA EDICIONES
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer.
- Huseerl, E. (1970). *The Crisis of the European Sciences and Transcendental Phenomenology: An introduction to Phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press
- Ipland, J. (1998). *El concepto de Bildung en el Neohumanismo alemán*. España: Universitat de Barcelona
- Isaacs, D. (2002). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. España: EUNSA
- _____. (2008). *El trabajo de los profesores. Virtudes en los educadores: Justicia, comprensión y optimismo*. Buenos Aires: Editorial EUNSA.
- Jaramillo Ocampo, D.A. (2017). *Pedagogías Po-Éticas De la Insoportable Levedad a la Inefable Alteridad. En cuadernos de educación y alteridad I. VIII Jornada Nacionales Emmanuel*.
- Jaramillo, L.G. (2017). *Escuela y donación. De la mano del Dicho... al oído del decir. En Cuadernos de Educación y Alteridad 1 Ética y Responsabilidad en las Humanidades*. Manizales: Matiz Taller Editorial
- Jordán Sierra, J.A. (2015). *La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen. Revista Española de Pedagogía*. Núm.261, pp. 381-396
- Kant, I. (2000). *Sobre pedagogía*. Argentina: Editorial Universidad Pedagógica de Córdoba
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. England: SAGE Publications Ltd

- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires: Biblos.
- Kortanje, M. (2009). La hospitalidad en Jacques Derrida. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. N.22
- Lamprea Chalarca, P.A. y Pineda Gaviria, A.Y. (2017). Sentidos de alteridad en los docentes de educación media. (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales y el CINDE). Recuperado de:
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3183>
- Lander, R. (1993). *Repertories of Teaching Quality: A Contribution to the OECD/CERI Project, Teacher Quality from Case Studies of Six Swedish Comprehensive Schools*. University of Goteborg, Department of Education and Science.
- Larrosa, J. & Pérez de Lara, N. (1997). *Imágenes del Otro*. Barcelona: Editorial Virus
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y Educación. *Brasileira de Educação*. Núm.16, pp.68-80
- _____. (2012). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista REIFOP*. Núm.4, Vol.13, pp. 43-51
- Lévinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Rogar
- _____. (1991), *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Visor
- _____. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós
- _____. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. España: PRETEXTOS
- _____. (2012). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: EDICIONES SÍGUEME
- _____. (2014). *Alteridad y trascendencia*. España: Arena Libros
- Llano, A. (2002). *La vida lograda*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Losada Sierra, M. (2005). La responsabilidad para con el otro: una mirada crítica a occidente. *Universitas Pshilophica*. Vol.44. pp. 39-62
- Macconi, C. (1993). *Teacher Quality Prject: Italian Case Study*. Rome: Minitero Rebblica Istruções, Direzione Generale Scambi Culturali.
- Martínez, E. (2009). *Buscando el sentido de la vida*. Bogotá: Aquí y Ahora.
- Martínez Bonafé, J. (1995). “El profesorado en el tercer milenio”. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Núm.240, pp.23-28.

- Maturana, H. (1996) *El sentido de lo humano*. Chile: Ediciones Dolmen
- Melendo, T. (2008). *Las ocho lecciones del amor humano*. Madrid: Ediciones Rialph.
- Mèlich, J.C. (1997). *Del Extraño al Cómplice: la educación en la vida cotidiana*.
Barcelona: Anthropos.
- _____. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: HERDER EDITORIAL
- _____. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de la filosofía de la educación*.
Argentina: Miño y Dávila Ediciones
- _____. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de la filosofía de la educación*.
Argentina: Miño y Dávila Ediciones
- _____. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: HERDER EDITORIAL
- Meirieu, P. (2006). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: GRAO
- Monje, C.A. (2011). Metodología de la investigación cualitativa. Guía didáctica. Tesis no publicada. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Surcolombiana, Neiva – Colombia. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Mounier, E. (2000). *El personalismo*. España: Editorial El Búho
- Mujica, H. (2004). *Poéticas del vacío*. Madrid: Trotta.
- Orrego Noreña, J.F. (2009). Sentido de la alteridad en la formación del licenciado en Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*. Núm.2, Vol.28, pp. 49-57
- Ortega Ruiz, P. (2014). *Educación en la alteridad*. España: Editorial REDIPE
- _____. (2013). *Educación es responder a la pregunta del otro*. *Boletín Virtual REDIPE*. Núm.824, pp. 1-14
- Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. *Educación y Ciencia*. Núm.6, Vol.2, pp. 17-20
- Parra Gutiérrez, A.M. y Vallejo Villota, C.S. (2011). *Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro*. (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales y el CINDE). Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1252>
- Pérez Esclarín, A. (2007). *Educación para humanizar*. España: NARCEA S.A Ediciones
- Porta, L.G y Flores, G.N. (2017) *La hospitalidad en profesores memorables universitarios*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Núm.30, Vol. 16, pp. 15-31

- Portilla, M., Rojas, A. & Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Docencia, Investigación, Innovación*. Vol.3, N.2. pp. 86-100
- Quiceno, H. (1991). Rousseau y el Concepto de Formación. *En Revista Educación y Pedagogía*. N.14 y 15. pp. 66-92
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM.
- Ramsay, P. (1993). *Teacher Quality: A Case Study Prepared for the Ministry of Education as Part of the OECD Study on Teacher Quality*. Hamilton, New Zeland, University of Waikato.
- Ricouer, P. (1996). *Tiempo y narración. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI Editores
- Rodríguez, G., Gil, J. & García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Romero Sánchez, E. y Pérez Morales, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas.
- _____ y Gutiérrez Sánchez, M. (2011). La idea de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación.
- Savin-Baden, M. and Major, C. (2013) *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. España: Editorial ANAGRAMA
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: Miño y Dávila.
- _____. (2005). *La intimidad y la alteridad*. Argentina: Miño y Dávila Editores
- _____. (2007). *La Educación (que es) del Otro*. Argentina: NOVEDUC
- _____. (2008). *El cuidado del otro*. España: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- _____ y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones
- _____ y Tellez M. (2008). *Conmover la Educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Argentina: NOVEDUC

- Téllez, M. (2001) La paradójica comunidad por-venir”. en *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes,
- Urbieto, J.R. (2006). *El regalo de sí mismo*. España: NACEA Educadores XXI
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica*. Método de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Colombia: Editorial Universidad del Cauca UC
- Vásquez Rodríguez, F. (2000). Oficio de maestro. Colombia: JAVEGRAF
- Velarde Hernández, D., González Lomelí, D. & Camarena Gómez, B.O. (2013). *Certeza vocacional en el contexto universitario*. México: Grupo Editor Orfila Valentini Universidad de Sonora
- Vidal Latorre, V.E y Aguirre García, J.C. (2012). Perspectivas de alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Núm.38, pp. 5-15
- Vierhauss, R. (2002). Formación (Bildung). En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIV, N.23. pp. 1-23
- Vidales, Delgado I. (1985). *La Educación en Nuevo León*. México: Limusa
- White, J.J. & Roesch, M. (1993). *Listening to the Vpice of Teachers: Examining Connections Between Students Performance, Quality of Teaching and Educational Policies in Seven Fairfac County (VA) Elemantary and Middle Public Schools*. University of Maruland, Baltimore Country, Fairfac (VA) Country Public Schools, USA.
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del otro*. Colombia: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica
- Zambrano, M. (1965). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Editorial ECU
- Zaragüeta, J. (1946). *Pedagogía Fundamental*. Barcelona: LABOR