

Perspectivas de alteridad en el aula¹
Perspectives of Otherness in the Classroom
Perspectives d'altérité dans la salle de classe

Vilma Eugenia Vidal Latorre

Licenciatura en Ciencias Religiosas, Filosofía
Especialista en Docencia de la Lectoescritura
Docente Institución Educativa San Agustín
vilmaavidal@unicauca.edu.co,
vilmaavidal@unicauca.edu.co

Juan Carlos Aguirre García

Licenciatura en Filosofía
Maestría en Filosofía
Estudiante del Doctorado en Filosofía
Profesor de planta, Universidad del Cauca
jcaguirre@unicauca.edu.co,
jcaguirreg@bt.unal.edu.co

Recibido: agosto 10 de 2012
Evaluado: noviembre 30 de 2012
Aprobado: diciembre 10 de 2012
Tipo de artículo: investigación científica y tecnológica

Contenido

1. Introducción
2. Caminos recorridos
3. Claroscuros
4. La responsabilidad como «compinchería»
5. La Justicia como compartir
6. La acogida como recibimiento del otro
7. Epifanías
8. Conclusión
9. Referencias

Resumen

Este artículo presenta una aproximación a las vivencias de alteridad que tienen unas estudiantes de educación básica al interior del aula de clase. El estudio cualitativo adoptó el enfoque fenomenológico, así como las tesis del filósofo Emmanuel Levinas acerca de la alteridad. Las vivencias de alteridad fueron agrupadas en unidades de sentido alrededor de los conceptos de responsabilidad, justicia y acogida. Finalmente, tales unidades permitieron considerar lo que el fenómeno manifiesta, así como describirlo de manera crítica. En el artículo concluimos que las perspectivas de alteridad en el aula tendrán que superar la brecha entre los ideales formativos y la experiencia del cara-a-cara; igualmente, que es en el cara-a-cara donde alcanza su plenitud la vivencia de alteridad y, por último, que una escuela comprometida con la alteridad tendrá que apostarle a la exteriorización de la sensibilidad de los actores educativos antes que a la racionalización de las normas o cánones de relación interpersonal.

Palabras clave

Alteridad, Ética, Fenomenología, Otro, Sensibilidad.

¹ Este escrito es resultado del proyecto de investigación "Perspectivas de alteridad en el aula: aproximación a las vivencias de responsabilidad, justicia y acogida de las estudiantes de cuarto B, jornada de la tarde, de la Institución Educativa San Agustín de la ciudad de Popayán (Cauca-Colombia)", realizado al interior del Grupo de investigación Fenomenología y Ciencia, adscrito a la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad del Cauca. Los autores dan expreso crédito y mención a la Universidad del Cauca por los espacios y tiempos facilitados para el desarrollo de la investigación. Igualmente, agradecen los valiosos comentarios y sugerencias del par evaluador, los cuales permitieron una versión más precisa del texto.

Abstract

This article presents an approach to the experiences of otherness from some students of elementary school inside the classroom. This qualitative research adopted the phenomenological approach and Emmanuel Levinas' thesis about otherness. The experiences of otherness were grouped as unities of sense around the concepts of responsibility, justice and acceptance. Finally, such unities of sense allowed us to consider what the phenomenon shows and describing it in a critical way. In this article we conclude that the perspectives of otherness in the classroom must overcome the gap between the formative ideals and the face-to-face experience; in the same way, we realized that during the face-to-face is possible to reach the full experience of otherness; finally, we conclude that a school committed with the otherness must bet for the externalization of sensibility of educational actors instead of betting for the rationalization of the norms or standards regarding interpersonal relationships.

Keywords

Otherness, Ethics, Phenomenology, The Other, Sensibility.

Résumé

Cet article présente une approche aux expériences d'altérité d'un groupe d'étudiantes d'école élémentaire à l'intérieur de la salle de classe. Cette recherche qualitative se fonde sur l'approche phénoménologique et la thèse d'Emmanuel Levinas sur l'altérité. Les expériences d'altérité ont été groupées comme unités de sens autour des concepts de responsabilité, justice et accueil. Finalement, tels unités ont permis de considérer ce que l'article manifeste, de même que le décrire d'une manière critique. En guise de conclusion on pose que les perspectives d'altérité dans la salle de classe doivent de surmonter la fracture entre des idéales éducatives et l'expérience du vis-à-vis ; également, qu'est le vis-à-vis où l'expérience de l'altérité réussit sa plénitude et, en dernier lieu, que une école engagé avec l'altérité doit de parier à l'extériorisation de la sensibilité des acteurs éducatifs au lieu de parier à la rationalisation des normes ou canons de relation interpersonnel.

Mots-clés

Altérité, éthique, phénoménologie, alter, sensibilité

1. Introducción

La escuela es un espacio tejido a partir de relaciones interhumanas: relaciones estudiante-estudiante, maestro-estudiante, maestro-maestro, maestro-padres de familia; en fin, en la escuela acontece todo tipo de entrelazamientos que involucran lo propio de lo humano, en especial, el estar con otros. Por lo regular, las relaciones en la escuela están configuradas a partir de micro y macro físicas de poder que intentan conservar una “dimensión unitaria, continua, acumulativa” (Foucault, 2004, p. 165), dando la impresión de orden; sin embargo, muchas veces este orden se ve puesto en cuestión por asuntos que desbordan todo encuadramiento. Sin lugar a dudas, la relación estudiante-estudiante hace parte de esa dinámica de micro y macro poderes; más aún, se configura en esos marcos, siendo en gran medida condicionada por ellos.

La investigación “Perspectivas de alteridad en el aula: aproximación a las vivencias de responsabilidad, justicia y acogida de las estudiantes de cuarto B, jornada de la tarde, de la Institución Educativa San Agustín de la ciudad de Popayán (Cauca-Colombia)”, llevada a cabo entre 2010 y 2012, se propuso 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”² (NEE) (Ministerio de Educación Nacional, 2003 y 2006). Es muy importante resaltar que el estado colombiano ha

² Por población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se hace referencia al grupo de estudiantes que cumplen con las siguientes características: “estudiantes con limitación auditiva, estudiantes con limitación visual, estudiantes sordociegos, estudiantes con autismo, estudiantes con discapacidad motora, estudiantes con discapacidad cognitiva, estudiantes con capacidades y talentos excepcionales” (MEN, 2006, p. 7).

comprendido que el servicio educativo “tiene como objeto la prestación permanente, personal, cultural y social del estudiante; se fundamenta en una concepción integral del ser, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ministerio de Educación Nacional, 1994. Artículo 1). De este objeto no está excluida la población con Necesidades Educativas Especiales y, por consiguiente, las instituciones educativas oficiales y privadas deben prestar tal servicio, teniendo en cuenta tanto los componentes sociales —que tienen que ver con los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la equidad, la autodeterminación y la participación—, como los fundamentos políticos, socio-antropológicos, pedagógicos, comunicativos y epistemológicos (Ministerio de Educación Nacional, 2006). En consecuencia, la población con Necesidades Educativas Especiales requiere de atención escolar pero, a la vez, que se adopten perspectivas teóricas que promuevan el libre desarrollo y permitan comprender de modo más acorde la complejidad de lo humano.

No se trata, sin embargo, de analizar el impacto de la legislación nacional respecto a los parámetros y criterios que rigen el modo como se presta el servicio a esta clase de estudiantes, sino más bien a las prácticas cotidianas que se dan en el salón de clase. En tanto gran parte de estas prácticas responden a lo que podríamos llamar “buenas maneras”, reguladas tanto por el marco filosófico que adopta la institución³ así como por el manual de convivencia y el currículo de ética, la investigación trató de ubicarse en un terreno mundano-vital⁴, poniendo en suspenso las tematizaciones (normativas o axiológicas), dirigiéndose al fenómeno original del encuentro cara-a-cara.

El marco teórico o referente conceptual del cara-a-cara se realizó a partir de lo planteado por el filósofo Emmanuel Levinas (1961/1990 y 1974/2004)⁵. Este filósofo judío lituano-francés, ha ido logrando amplio reconocimiento en la esfera educativa⁶, ante todo por las tesis de la alteridad y su relación con la pedagogía; sin embargo, en el ámbito filosófico, Levinas es un excelso representante de vieja data de la ética como filosofía primera⁷. En cuanto a la alteridad u otredad, se destacaron de la propuesta filosófica de Levinas tres conceptos operatorios o categorías de análisis: responsabilidad, justicia y acogida, los cuales se constituyeron en nodos fundamentales para comprender lo que se entiende por alteridad, así como en hitos que circunscribieron la búsqueda a lo largo de la investigación.

Para Levinas, tanto el orden jurídico como aquellas prácticas que degeneran en “buenas maneras” no son más que expresiones de la *Totalidad*, intento por hacer que todas las cosas encuadren en unos límites hechos a la medida del pensamiento. A esta totalidad, concepto abstracto e idealizado, Levinas (1990) antepone el rostro del Otro: “la manera como se presenta el Otro, que supera *la idea del Otro en mí*, la llamamos, ciertamente rostro” (p. 43). En tal sentido, el Otro siempre rompe cualquier esquema en el que se pretenda interpretar; igualmente, cualquier idea del Otro es inadecuada en tanto es desafiada por la infinitud del Otro; finalmente, no se habla del Otro como un ente ideal, sino que se le aborda en su rostro, como alguien que está frente a mí y ante quien no puedo quedar indiferente. Partiendo de este presupuesto, los demás conceptos fueron alcanzando claridad, así: la *responsabilidad* fue comprendida como la respuesta que se da al llamado del Otro, respuesta que exige el ponerme en el lugar del Otro y, sobre todo, respuesta que no exige una justificación o un porqué; es decir, respuesta anterior al terreno de las razones⁸.

³ En consonancia con la filosofía católica de la institución, esta propende por una experiencia de los valores del evangelio, en especial, aquellos que tienen que ver con el testimonio, la identidad y el compromiso. Puesto que brotan de agentes externos, las vivencias de la responsabilidad, la justicia y la acogida, pueden verse limitadas por este contexto decantándose en mero ejercicio de “buenas maneras”, es decir, sin asumir un compromiso auténtico frente al otro.

⁴ Este término es tomado de la tradición fenomenológica en la que se inscribe la investigación. Mundo vital o mundo de la vida (*Lebenswelt*) hace referencia a esa experiencia originaria que precede a toda categoría científica y filosófica; sin embargo, no es una experiencia caótica sino que tiene sus propias estructuras fundamentales. Una consideración in extenso de este asunto puede encontrarse en Jaramillo Echeverri & Aguirre García, 2008.

⁵ La primera fecha corresponde a la edición original, la segunda fecha a la edición consultada.

⁶ Véase, a modo de ejemplo, la edición del libro “Levinas and Education”, realizada por (Egés-Kuehne, 2008). Igualmente, en nuestro contexto se encuentran los trabajos de Melich (1994 y 1995), Bárcena & Melich (2000), Magendzo (2004) y Ortega (2012), en los que se destaca la importancia de Levinas para la formación de procesos de alteridad en el contexto educativo.

⁷ En una conferencia titulada “Filosofía primera”, el filósofo Emmanuel Levinas plantea si es posible desligar la relación pensamiento-ser para tratar de alcanzar una “sabiduría más urgente”, refiriéndose a la Ética. Es precisamente esta sabiduría la que el autor señala como la filosofía primera o primordial, descentrando el privilegio que se ha dado en Occidente tanto a la epistemología como a la ontología. Ver al respecto: Levinas (2006).

⁸ Para una ampliación de la responsabilidad, bajo el elaborado concepto de sustitución, véase el trabajo de Aguirre, (2012). De igual modo, Waldenfels (2011) presenta ejemplos concretos de sustitución o, como él explícitamente lo llama: ponerse “en el lugar del Otro”.

La *justicia*, a diferencia del tradicional dar a cada quien lo que se merece, se adoptó en este estudio como la relación ética asimétrica, sin reciprocidad y sin medida; en otras palabras, la justicia se separa de la noción de igualdad (recuérdese que para Levinas el Otro es un infinito), por tanto, la relación con el Otro no pretende que el yo se sitúe en el mismo nivel del Otro, sino que mira a este como Señor, como Maestro⁹. Finalmente, por *acogida* u hospitalidad se entendió la figura del anfitrión, quien está volcado a recibir al Otro y darle la bienvenida¹⁰. De acuerdo con esto, las perspectivas de alteridad se rastrearon en el aula de clase teniendo como base estas concepciones levinasianas.

En lo que sigue, daremos cuenta de los laberintos transitados tras la búsqueda del fenómeno, lo cual nos permitió acercarnos a las vivencias de la alteridad experimentadas por tres estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, a la par que integrar tales vivencias con el conjunto de estudiantes que conforman el grado cuarto B, jornada de la tarde, de la Institución Educativa San Agustín de Popayán (Colombia). A esta ruta, que no es más que los avatares metodológicos, la denominaremos: Caminos recorridos. Posteriormente, reseñaremos bajo el nombre de Claroscuros los contrastes hallados en el transitar, sus iluminaciones y sombras; a la vez que trataremos de desentrañar algunos sentidos que nos sugieren estos fenómenos. Finalmente, presentaremos, bajo el título Epifanías, que a manera de análisis, es lo que el fenómeno de la alteridad manifiesta a los investigadores.

2. Caminos recorridos

El camino inicial partió de la consideración de la Institución Educativa San Agustín (Popayán - Cauca) como el lugar de indagación, en tanto allí labora uno de los investigadores. Esta Institución Educativa, de carácter religioso (en efecto, actualmente está regentada por la comunidad católica: “Las hermanas de la caridad de Santa Ana”), se encuentra ubicada en pleno centro histórico de la ciudad de Popayán, específicamente en la denominada Comuna 4, y ha sido por varias décadas un referente educativo de la ciudad¹¹, abarcando los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. En su totalidad la población estudiantil es de sexo femenino, perteneciendo prioritariamente a los estratos socioeconómicos 1 a 4.

Según el Proyecto Educativo Institucional, la Institución Educativa tiene como misión colaborar con la formación integral de la persona para que sea agente de su propio desarrollo, alcance la madurez humana, opte libremente por los valores del Evangelio y se comprometa en la construcción de una sociedad más justa y fraternal; razón por la cual proyecta como visión, alcanzar en el año 2014, destacarse en la formación integral, con un modelo educativo incluyente-investigativo. En efecto, la visión planteada por la Institución Educativa contempla abiertamente la posibilidad de constituirse en un referente (a futuro) de inclusión, aspecto este que la hace tan atrayente en el momento de optar por la escogencia del plantel educativo para la niñez payanesa y, precisamente por eso, por ser un colegio oficial, regentado por religiosas, estratégicamente ubicado, femenino e incluyente es que es mirado desde la comuna y otras comunas cercanas, como la alternativa para proveer a la niñez femenina de la ciudad, la seguridad de una educación en valores de calidad.

Respecto a los criterios de selección de los actores sociales, el grupo de estudio elegido corresponde al grado 4B (2011), jornada de la tarde, conformado por un total de 31 estudiantes. En tanto se pretendió encontrar las perspectivas de alteridad, se recurrió, en un primer momento, a detectar aquellas estudiantes que tuvieran algunas características que las ubicara entre la población con Necesidades Educativas Especiales. El objetivo de esta selección consistía en hallar algunos casos límite que podrían dar muestra efectiva de una diferencia radical, al menos en el orden orgánico o conductual; esta diferencia nos permitiría hallar lo totalmente Otro en un nivel básico de detección.

⁹ Una presentación condensada del concepto levinasiano de justicia puede encontrarse en: Calin & Sebbah (2002, p. 42-44).

¹⁰ Un desarrollo de la postura filosófica de Levinas como “ética de la bienvenida”, puede encontrarse en Ferreira (2001).

¹¹ El acta de constitución del colegio se protocoliza mediante Resolución 2081 del 19 de mayo de 1971, emanada del Ministerio de Educación Nacional.

Debido a que el interés principal era indagar acerca de las vivencias de las estudiantes, se consideró que la investigación podría adoptar un corte cualitativo. Igualmente, como el filósofo que servía de guía para explorar la alteridad, pertenecía a lo que Spiegelberg (1982) llamó “el movimiento fenomenológico”, y además, gran parte de las definiciones coincidían en tratar a la fenomenología como “el estudio de las experiencias vividas y los modos como entendemos aquellas experiencias para desarrollar una visión de mundo” (Marshall & Rossman, 2006, p. 104), se determinó usar el enfoque fenomenológico para conducir la investigación en sus procesos metodológicos. Consideramos que esto estaba en consonancia con las intenciones del fundador de la fenomenología, Edmund Husserl, quien había sostenido que la fenomenología era “un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1. una disciplina psicológica *a priori* capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una psicología empírica sólida; y 2. una filosofía universal que puede ser un *organum* [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias” (1997, p. 182). Así pues, como disciplina, se recurrió a la fenomenología desde la perspectiva de Levinas; sin embargo, como método las opciones se ampliaban pues había distintas versiones del método fenomenológico aplicado a la investigación empírica en ciencias humanas¹²; de igual modo, había bastantes riesgos debido a las diversas interpretaciones de la filosofía que sustenta la metodología¹³. Luego de la consideración de varias alternativas, se optó por el modelo de Moustakas (1994).

De acuerdo con Moustakas (1994), la investigación fenomenológica consta de cuatro grandes etapas, a saber: “La preparación de la recolección de datos”, “La recolección de datos”, “La organización, análisis y síntesis de los datos” y “El resumen, las implicaciones y las metas”¹⁴.

En relación con el aspecto procedimental podemos mencionar lo siguiente: en la primera etapa, la lectura de la obra de Levinas permitió afinar la pregunta de indagación, la cual se centraba en desentrañar las perspectivas de alteridad que tenían las estudiantes del grado 4B, jornada de la tarde, de la Institución Educativa San Agustín de Popayán (Cauca), a partir de las vivencias de aquellas estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en relación con las demás compañeras de curso. Esta pregunta nos orientó tanto en la lectura de literatura relacionada con la alteridad –lo que fue perfilando la originalidad de nuestro estudio–, como con la elaboración de unos criterios de selección de participantes que, como se mencionó anteriormente, permitió elegir un grupo de tres estudiantes, llamado de “casos límite” que servía como polo de diversidad, elemento fundamental en las relaciones de alteridad. Para la selección de este grupo se tuvo en cuenta tanto las historias clínicas como los observadores de las estudiantes y talleres grupales. De esta selección salió un grupo de siete estudiantes que, posteriormente, de acuerdo con la radicalización de los casos y por motivos metodológicos, quedó finalmente en un grupo de 3 estudiantes (denominadas participantes [P]). Las características de este grupo de estudiantes variaban: desde deficiencias visuales o sinusitis aguda, hasta diagnósticos de hiperactividad o autismo leve.

La segunda etapa, de recolección de datos, se centró primordialmente en el desarrollo de entrevistas a profundidad (técnica [T:] codificada como [EP]). Atendiendo a la fenomenología, según la cual “hay una estructura y una esencia para las experiencias compartidas, las cuales pueden ser narradas” (Marshall & Rossman, 2006, p. 104); y, además, conservando el objetivo de la fenomenología, esto es: “comprender y describir un evento desde el punto de vista del participante” (Mertens, 2005, p. 240), se privilegió esta técnica de recolección de datos a lo largo de la investigación¹⁵. Cada una de las tres niñas fue entrevistada por los investigadores, tratando de comprender sus vivencias acerca de cómo reciben a sus compañeras y son recibidas por ellas, en qué medida practican actos de bondad hacia sus compañeras, y cuál es su

¹² Un reciente estado del arte de todas las posibilidades que abre la fenomenología para la investigación en ciencias humanas, así como las distintas tendencias, lo constituye Tarozzi & Mortari (2010).

¹³ Véase, especialmente, a Giorgi (2006).

¹⁴ La mayoría de estos pasos están expuestos en Moustakas (1994), capítulos 6 a 8.

¹⁵ Es de aclarar que la entrevista en fenomenología tiene unas características propias que la distinguen de otros enfoques de investigación cualitativa. Para una aclaración de lo propio de la entrevista en fenomenología, ver: Wimpenny & Gass (2000).

respuesta concreta frente a las demandas de ayuda por parte de sus compañeras. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su posterior análisis.

En la tercera etapa se desarrollaron descripciones textuales y estructurales, a partir de las transcripciones realizadas. En este punto, el modelo de Moustakas (1994) utiliza otros modelos modificados; sin embargo, nosotros nos separamos de él y adaptamos la versión que Pringle, Hendry & McLafferty (2011) adoptaron recientemente de Smith, Flowers, & Larkin (2009)¹⁶. En primer lugar, se leyeron las transcripciones durante varias veces, comentándolas entre los investigadores y haciendo algunas notas; posteriormente se fueron identificando y etiquetando temas y significados que iban emergiendo en el texto; luego se relacionaron temas a citas del texto. Valga aclarar que responsabilidad, justicia y acogida sirvieron de temas-imán que permitieron ir agrupando las citas (siguiendo a Groenewald (2004), esto se denominó “unidades de sentido” [US]). Después se buscaron posibles enlaces entre grupos de relaciones cita-tema (“clústeres de unidades de sentido”, según Groenewald), tratando de encontrar temas principales y subordinados. Finalmente, se identificaron claramente los clústeres y se confrontaron nuevamente con los textos para una mayor profundidad en el significado y en la interpretación.

Cabe señalar que previamente a este ejercicio se obtuvo el respectivo consentimiento informado de las estudiantes, a través del permiso expreso de sus padres o acudientes. En tal consentimiento se estableció la privacidad de los nombres de las estudiantes y se suprimió toda referencia explícita a sus historias clínicas u observador estudiantil. De igual modo, se concertó con las estudiantes y sus padres o acudientes que la información sería socializada antes de cualquier intento de publicación.

3. Claroscuros

Como se planteó en la metodología, la información encontrada en las entrevistas a profundidad se agrupó primeramente en unidades de sentido que estaban concentradas alrededor de temas-imán. A partir de esto se pudo encontrar tres unidades de sentido, a saber: “La responsabilidad como «compinchería»”, “El compartir como expresión de la justicia” y “La acogida como recibimiento del otro”. Este apartado presentará brevemente estas unidades de sentido y, posteriormente, se dedicará a conjuntar tales unidades en clústeres de unidades de sentido, de modo que se perciba con claridad lo hallado.

4. La responsabilidad como «compinchería»

En relación con esta primera unidad de sentido, fue muy evidente el modo como las estudiantes interactuaban con sus amigas. Si bien el término “compinche” puede tener tanto la acepción de “amigo, camarada”, también tiene una segunda acepción: “amigote”. Más explícito es el término “compincharse” que el DRAE define como “Dicho de dos o más personas: Ponerse de acuerdo con malicia o picardía para actuar como compinches”. Como se anunció, los sujetos empíricos de la investigación fueron niñas con Necesidades Educativas Especiales, razón por la cual se hizo un poco difícil la conversación con ellas; sin embargo, al figurárseles situaciones escolares, las niñas dieron sin dudar sus respuestas. Por ejemplo: al figurarles el caso de una infracción cometida por una de sus amigas del curso, se les indagó si estarían en condiciones de poner la situación en conocimiento de la maestra. La respuesta inmediata de una de las estudiantes fue: “*Depende del problema que sea: si es muy grave, sí; si no es tan grave, esperaría el momento para ver qué más sucede con esto*” (T:EP.P1.US1). La respuesta toma otro matiz en el segundo caso: se le planteó a una niña si denunciaría ante la maestra a una amiga que ha plagiado un examen o trabajo; la niña respondió: “*No... Porque ella se siente mal y le da rabia...No, no le digo*” (T:EP.P2.US1).

¹⁶ A nuestro modo de ver, la ventaja de Pringle, Henry & McLafferty (2011) sobre Moustakas (1994) radica en que, sobre todo en el capítulo 7, Moustakas se dedica a presentar las modificaciones que ha hecho a los modelos de Van Kaam y Stevick-Colaizzi-Keen; sin embargo, tal presentación, en tanto se hace a partir de ejemplos específicos (abuso infantil, cirugía bypass, insomnio, etc.), se dificulta apreciar ordenadamente el procedimiento. Sumado a esto, Moustakas no presenta punto por punto el distanciamiento con aquellos modelos. A diferencia de esto, Pringle, Henry & McLafferty (2011) no solo sintetizan ordenadamente el procedimiento, sino que además presentan la respectiva fundamentación teórica que lo soporta.

Estos ejemplos describen situaciones en las que, aun sabiendo que se habla de infracción, las niñas prefieren asumir actitudes de “dejar pasar”, “no incomodar al otro” y “temor ante la reacción del otro”.

En un primer momento, pareciera que el ser compinche hablaría de una mala comprensión de la responsabilidad frente al otro. Los cánones establecen que la responsabilidad riñe con la tolerancia ante acciones perjudiciales; sin embargo, se vieron momentos en los que las estudiantes vivenciaron un sentido de compinchería que desborda esta mirada “correcta” de responsabilidad. Hubo casos en que las estudiantes manifestaron “sentirse mal por la culpa ajena”, es decir, hubo una especie de puesta en el lugar del otro, no importando si esto conlleva igual sanción. En este punto, pudimos encontrar una relación muy estrecha entre la compinchería que practican las estudiantes, tanto en el aula de clase como fuera de ella, y la responsabilidad como “ponerme en el lugar del Otro”.

5. La Justicia como compartir

Esta segunda unidad de sentido no tuvo mayor dificultad en ser percibida en las relaciones interpersonales. Las estudiantes manifestaron que el compartir se daba constantemente; algunas veces se atrevieron a afirmar que este era el elemento que hacía más grata la estadía en el colegio. Ahora bien, puede notarse varios niveles de compartir. En un nivel básico, el compartir es lo típico del estar con otros: “*De estar en el colegio lo que más me gusta es estar con mis amigas*” (T:EP.P2.US2)¹⁷. En este nivel, lo que interesa es encontrar con quién disfrutar momentos: “*para escuchar música [en los recreos]*” (T:EP.P2.US2), para desarrollar un taller grupal, etc. En un nivel intermedio, podría decirse que el compartir se vuelve más que un mero intercambio y se asume como la posibilidad de ser mejor: “*si yo no entiendo nada, una de ellas me puede explicar lo que yo no entienda o me puede sugerir algo*” (T:EP.P2.US2); “*mis amigas especiales sí comparten, porque ellas comparten con nosotros cuando uno no tiene nada que llevar al recreo*” (T:EP.P3.US2). En un nivel alto, el compartir se torna un asunto de auténtica vulnerabilidad, sobre todo de las estudiantes con discapacidad: “*en veces Valentina o Blanca o Anyi [son quienes más comparten conmigo]. Hay veces Blanca me abandona y nada más*” (T:EP.P2.US2). Según este último nivel, la experiencia del no compartir se vivencia como un abandono, como la angustia de la soledad.

Aunque parezca obvio que el compartir es esencial al ámbito escolar, poco se ha enunciado este compartir como una faceta de la justicia y, en cuanto tal, como un elemento fundante de las relaciones de alteridad en el aula. En ocasiones se toma el compartir como mero estar con otros (primer nivel); sin embargo, puede percibirse otros niveles en los cuales, sin estar implicado el típico “dar a cada cual lo que se merece” –merecimiento que es la conclusión de sopesar racionalmente los motivos que inducen tal reconocimiento–, anuncia un nuevo modo de justicia que indica que previo a cualquier encuentro está la exigencia del recibimiento del otro, bien sea para suplir sus necesidades materiales o morales (segundo nivel), o para romper el ciclo del solipsismo al que la contemporaneidad parece arrastrarnos. De acuerdo con esto, el compartir asume un rol determinante en las relaciones de alteridad en el aula pues trasciende las exigencias que conlleva la vida social y determina, casi que sin mediar conceptos¹⁸, lo esencial del encuentro interhumano.

6. La acogida como recibimiento del otro

La última unidad de sentido es altamente pertinente si se tiene en cuenta que las niñas elegidas para la investigación fueron niñas con discapacidad, es decir, en su realidad corpórea y/o cognitiva son niñas que manifiestan una otredad que pone en tensión la recepción del otro. Por lo regular, la acogida entre niñas con condiciones similares no genera mayor obstáculo; sin embargo, cuando la diversidad se hace presente,

¹⁷ Esto parece ratificar lo hallado por Pinzón (2012) en su investigación acerca de los sentidos de cuerpos sexuados en niños y niñas, cuando sostiene que “la escuela sin amistades no existe”.

¹⁸ Es muy importante resaltar este aspecto pues Levinas (1991a) ha señalado que las relaciones de justicia solo alcanzan su plenitud cuando se abandona el terreno de la “conciencia intencional” y se asume al otro en la esfera de la “conciencia no-intencional”. Una presentación de las intrincadas relaciones entre justicia y conciencia (verdad) puede encontrarse en Aguirre (2010).

los esquemas de acogida se alteran y se pueden dar, en el mejor de los casos, acciones de respeto (entendido como “buenas maneras” o “cortesía”) hacia el otro; en el peor, reales situaciones de rechazo. Ambas situaciones se percibieron a lo largo de la investigación. Ante la manifestación de una de las niñas del rechazo que sentía en ocasiones por parte de las otras compañeras, se propició el espacio para que tratara de tematizar su vivencia. Después de vacilar contesta: “*Porque, porque uno de pronto no les puede caer muy bien y, y, y lo quieren hacer sentir mal a uno*” (T:EP.P1.US3). Otra de las niñas, al narrar un caso de tristeza ante indiferencia de una compañera afirmó: “*Porque... a veces cuando yo le hablo, me miran mal y se van*” (T:EP.P2.US3).

Es muy importante destacar que, a diferencia de las anteriores unidades de sentido, la indagación por las vivencias de acogida en el aula se hizo demasiado compleja pues pareciera realmente difícil tematizar los estados de tristeza que genera el no sentirse recibido por el otro, el rechazo corporal, incluso meramente gestual, que el otro aplica sobre la niña diversa. La razón de esto, quizás, es que el simple intento de pedir o dar razones de una vivencia de sufrimiento humano es en sí mismo, como enuncia Levinas (1991b) “el origen de toda inmoralidad” (p. 123). Por esta razón, muchas de las preguntas eran respondidas por extensos silencios en los cuales, sin embargo, se filtraban los fuertes sentimientos de tristeza y angustia frente a las acciones de rechazo¹⁹. Pese a todo, pareciera que la falta de acogida se da solo en ocasiones muy puntuales; en la mayor parte de la convivencia escolar, incluso los mismos lugares (canchas, rincones, pasamanos, pasillos), son vistos como posibilidades de encuentro. Quizás estas acogidas cotidianas permiten suspender por un tiempo las heridas causadas por las indiferencias o rechazos esporádicos.

7. Epifanías

Los caminos recorridos nos condujeron a claroscuros constituidos en el continuo juego de mostración–ocultamiento, en el que las perspectivas de alteridad en el aula parece que se dan a nuestra comprensión pero desaparecen apenas intentamos condensarlas. Este último apartado pretende presentar aquello que se nos mostró en la investigación. Alrededor de grupos o clústeres de unidades de sentido, relataremos lo que se destaca en medio del complejo fenómeno estudiado. Cabe advertir que si bien epifanía remite a “manifestación, aparición”, el propósito de esta parte final no consiste en pretender que las palabras agoten el fenómeno; al contrario, como para lo concerniente al análisis nuestra perspectiva siempre fue fenomenológica, reconocemos que todo lo que se muestra se da en perspectiva²⁰, sin pretensión de lograr con ello una comprensión plena del fenómeno.

Lo primero que se manifestó en la investigación fue la profunda escisión que existe entre lo que se ha dado en llamar “currículo oculto” y el “currículo expreso o latente”. En el punto específico de la alteridad esta brecha cobra vigencia: por un lado, tanto la concepción religiosa del colegio como la normatividad emanada del Ministerio de Educación Nacional y el currículo de ética y valores contemplan la formación en el cuidado del otro; en especial, tratan de fomentar un espíritu incluyente y respetuoso de la diversidad. No solo las exigencias oficiales, sino también los talleres, campañas y jornadas escolares tienden a favorecer la toma de conciencia de estos asuntos, pues se parte del supuesto de que con la concientización se podrá reconfigurar las relaciones intersubjetivas; más aún, queda la sensación de que tales actividades garantizan por sí mismas un clima de alteridad óptimo.

Sin embargo, la investigación ha manifestado que las prácticas de las estudiantes, si bien responden a las formalidades exigidas o publicitadas, en varias ocasiones estas prácticas de responsabilidad, justicia y acogida se mueven en el plano de la externalidad, esto es, en los meros juegos de apariencias o “quedar bien” ante el maestro o el grupo de compañeras. Las tensiones y manifestaciones de alteridad en los términos que planteamos a lo largo de la investigación son tan sutiles que pareciera que solo pueden

¹⁹ No descartamos, sin embargo, que estas actitudes hayan sido una reacción natural de las estudiantes ante las preguntas emanadas de la entrevista; aunque se intentó al máximo de reducir este efecto.

²⁰ El término técnico de la fenomenología es “escorzo” (Abschattungen). Ver: Husserl (1995), especialmente la V Investigación Lógica.

comprenderse en el micro-nivel del cara-a-cara. De no prestarse atención a este fenómeno, las políticas de fortalecimiento de prácticas de alteridad pueden caer en el vacío o, peor aun, pueden propiciar un clima en el que el recibimiento del otro y el responder por él no sean más que un juego de simulacros en el que el otro es un pretexto para alcanzar múltiples fines. Por ello, el cruce de unidades de sentido nos permite concluir que la alteridad trasciende la mera inclusión.

Una segunda manifestación consiste en que, pese a que las relaciones de alteridad están ineludiblemente enmarcadas en la oficialidad, esa malla exterior deja filtrar, como por sus intersticios, reflejos de alteridad, a modo de huellas. En cada una de las unidades de sentido pudo verse momentos en los que las 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. Lo más importante de esto es que tales acciones espontáneas no están calculadas por el juego de las razones; al contrario, preceden la tematización pareciendo, incluso, que se exponen a los riesgos que evitaría cualquier pensar proyectivo.

En tercer lugar, logramos comprender cómo las relaciones de alteridad tejidas en el aula, aunque mayoritariamente están mediadas por las normas, los principios religiosos de la institución y los discursos de las “buenas maneras”, hubo momentos en los cuales esta racionalidad se fracturó permeando actitudes que podrían analizarse desde el marco de la auténtica alteridad. Ahora bien, estos elementos son indicativos del fracaso de una alteridad meramente mediada por la razón, siendo urgente recuperar la sensibilidad. Casi que podría enunciarse como axioma que las relaciones de alteridad, de no estar fundadas en la sensibilidad como proximidad, y proximidad como ser-para-el-otro, no podrían alcanzar su sentido pleno. Con las niñas esta situación fue patente: solo la vulnerabilidad les permitió acercarse y abrirse frente al otro; solo en la vulnerabilidad los rostros se abren sin las máscaras de “distinto”, “amigo”, “extraño”; esos rostros vulnerables hacían que ninguna de las niñas pasara indiferente. Obviamente, estos rostros ya no eran los meros rostros cotidianos de las compañeras con las que habito un espacio, sino que eran rostros expuestos a sufrir heridas, pero, a su vez, rostros que se cargaban de coraje. En la propuesta de Levinas, el coraje “no es una actitud frente al otro, sino respecto a uno mismo. No abordo de frente la libertad con la que lucho; me arrojé en ella ciegamente” (1998, p. 104).

Finalmente, aunque la pretensión de la investigación no estaba animada, primeramente, por una puesta en escena de la obra del filósofo Emmanuel Levinas, pudo verse cómo sus tesis alrededor de la ética, en especial aquellas que proclaman la aproximación al Otro en la infinitud de su manifestación, la responsabilidad que brota del encuentro cara-a-cara y las acciones de justicia que se antepone a las pretensiones omni-comprensivas, pueden convertirse en puntales a la hora de afrontar la relación pedagogía-alteridad, tan compleja en su multidimensionalidad y tan necesitada de un fundamento que rompa los tradicionales esquemas de pensamiento centrados en el privilegio del yo.

8. Conclusión

El acercamiento a las vivencias de alteridad en el aula de clase permitió considerar asuntos desde la perspectiva de los implicados en el proceso. El recurrir a las tesis del filósofo Emmanuel Levinas sirvió como guía para comprender mejor cuál era el objeto de nuestra búsqueda; de igual manera, la elección del enfoque fenomenológico facilitó el acceso a los sentidos de otro que se encuentran en las niñas que participaron en nuestra investigación. Finalmente, las unidades de sentido halladas, así como su agrupamiento en epifanías (clústeres), abrieron el espectro a situaciones poco consideradas en la integración de la ética a las situaciones vitales de los actores escolares.

Respecto a los objetivos planteados, en especial lo relativo a las vivencias de las estudiantes, la investigación permite concluir que la alteridad no se reduce a políticas oficiales (provengan del Ministerio, la filosofía de la institución o el currículo de ética), sino que debe tener en cuenta las factuales que se presentifican, sin agotarse, en el cara-a-cara, lo que supone un pleno compromiso con una sensibilidad que se expone, sin las máscaras justificadoras de las razones o excusas. Aunque parecieran conclusiones, estos

clústeres sugieren nuevas rutas que estamos obligados a transitar si queremos asomarnos a lo que significan las perspectivas de alteridad en el aula.

Por último, la propuesta ética de Levinas, sopesada con las vivencias de las estudiantes entrevistadas, permite ubicar en nuevos horizontes (quizás utópicos, entendida la utopía como no-lugar en el sistema) los objetivos que se propone la Ley de inclusión. De este modo, “ubicar al sujeto como valor central, brindar una educación en y para la diversidad, reconociendo las diferencias, desarrollar criterios de igualdad de oportunidades para todos los seres humanos, crear las condiciones para que la libertad, el respeto, la convivencia y la solidaridad sean los pilares de la formación del sujeto” (MEN, 2006, p. 20), entendidos como objetivos que guían la fundamentación socio-antropológica de la población con Necesidades Educativas Especiales, podrán ser leídos, bajo una nueva lente que lejos de englobar este tipo de relaciones en un simple conjunto de criterios pre-establecidos, permitirá prefigurar auténticos modos de responder al otro que se me presenta en su rostro desnudo y que me exige auténticos actos de bondad.

9. Referencias

- Aguirre, J. C. (2010). Sufrimiento, verdad y justicia. *Alpha*, 30, 169-180.
- Aguirre, J. C. (2012). El uno-para-el-otro o la superación ética de la ontología. *Escritos*, 20(44), 69-82.
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- Calin, R., & Sebbah, F. D. (2002). Le vocabulaire de Lévinas. Paris: Ellipses.
- Egèa-Kuehne, D. (Ed.). (2008). *Levinas and Education: At the intersection of Faith and Reason*. New York: Routledge.
- Ferreira, J. (2001). Total Altruism in Levinas's "Ethics of the Welcome". *The Journal of Religious Ethics*, 29(3), 443-470.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Giorgi, A. (2006). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. *Análise Psicológica*, XXIV, 353-361.
- Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 1-26.
- Husserl, E. (1995). *Investigaciones Lógicas*. Tomo II. Madrid: Altaya.
- Husserl, E. (1997). *Psychological and Transcendental Phenomenology and the confrontation with Heidegger (1927-1931)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Jaramillo Echeverri, L. G., & Aguirre García, J. C. (2008). Educación y Mundo de la vida. *Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica*, 11(2), 61-70.
- Levinas, E. (1990). *Totalité et infini: essai sur l'extériorité*. Paris: Le livre de poche.
- Levinas, E. (1991a). La conscience non-intentionnelle. En *Entre Nous* (págs. 149-160). Paris: Grasset & Fasquelle.
- Levinas, E. (1991b). La souffrance inutile. En *Entre Nous* (págs. 100-112). Paris: Grasset & Fasquelle.
- Levinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- Levinas, E. (2004). *Autrement qu'être ou Au-delà de l'essence*. Paris: Le livre de poche.
- Levinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. A parte rei. *Revista de filosofía*, 43, 1-21.
- Magendzo, A. (2004). Alteridad, componente fundante de una educación ciudadana. *Magisterio*, 9, 21-23.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research*. London: Sage.
- Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

- Mèlich, J. C. (1995). La maldad del ser: la filosofía de la educación de Emmanuel Levinas. *Enrahonar*, 24, 145-154.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado el 4 de 12 de 2012, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución número 2565. Recuperado el 27 de 06 de 2012, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75135_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales -NEE. Recuperado el 16 de 11 de 2011, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London: Sage.
- Ortega, O. P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 128-146.
- Pinzón, C. (2012). ¡La escuela sin amigos no existe! En *Primer encuentro de Pedagogía y Ciencia* (págs. 26-47). Almaguer: Escuela Normal Superior Santa Clara.
- Pringle, J., Hendry, C., & McLafferty, E. (2011). Phenomenological Approaches: challenges and choices. *Nurse Research*, 18(2), 7-18.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London: Sage.
- Spiegelberg, H. (1982). *The Phenomenological Movement: A Historical Introduction*. The Hague: Nijhoff.
- Tarozzi, M., & Mortari, L. (2010). Phenomenology as Philosophy of Research: An Introduction Essay. En M. Tarozzi, & L. Mortari (Edits.), *Phenomenology and Human Sciences Research Today* (págs. 9-54). Bucharest: Zeta Books.
- Waldenfels, B. (2011). In Place of the Other. *Continental Philosophy Review*, 44, 151-164.
- Wimpenny, P., & Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference? *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1485-1492.