

# EL RECONOCIMIENTO DE PROFESORES DEL VALOR DEL OTRO EN SUS ALUMNOS COMO LEGÍTIMOS OTROS<sup>1</sup>

## THE TEACHER'S RECOGNITION OF THE VALUE OF THE OTHER IN HIS STUDENTS AS LEGITIMATE OTHERS

Catherine Alarcón Vásquez<sup>2</sup>  
 Universidad de Concepción  
 Concepción, Chile.  
[caalarcon@udec.cl](mailto:caalarcon@udec.cl)

Abelardo Castro Hidalgo<sup>3</sup>  
 Universidad de Concepción  
 Concepción, Chile.  
[acastro@udec.cl](mailto:acastro@udec.cl)

Alejandro Díaz Mujica<sup>4</sup>  
 Universidad de Concepción  
 Concepción, Chile.  
[adiazm@udec.cl](mailto:adiazm@udec.cl)

Recibido: 01/12/2010 Aceptado: 30/12/2010

### RESUMEN

En la actualidad, la educación se caracteriza por ser un proceso cuyo principio es el alumno y sus aprendizajes. Sin embargo, nos podemos encontrar con una realidad distinta, profesores que catalogan a los alumnos como buenos o malos, sobre todo según su origen socio-cultural. Este artículo presenta, la descripción de aquellas vivencias de profesores que han reconocido en sus alumnos al legítimo otro, luego de haberles rechazado en un primer momento. Tal descripción fue posible a través de una investigación de tipo descriptiva-cualitativa en donde las vivencias fueron recopiladas por medio de entrevistas en profundidad. El análisis de estas entrevistas nos dio cuenta de tres momentos o etapas constituyentes del proceso vivencial. La primera es la del rechazo al otro distinto. La segunda es la etapa de transición y la tercera es el reconocimiento del otro como legítimo otro. Los resultados nos demuestran que no es inmediato esto de ver al alumno como principio de todo proceso educativo, pero que a través de un proceso vivencial es posible este salto cualitativo de ver al alumno rechazado en un legítimo otro, que favorece al alumno y a su proceso educativo.

**Palabras clave:** otro, legítimo otro, rechazo, reconocimiento.

- 1 Este artículo es parte de una investigación enmarcada en "Proyectos anillos-Conicyt soc-15. Dialéctica de los aprendizajes y rupturas del círculo de los bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad". Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Concepción.
- 2 Licenciada en Educación y Profesora de Filosofía. Magíster en Psicología Educativa.
- 3 Doctor en Educación. Decano Facultad de Educación Universidad de Concepción. Tutor de la investigación de que trata el presente artículo.
- 4 Psicólogo. Doctor en Psicología. Académica de la Universidad de Concepción. Co-tutor de la investigación de que trata el presente artículo.

## ABSTRACT

Today, education is characterized as a process whose principle is the student and his/her learning. However, we can find a different reality, in which teachers think about their students as good or bad, especially based on their socio-cultural origin. This paper presents a description of the experience of those teachers who have recognized the legitimate other in their students, prior rejection at first. Such a description was made possible through a descriptive qualitative research, where the experiences were collected through interviews. In the analysis of these interviews, we realized three moments or stages of the experiential constituent process. The first is the rejection of the students. The second is the transition stage and the third is the recognition of others as the legitimate other. The results show that seeing the student as the principle of the education process is not immediate. But through an experiential process it is possible this qualitative leap to see the student as the legitimate other and thus encourage him/her and the education process.

**Key words:** the other, legitimate other, rejected, recognition.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo presentaremos los resultados de una investigación, cuyo objetivo principal fue el describir el proceso vivencial de profesores que han reconocido al legítimo otro en sus alumnos, luego de considerarlos en un primer momento como un otro distinto y lejano. Las etapas que constituyen tal proceso vivencial responden a los tres objetivos específicos que estructuran nuestra investigación: (1) describir a qué estudiantes el profesor considera inicialmente como otro distinto, (2) describir cómo va cambiando su percepción respecto a aquellos que inicialmente considera como otros en su distinción y finalmente (3) describir cómo el profesor vivencia a aquellos que consideró como otros distintos y que finalmente los reconoce como persona en sí misma, reconociendo su valor como legítimos otros. Presentaremos primero los conceptos de "el otro generalizado", "el intersubjetivismo" y "el sujeto comunitario", conceptos que descubrimos en la revisión del concepto del otro desde distintas perspectivas disciplinarias de las ciencias sociales, como lo son la psicología, la sociología y la ética. Estos conceptos determinan ciertos significados constituyentes de la vivencia en cuestión, por ejemplo la implicancia intrínseca de la imagen del otro en el ámbito subjetivo del profesor, en el concepto del otro generalizado, la dinámica e implicancia ambivalente entre el yo y el otro en el concepto de intersubjetividad acuñado desde la filosofía y el cambio en la propia subjetividad a partir de esta dinámica, propuesto en el concepto del sujeto comunitario. Luego de esto, expondremos los paradigmas educativos que implican una relevancia del otro; el Constructivismo y la Democracia en Educación, para derivar al problema de investigación, su metodología de investigación y finalmente la descripción del proceso vivencial central en este artículo y nuestras impresiones concluyentes.

## 1. CONCEPTOS PROVENIENTES DEL ESTUDIO DEL CONCEPTO DEL OTRO EN LAS PERSPECTIVAS DISCIPLINARIAS DE LA PSICOLOGÍA, LA SOCIOLOGÍA Y LA FILOSOFÍA

### 1.1. El concepto del otro generalizado. En la revisión del concepto del otro desde la Psicología.

En la revisión del concepto del otro en la perspectiva disciplinaria de la Psicología, nos enfocamos específicamente en la Psicología Social, ya que en ella se propone estudiar al individuo en relación a los otros que constituyen la sociedad. Para presentar al individuo desde su conformación social, recurrimos al Interaccionismo Simbólico, elaboración teórica acuñado por Herbert Blumer (1900-1987) (*Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*, 1969), según el cual la conciencia forma parte del sí mismo del individuo y al mismo tiempo se conoce y se constituye a través de la comunicación con un otro. A través del estudio del uso de los símbolos utilizados en la comunicación, se puede alcanzar el conocimiento de la conciencia, sobre todo en lo referente a la imaginación del individuo acerca de la generación de respuestas de su interlocutor. Por lo que el asumir el rol del otro es importante para el propósito comunicativo y el uso del lenguaje de un individuo (Montero, 2008). Frente a este rol el individuo también asume uno, lo que quiere decir que se realiza una interpretación social del individuo, de sí mismo y del otro, (Mead, 1990). De ahí se desprende un concepto clave dentro de esta propuesta teórica que es el "self", la conciencia de reconocerse a sí mismo, y el modo en que se cree que los otros lo reconocen, así mismo lo que opinan y finalmente el sentimiento que se genera internamente de esta imagen. Y aquí aparece la noción del "otro generalizado" (Mead, 1990). El otro, siempre estará presente en la construcción del sí mismo, del yo. Los tipos de relaciones fundamentales que se pueden dar respecto del yo que se conforma en relación a los otros es, por ejemplo, un otro similar a mí, aceptado por mí, distinto a mí, opuesto a mí. El otro es el que permite el ser de una determinada manera y reflexionar sobre mí mismo, como el otro que también soy; otro similar a mí y con el cual comparto características esenciales. Otro que aun en su diferencia es necesario para que el yo sea (Montero, 2002).

### 1.2. El concepto de Intersubjetividad. En la revisión del concepto del otro desde la Filosofía.

Acá el problema del otro se define primero como el problema de qué o quién es el otro como objeto o prójimo. Luego lo que implica la existencia del otro como prójimo, que es la conclusión a la que se llega al elaborar un acercamiento certero del otro como persona, otra subjetividad similar a mi propia subjetividad y no un objeto, que es un otro sin profundidad. Se expondrá la cuestión de cómo se reconoce al otro prójimo; qué tipo de relación se establece, o se debe establecer con él, en qué medida el otro es, en rigor, los otros (Marías, 2000).

La primera distinción de quienes se han encargado de este tema, es si al otro, para conocerle, hay que tomarle como objeto de conocimiento o como una analogía de la propia subjetividad, ya que la propia capacidad intelectual y cognitiva del otro es semejante a la propia, considerado de la misma forma como sujeto. Sin embargo, para conocerle como tal, no cabría como criterio de certeza referirse a la analogía con lo propio, ya que se caería en un solipsismo que no es posible sostener, ya que el otro no es uno mismo, sino que algo que está fuera de mí.

Esta condición de los otros subjetivos queda al descubierto primero al

determinarse que aquéllos son capaces de acceder al mismo conocimiento de la realidad e interactuar con ella y con otros sujetos a partir de este mismo entendimiento. Se abre la posibilidad de conciliar estas dos posturas, en el intersubjetivismo trascendental desde un análisis fenomenológico (Husserl, 1931). Aunque la fenomenología se trata de una ciencia de la conciencia del hombre, en su perspectiva individualista y subjetiva, en su desarrollo como teoría nos da las pistas para entender que frente al sujeto, no es preciso entender que existe un agregado de sujetos sino que una intersección más compleja de intencionalidades y experiencias concordantes que constituye un mundo único, objetivo y comprensible para todos (López, 1994). Con esta base luego, se comprende que el otro no es otro sin más, sino que existe siempre una relación, el conocimiento siempre será un conocimiento también para otros, la propia subjetividad siempre implicará al otro. Por lo tanto, la relación con el otro, en el intersubjetivismo, es también un encuentro con el otro, en donde se aprecia su condición de otro subjetivo.

### 1.3. El concepto de sujeto comunitario. En la revisión del concepto del otro desde la sociología.

Durante la historia de la Sociología, la más importante etapa fue la moderna, cuya perspectiva define el tipo de análisis y estudio de la sociedad, y además define su objeto de estudio, hasta al menos la primera mitad del siglo veinte. Con el postmodernismo, las perspectivas de análisis de la sociedad cambian, explicitando la relevancia del otro, como aquel otro antes no oficial dentro del campo de estudio de la sociología, pero que sin embargo, tras el debilitamiento de las pautas que constituyeron la vida en la modernidad y el sistema de pensamiento moderno, es incluso necesariamente entendida como eje de reflexión de la propia forma de hacer ciencia en sociología y al mismo tiempo, el eje de estudio de la sociedad. (Moreno, 2008).

Para exponer las características de esta intervención de la vida social en donde el otro es posicionado como pilar fundamental, es necesario partir desde una perspectiva epistemológica de este proceso en que la sociología cambia su enfoque. Se rompe esta racionalidad científica moderna, desde donde se explicaban los hechos sociales como objetos sociales, posicionándose en su lugar la otredad, es decir, tomando el otro, antes anulado, desentendido, oculto e indiferente, en el punto de partida de cualquier análisis sociológico, entendiendo que no se trata de objetos sociales sino que sujetos en comunidad, en comunidad, incluso, con el observador. Un observador implica una escisión entre objeto observado y su observador, una neutralidad científica para definir así un conocimiento estable desde el cual saber a qué atenerse con la realidad. Actualmente el análisis sociológico viene dado a través de la comunicación y el diálogo, no desde la observación, que, a su vez, implica la ruptura epistémica de un modo histórico de conocer, pensar, vivir y por lo tanto de sentir y considerar lo otro (Alarcón y Gómez, 2004). En la ruptura de la razón científica, el observador forma parte de esta misma realidad, en comunión con los observado para transformarse de un individuo a un sujeto comunitario (Moreno, 2008). El observador estaría mediado por las relaciones y la comunicación con el otro, entre las personas y sus costumbres, sin posibilidad de individualizarse frente a lo observado (Alarcón y Gómez, 2004). Este enfoque, también implica una actitud autoconsciente y liberadora; en la no comparación, definición, distinción, sino un simplemente estar mutuamente con otro, como sujeto comunitario (Moreno, 2008).

#### 1.4. El Constructivismo y la Democracia en Educación.

Desde finales del siglo XIX, se recogen reflexiones acerca de la educación tradicional y de ciertas visiones críticas para su actualización. La educación tradicional que estaba centrada en la formación del individuo según las pautas que la sociedad indicaba, da cabida al potencial que contiene el hombre en sí mismo, su libertar y se comienza a dejar a un lado la educación como mera instrucción y limitación de su propio crecimiento (Pestalozzi, 1992; Herbart, 1983; Froebel, 1913). El auge de esta visión coincidió, al mismo tiempo, con el avance de las ciencias como la psicología y la biología, a partir de las cuales se llegan a establecer las bases definitivas de una nueva visión del aprendizaje y así mismo de la Educación. La corriente Constructivista de la Psicología, nos muestra las pautas de un aprendizaje en donde el niño, sus intereses y propias necesidades son el centro del aprendizaje, a modo de ensambles para lo nuevo que pueden incorporar, según esta base anterior (Piaget, 1997; Ausubel, 1976; Vigotsky, 2005). John Dewey (*Democracia y educación*, 1995), como filósofo de la Educación, indica que a partir de las potencialidades del niño, su personalidad, voluntad e intereses, podía educarse y al mismo tiempo aportar al desarrollo de la sociedad como comunidad en la que él participa y gracias a la cual se desarrolla como persona. Es decir, que a partir de actividades que se desenvuelven libremente y que tienen que ver más con el mundo de la vida, que con el mundo estrictamente académico, es posible lograr una educación verdadera tanto para el individuo como un desarrollo de la sociedad que tiene como finalidad la democracia.

En el ámbito de la Educación para la paz y los Derechos Humanos, encontramos otra referencia a la relación con el otro, y específicamente a la relación con un legítimo otro. Ésta se basa en una propuesta de las Naciones Unidas para la educación post segunda Guerra Mundial, que insta a la resolución pacífica de conflictos, que promueva una convivencia entre distintas culturas y sociedades, en el respeto y la tolerancia, en el derecho a la vida, seguridad y libertad, y todos aquellos derechos humanos que se desprenden del artículo uno de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como está de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Unesco, 1994). El legítimo otro es quien puede resultar distinto a uno mismo, pero que es necesario respetar, al poseer el mismo valor que poseemos todos como seres humanos en la convivencia (Madgenzo, 2006).

## 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A pesar de todo lo que se nos presenta en la actualidad, aún podemos encontrar clases que se basan en copiar la materia, en memorizar el contenido y en alcanzar los estándares de logro de aprendizajes que el currículum propone y que el profesor ve como único objetivo alcanzar, sobre todo en lo que nos indican estudios de nuestra realidad latinoamericana (Wolf, Schiefelbein y Valenzuela, 1993). Para contribuir a un cambio, nuestra investigación se centra en la interacción humana, y la necesidad de que el profesor reconozca en sus alumnos al legítimo otro, tan importante para generar un proceso educativo en él, abordándolo desde sus propias y legítimas vivencias, aunque sean contradictorias a lo que la escuela espera reproducir. Muchas veces escuchamos a los profesores quejarse de que el alumno llega a la escuela con una mala formación de base, sin modales y muestra de constantes faltas de respeto tanto hacia profesor, compañeros o a la institución. Sin embargo, a pesar de

esto, sí existen profesores que toman a este niño en su totalidad, tal y cómo viene, como un legítimo otro, para comenzar desde ahí su proceso educativo; por lo que cabe preguntarnos en nuestra investigación ¿Cómo profesores en su experiencia profesional han vivenciado el proceso a través del cual descubren a un niño como legítimo otro, habiéndole percibido inicialmente como distinto?.

La investigación que exponemos en el presente artículo, se inserta en un proyecto mayor que se titula "Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de los bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad". Su propósito es aproximarse teóricamente a los fenómenos educativos implicados en la equidad de la educación, utilizando como sustento teórico, los estudios desde la sociología educativa; la relación problemática entre la estructura institucional del sistema educacional, el currículum oficial y la cultura de los educandos de autores (Bourdieu, 1977; Berstein, 1990; Willis, 1988). El problema surge cuando el niño que proviene de sectores socio-culturalmente vulnerables, choca con los intereses curriculares que el profesor se propone establecer en el proceso educativo, estas dos realidades son culturalmente distintas, lo que produce un efecto contrario a lo que se desearía en la escuela. Por lo tanto nuestra investigación es una contribución en lo que sucede en lo micro-social en las buenas experiencias dentro del aula que efectivamente presenta esta realidad.

### 2.1. Objetivos de Investigación.

Entonces el objetivo principal de la investigación presentada en este artículo es describir el proceso vivencial de profesores que han reconocido al legítimo otro en sus alumnos, luego de considerarlos en un primer momento como un otro distinto.

Los objetivos específicos son: (1) describir a qué estudiantes el profesor considera inicialmente como otro distinto, (2) describir cómo va cambiando su percepción respecto a aquellos que inicialmente considera como distinción, (3) describir cómo el profesor vivencia a aquellos que consideró como otros distintos y que finalmente los reconoce como persona en sí misma, reconociendo su valor como legítimos otros.

### 2.2. Metodología.

La investigación que presentamos en este artículo es de tipo cualitativa descriptiva. Al tratarse nuestra investigación del proceso vivencial que ha tenido el profesor en la interrelación con su alumno, que le ha llevado a reconocerle como legítimo, nuestro instrumento de recolección de información fue la entrevista en profundidad, aplicada a 8 profesores de distinto sexo, tres hombres y cinco mujeres, cuyo rango etario varía entre los 27 y los 57 años, con una experiencia laboral que va desde los 5 a los 41 años de experiencia. Los establecimientos donde se desempeñan son municipales y particulares subvencionados, dos de ellos de enseñanza media y los restantes de enseñanza básica, uno de ellos de la comuna de San Bernardo, Santiago de Chile, dos de ellos de un Liceo técnico de la comuna de Hualpén, en la Región del Biobío y los restantes en un establecimiento de enseñanza básica de la comuna de Penco de la misma región. La investigadora en el momento de la recolección de la información se desempeñaba en un establecimiento educacional de una comuna con importante nivel de vulnerabilidad social cercana a la ciudad de Concepción, Chile. A partir de conversaciones entre colegas fue posible identificar a aquellos que sí habían tenido la vivencia en cuestión, ellos mismos fueron dando referencia de colegas en otros establecimientos. Así se realizan

las entrevistas ente julio y noviembre de 2010. Con las entrevistas transcritas, se procedió a realizar el análisis el discurso producido en ellas, para dar con las tres principales etapas o estadios que constituyen el proceso vivencial. Todas las vivencias recogidas presentaban matices cualitativos, sin embargo, en ellas fue posible identificar las características esenciales de las etapas y las subetapas, situaciones que no todos los profesores experimentaron pero que son potencialmente vivenciables en cada estadio. Algunos profesores no vivenciaron todas las etapas identificadas, sin embargo, los que sí presentaron la vivencia en su completitud fueron agregando información importante para configurar todo el proceso vivencia y todas las etapas que otros profesores hubiesen experimentado en el transcurrir del tiempo, cuando sus vivencias hayan aumentado respecto al reconocimiento del legítimo otro.

### 3. RESULTADOS

Descripción del proceso vivencial de reconocer a un alumno como un otro distinto a un legítimo otro.

En esta descripción podemos develar tres hitos importantes o momentos que orientan el transcurso de este proceso vivencial y que conforman sus tres etapas, las que al mismo tiempo responden a los tres objetivos específicos que nos propusimos en un principio. Este proceso puede presentar todas las etapas descritas y en el orden expuesto o con algunos de sus rasgos ausentes. Una de las características constituyentes del fenómeno de esta vivencia, es que es oscilante, puede ir y venir, pueden recorrerse todas las etapas y en algún momento volver a la anterior y luego devolverse hasta lograr el reconocimiento o incluso saltarse alguna de estas etapas. Sin embargo, el proceso existirá en tanto el final sea el reconocimiento del legítimo Otro.

#### 3.1. Etapa uno. El rechazo hacia el otro distinto y opuesto.

El primer objetivo específico fue el describir qué y a quiénes el profesor considera inicialmente como otro distinto cuando inicia su trabajo en un curso nuevo, descubriendo en tal, los criterios que usa para diferenciarlos. Según la información obtenida, a esta etapa la denominamos el Rechazo hacia el otro distinto y opuesto. Vimos por ejemplo, en la definición del concepto del otro generalizado, que es importante la imagen que uno mismo tiene respecto de sí frente al otro en la interacción, para que se genere a partir de ésta la comunicación. Pudimos determinar que el otro-alumno es tal, por su distinción y oposición respecto del profesor, quien no logra ver la compatibilidad entre su imagen como profesor y la imagen del alumno que se manifiesta en oposición. En esta etapa se da el reconocimiento del otro como un objeto de rechazo, ya que la figura del otro es antagónica a la imagen del profesor, sin reparar en la causa o trasfondo subjetivo de tal distinción. Progresivamente, este objeto se convierte en un sujeto, ya que se descubre las causas subjetivas de tal distinción.

*"...llegó el 2009 con muchas falencias tanto académicas como afectivas. Siempre causó problemas en sus antiguos colegios, entonces lo más probable es que lo hayan pasado de curso. No sabía nada, casi ni leía... lo que más me molestaba era la actitud que tenía en clase, nada le importaba, desconcentraba a sus compañeros, a veces era agresivo...aunque nunca trato de pelear con los alumnos... tenía que llamarle la atención constantemente, por eso era siempre un conflicto".*

La reacción afectiva espontánea del profesor o profesora es el rechazo, que denota tanto subjetivamente como conductualmente la manifestación de resistencia y alejamiento hacia el otro. Este rechazo se manifiesta de manera explícita o implícitamente en las narraciones de los profesores. En la manifestación explícita o conductual del rechazo, éste asume su rechazo y lo reconoce explícitamente, como en el caso del fragmento anterior cuando la profesora dice lo que más le molestaba de él. La forma implícita o subjetiva del rechazo puede apreciarse en un rechazo manifiesto en la reflexión del profesor acerca de lo incorrecto de este estado afectivo de acuerdo a su rol de profesor en el aula, por lo que el rechazo se manifiesta implícitamente en una referencia acerca de la propia sensación de rechazo incoherente con la función que debería mantener en el aula, por ejemplo, algunos explicaron la sensación de impotencia o miedo frente al otro, intentando resolver esta lejanía, pero que sin embargo, en este intento manifestaban la reacción de rechazo.

*"...Hubo un caso de un niño drogadicto, yo estaba en clases y él entraba y yo tenía que dejarlo entrar, yo no le hablaba ya, yo le tenía miedo a ese niño porque de repente te miraba con una mirada así rara y yo sé que el consume drogas... esos chicos de repente llegan con cuchilla y yo tengo mucho miedo cuando paso por al lado de él, igual le hablo, le explico. A este chico yo le perdí un poco la paciencia, pero la recuperé otra vez, hoy día le hablé porque llegó atrasado, que se tenía que retirar, ahí estuve hablando un poco con él..."*

### 3.2. Etapa dos. La transición.

El segundo objetivo específico nos proponía describir cómo va cambiando la percepción del profesor respecto a aquellos alumnos que inicialmente consideró como otros en su distinción. Esto se describe en la segunda etapa que denominamos etapa de Transición. Esta etapa recibe su nombre porque hay un tránsito entre un lugar y otro del reconocimiento, aún sin establecerse definitivamente en ninguno de ellos. La diferencia con la etapa anterior es que el otro puede ser o no un otro aún distinto y opuesto, pero ya no rechazado. En esta etapa ocurren dos situaciones, la primera es el reconocimiento de que a pesar de que el otro sigue siendo distinto, algunas de sus actitudes o características, son apreciables positivamente, no todo en él es negativo. Esto debido al largo tiempo que pasan los profesores con sus alumnos, en que es posible apreciar actitudes que sobrepasan el ámbito escolar propiamente tal.

*"... cuando lograba conversar con él, era un niño súper dócil, era un niño alegre, eso me sorprendió de él, a pesar de que seguían dándole pataletas, era de los únicos niños de los que me abrazaba cálidamente cuando entraba a la sala..."*

La segunda situación es el reconocimiento de que existen factores contextuales independientes del alumno que influyen en su positividad frente al profesor. El alumno vive en un contexto social vulnerable, sufre de abandono, ha tenido una trágica historia de vida, etc.

*"...pensaba que tenía problemas en su casa, que algo muy grave le padecía e intentaba ayudarlo, pero él no reaccionaba."*

*"... empecé a investigar el problema en la familia, era un niño solo, la mamá salía a trabajar todo el día, tenía un problema psicológico al final, no quería trabajar y era muy agresivo... D no sabía qué hacer, era así, porque era un niño abandonado"*

A partir de la eliminación del rechazo, el otro ya comienza a apreciarse como un sujeto, con el que es posible interactuar. Aparece en la apreciación del otro, la idea de que es posible una relación, contando con las condiciones necesarias

para ello. Recordemos la definición del concepto de intersubjetivismo, que nos dice que el sujeto comprende que no está escindido del resto de los sujetos que se encuentran fuera de él, sino que comparte con ellos en la intersección de sus intencionalidades, los que generan el conocimiento de la realidad que comparten. El profesor o profesora, comienza a entender la intersección entre su subjetividad y la del alumno, al comprender que el otro deja de ser un objeto de rechazo, y comienza a ser un sujeto, cuyas características de ser sujeto le instan a imaginarse la posibilidad de conocerle en profundidad, ya que hasta el momento este otro antes objetivo le ha resultado desconocido.

La primera situación de la transición, es la que llamaremos, una transición hacia el otro personal y la segunda situación de la transición la llamaremos transición hacia el otro aún distinto. En los relatos en que se podía identificar la transición hacia otro personal, la profesora o profesor apreció las características de una persona en su alumno considerado anteriormente en su oposición, es decir, comenzó a considerar que es alguien semejante en su condición de sujeto, y por lo tanto ya no le significa un objeto de rechazo. En cambio, en el tipo de transición hacia otro aún distinto, se descubren factores externos e independientes al alumno que influyen directamente en las características o conductas negativas que hacen de este otro, un otro distinto. Lo determinante aquí es que el otro ya es visto como un sujeto propiamente tal, aunque aún distinto, ya que el profesor es capaz de reconocer su subjetividad que es similar a la subjetividad propia y de ponerse en su lugar para comprender cómo estos factores afectan en su comportamiento.

### 3.2.1. Subetapas en el proceso de transición.

En esta etapa de transición podemos identificar tres subetapas, que representan tres situaciones por las que pudiese pasar el profesor en este cambio de percepción desde otro lejano hacia otro más cercano. La primera de estas subetapas es la del Acercamiento, la segunda es la del Desafío y la tercera y más importante por la cercanía intersubjetiva que llega a definir con el otro es la Escucha. Continuaremos con la explicación de cada una de estas situaciones en detalle.

En la subetapa del acercamiento, sucede cuando el otro se manifiesta intencionalmente en su ámbito personal, es lo que llamamos el comienzo de la transición hacia el otro personal. Al apreciar en el otro, atisbos de su existencia personal, el profesor o profesora, al mismo tiempo recurre a su propia imagen personal, ya no solamente a su imagen profesional. Por lo que el otro puede aún distinguirse a partir de su diferencia, pero no desde su oposición. El acercamiento pudo identificarse en las narraciones de los profesores, en las situaciones descritas en que se vieron inadvertidamente en una relación en la perspectiva subjetiva del otro, ya que éste se manifestó así espontáneamente y ellos como profesores al mismo tiempo se detuvieron en esta instancia para apreciarla y ver la posibilidad de cambio en su relación. Acá el profesor y el otro, comienzan a asemejarse como sujetos en sí mismos. Aunque aún no se ha establecido esta imagen personal en completitud del otro, éste es el primer paso para llegar a establecerle.

*"...cuando ya sabía de qué me estaba hablando, ya sé su historia familiar, si habla de Matías, sé que es su hermano, si me habla de Dragon Ball, sé que es su mono preferido... En resumen ya no pasó a ser un alumno más, cuando me hablen de él o me den ciertas características de él, sin decirme el nombre sabré de quién realmente se trata. Creo que es inteligente, tiene buen lenguaje y buenísima memoria".*

La segunda de estas subetapas es el desafío. Se trata de los intentos planificados para suprimir la oposición definitivamente, estableciendo una relación que permanezca estable en el tiempo. El desafío también está acompañado ineludiblemente de la idea de recompensa, que puede ser para el sentido profesional o personal del profesor. El desafío aparece cuando el profesor vislumbra o se imagina la recompensa que traerá el ejecutar lo planeado para acercarse al otro y establecer una relación positiva.

En el caso de que la recompensa sea pensada para el sentido profesional del profesor, el beneficio será el trascurso pacífico de la clase, para que éste se motive a realizar las actividades de la clase o haga lo que el profesor diga. En el caso de que la recompensa sea pensada para el sentido personal del profesor, lo que se logre en la clase no es tan importante sino la relación interpersonal propiamente tal, el profesor probaría su propia capacidad de restablecer su imagen frente al otro, para serle significativo y comenzar una relación de persona a persona.

*"... primero a mí me contaron cómo era G. entonces entré con un deber ¿cierto? Porque la cosa es así, entré con un deber y un objetivo. Entonces según lo que he observado, esos niños alteran el curso, entré con el desafío de mejorar lo que estaba ocurriendo, porque por algo me pusieron en ese curso. Primero no le encontré nada terrible, de primera, no fue tanto, como yo lo había dimensionado. Luego de conocerlo me voy involucrando mucho con él, me dedico mucho a estos niños, pero de tanto que me involucro con el niño, tanto así que el niño se involucra con uno, por ejemplo, me trae regalitos... Entonces establezco ese vínculo y el niño empieza a responder así. Y eso ayuda a que empiecen a modificar, y yo estoy convencida que eso es lo importante..."*

En este fragmento se presenta primero un sentido profesional del desafío, entrar a mejorar un curso que estaba alterado por los actos de este niño de quien la profesora había recibido referencias. Luego termina aludiendo al sentido personal de la recompensa, un acercamiento personal al niño.

La tercera subetapa, la etapa de transición, es la escucha. Después de las subetapas anteriores se puede establecer naturalmente la subetapa de la escucha, que es entrar de lleno a el otro en su ámbito personal, para que cambie la relación definitivamente y se establezcan las condiciones para que el otro sea ya legítimo en sí, porque primero se le es considerado como persona y luego como una persona tan válida como el sí mismo del profesor. La escucha representa la atención definitiva a la pronunciación auténtica de los rasgos del otro como persona. El o la profesora realiza acciones concretas para relacionarse con el otro, y acercarse al otro definitivamente como una persona.

*"...yo creo que en mi caso ha sido una virtud la paciencia, escucharlos, sentarme al lado de ellos, cuando hay una silla desocupada yo pesco la silla me siento le explico, lo puedo haber retado a él pero él ve que, yo lo quiero ayudar como me senté al lado de él..."*

*"...Dejo que las cosas vayan naturalmente sucediendo, me acerco si la situación lo amerita, busco la oportunidad para establecer buenos climas de convivencia, la comunicación para mí es importante... me contaba cosas infantiles y algunos hechos de su vida pero sin mucha profundidad. En realidad siento que en ese momento feliz, si hubiese existido un problema ella habría venido a verme con confianza..."*

Cuando se escucha al otro se abre la percepción a la atención de un otro semejante, cercano, el comienzo del conocimiento y percepción del otro como persona tal y como es, semejante a la persona que es el profesor en sí mismo. La escucha implica la conciencia de que es necesario no forzar al otro, olvidando cualquier objetivo a priori, olvidando la primordialidad de la propia subjetividad

de profesor con la que se procedió en las etapas anteriores. Simplemente dedicarse a los requerimientos del otro que se ha convertido por lo demás, en un sujeto educable, desde su otredad. Con esta disposición se establece una mejor relación, de persona a persona ahora, y no de una persona, que es el sí mismo del profesor con otro distinto.

### 3.3. Etapa tres. El reconocimiento del otro como legítimo otro.

La tercera etapa es la del reconocimiento del otro como legítimo otro del alumno, que describe el tercer objetivo específico de esta investigación, cómo el profesor vivencia a aquellos que definitivamente considera como distintos a él o ella y sus objetivos como profesor o profesora, pero que de igual manera los reconoce como persona en sí mismas y tal como el sí mismo del profesor.

El reconocimiento del legítimo otro es la culminación de todo este proceso vivencial en que el profesor se da cuenta, en el trascurso de estas etapas que el otro, que en un principio le pareció distinto, opuesto y distante, es una persona tan legítima como él mismo lo es y en tal reconocimiento algo internamente en él se desarrolla al darse cuenta de este cambio en la valoración del otro, se le aprecia como un sí mismo, y no en relación a una expectativa o imagen predeterminada. Cabe destacar que sin todo este proceso es difícil llegar a concluir con el legítimo otro, ya que para establecerse vale hacer la diferencia entre el otro como distinto y distante y un otro distinto y valorado en sí. El primer paso definitorio en esta última parte de este proceso es el reconocimiento del otro como persona, para pasar al reconocimiento del otro como legítimo otro. No obstante, este primer paso aunque muy similar a la del reconocimiento del legítimo otro, guarda ciertas condiciones que la diferencian y nos indican muchas veces que podemos confundir el reconocimiento del alumno como otro aceptable porque es reconocido como persona, con el reconocimiento de un legítimo otro. Cuando el otro es reconocido como persona, es aceptable porque es capaz de ser semejante a los demás. Tras el trascurso del proceso vivencial, el mérito es del otro ya sea, porque se le ha reconocido como persona o por el esfuerzo que ha hecho para asemejarse, solucionar sus necesidades y resolver con ello la diferencia. Lo que sucede en el reconocimiento del otro como legítimo otro, quedará claro en lo que nos indica el concepto de sujeto comunitario aludido en el marco teórico. Este concepto se refiere al cambio de la mirada subjetiva a una mirada intersubjetiva en la relación con el otro. El sujeto no puede sino aceptar que es parte de él, ya que con el acto de conocer al otro, también hay un acto de relacionarse con el otro, que al mismo tiempo incluyen a su propia concepción de sí. Por lo tanto, al establecer tal conocimiento, también se establece un conocimiento sobre sí mismo, descubriendo que parte de sí mismo se liga con el otro. Lo que no sucede en el reconocimiento del otro como persona.

*"... Yo creo que lo que me hizo click, es no verlo como un niño, aprendí a no subestimarle, lo veo como persona sin edad... que siente lo mismo que yo, que le afectan tal vez las mismas cosas que a mí, finalmente que como par siento que está formado por defectos y virtudes y que tiene la capacidad de identificar ambas cosas. ...Siento que uno de los grandes problemas de mi entorno, porque hablar del mundo sería muy amplio y no lo conozco, es que no sabemos tratarnos, siempre nos subestimamos, por jerarquías ya sean de edad, trabajo, económico, etc. Entonces perdemos el enfoque en sí, de que somos personas, hechas de sentimientos, valores, etc. Y eso es lo universal, o sea, que aquí y en China, si yo maltrato psicológicamente a alguien sentirá el mismo dolor, entonces, está en ser empático, en de pronto mirar de afuera qué*

*valor le das a tu palabra, que tal vez puede ser de alivio o de terror... el peor error es subestimar; lo correcto para mí, es ver el otro como si fuera yo igual..."*

Cuando el otro pasa a ser un legítimo otro, no es lejano, es parte de lo propio, hacia el cual yo tengo una responsabilidad que trasciende el ámbito profesional a un ámbito personal e interpersonal. Hay una relación e implicancia ineludible con el otro, por eso es algo entre ambos, una relación interpersonal. Ya que como lo señalábamos anteriormente, una verdadera relación con el otro, siempre será una relación ambivalente, si uno de los dos cambia el valor de sí frente al otro, el otro al mismo tiempo lo hará como parte de esta relación. En este sentido se elimina la diferencia que en un principio determinó al otro como otro. Se aprecia lo esencial en cada individuo, su ser como persona, su valor como tal. Y como lo expusimos con anterioridad, el reconocimiento del otro culmina al llegar a la idea de que el otro es un igual, es un sujeto igual que uno mismo, frente al cual el sí mismo es presentado como otro frente a él, reaccionando en una relación estrecha, yo para él soy como él es para mí y por lo tanto miraré mis acciones como si estuvieran referidas hacia mí. En este momento, se anula la diferencia entre el otro y el uno mismo. Yo puedo ser otro frente a él, y ésta es la descripción del legítimo otro, a la que quisimos llegar en esta investigación.

#### 4. CONCLUSIONES

Nadie puede negar que en realidad entre profesores se diga que los alumnos vienen con una mala formación de base, que esto es un gran obstáculo para un buen desarrollo del proceso educativo en el aula. Esto nos indica que es difícil para algunos profesores comenzar con el alumno como principio del proceso educativo, como es propuesto por el constructivismo. Y más difícil aún, la construcción de un aula democrática, sobre todo cuando en nuestra realidad educativa, común en nuestra región latinoamericana, tenemos importantes sectores vulnerables socialmente, donde constantemente existen choques entre las culturas. Sin embargo, nuestro interés es en las excepciones; profesores que a pesar de las condiciones desfavorables, logran desarrollar sus propósitos educativos exitosamente, sobre todo cuando logran una buena relación con sus alumnos a partir del reconocimiento de su legitimidad. Es así que nos propusimos descubrir qué sucedía en sus vivencias para descubrir ciertos principios que pueden ayudar a otros profesores a recorrer el proceso de llegar a reconocerles como legítimos en sí mismos. La pregunta orientadora de nuestro estudio fue ¿cómo profesores en su experiencia profesional han vivenciado el proceso a través del cual descubren a un niño que perciben inicialmente como otro distinto, en un legítimo otro? Realizamos las entrevistas en profundidad para obtener las narraciones de las experiencias vividas en relación a esta cuestión. Descubrimos además de las tres etapas y subetapas presentadas en el artículo, otras cosas. Al transcurrir las entrevistas, nos pudimos dar cuenta de dos hechos acerca de las perspectivas en que los profesores concebían al otro hacia quien desemboca su función educativa. Una de éstas, es del otro que fue aceptado finalmente porque se adecuó al resto del grupo o a las expectativas educativas que contenía el profesor. Ya sea, porque logró resolver sus falencias, o porque logró modificar su conducta a lo esperable por el profesor. Otra perspectiva es del otro que fue legítimo porque fue valorado en sí mismo, incluso, en su diferencia, que ahora tiene el sentido de identidad y distinción, no de oposición. Estas diferentes perspectivas se ordenan según la profundización acerca del otro que se va obteniendo en la vivencia, el otro es reconocido como persona porque logra con sus propios esfuerzos eliminar lo que le hacía diferente al resto del grupo, y desde entonces es apreciado desde su dimensión personal,

pero no desde su legitimidad como otro. Puede suceder que desde ahí se pueda avanzar al otro tipo de reconocimiento personal, al reconocimiento de su valor como persona sin importar el que haya superado sus diferencias, sino a partir de la apreciación del profesor del otro como una persona con el derecho de ser valorada en sí misma. A partir de este tipo de reconocimiento es posible que se comprenda que el otro es tal como el profesor es frente a él, una subjetividad tal como es él, porque al hacer esta íntima analogía y referencia respecto del otro es posible vivenciar esta concepción del otro como legítimo otro.

En otras palabras, el reconocimiento del valor del otro como legítimo otro, se da cuando se reconoce que el otro es una persona valorada en sus diferencias, y no necesariamente por los esfuerzos que haya hecho para superarlas, porque con eso sólo es posible que llegue a ser verdaderamente un par, y legitimado en sí mismo. Al considerarlo en este sentido como un par, se descubre al otro como un sí mismo, tal como el propio profesor lo es, sin embargo, el sí mismo del profesor al alcanzar este punto, es recompensado, nutrido de tal experiencia, en el sentido de que se descubre capaz de tomar conciencia de esa compleja y maravillosa realidad subjetiva y humana. Humana porque es el ser humano el único capaz de realizar este descubrimiento, y sustentar su naturaleza en ella, también soy un otro para el otro, el reflejo del otro, por lo que tengo que tener cuidado como me comporto, porque él podría comportarse así también y en mí podría recaer sus consecuencias.

Por otro lado, podríamos concluir a partir de esto que al rescatar tal condición humana, que podemos llegar a descubrir en este proceso vivencial, podemos concluir que la educación no consiste en un ordenamiento unilateral de la responsabilidad de educar, a partir el profesor como único ente capacitado para generar este proceso educativo, sino que es posible que todos formen parte del proceso educativo, por igual alumnos y profesores, mediados por el mundo y nuestra cultura. Además de obedecer a lo que nos señalan actualmente los estudios acerca de la Educación hoy, en donde el alumno y todo lo que él implica, sus vivencias, deseos, intereses emociones, es el principio y centro del proceso, lo que primero significa el desarrollo de una actividad realmente educativa en miras del ser humano, la persona y la sociedad en que debiese vivir, y en segundo lugar una sociedad más justa, por el hecho de ser una sociedad para todos, sin exclusiones, alienaciones, abusos de poder de la que tanto se lamenta la historia de la humanidad, especialmente nuestra historia latinoamericana. La responsabilidad y el valor de la educación debe y puede ser compartida y construida por todos, para que su horizonte sea realmente la persona humana y la construcción de un mundo apropiado para que se desenvuelvan sus potencialidades. Por lo tanto, la forma de enseñanza, lo que se enseña y el para qué se enseña pudiese ser revisado desde esta perspectiva para ver en qué medida esto pudiese acercarse a hacerse efectivo en nuestro sistema educacional.

## BIBLIOGRAFÍA

AJAGÁN, L. (2000). *De Andra, Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*. Stocolmo: Studies in Educational Sciences 31. HLS Förlag.

ALARCÓN, L. GÓMEZ, I. (2004). "Sociología y trabajo social: Un fundamento básico para hacer ciencia social desde el otro". *Utopía y praxis Latinoamericana*. 9. 26. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad del Zulia. Maracaibo. 67-76.

AUSUBEL, D. 1976. *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.

BEGRICH, A. (2007). "El encuentro con el otro según la ética de Levinas". Teología y cultura. 4, 7. Buenos Aires. 71-81.

BERSTEIN, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Paideia.

BOURDIEU, P. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BLUMER, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

DEWEY, J. 1995. *Democracia y educación*. Morata. Madrid.

FERRATER, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona. Ariel.

GONZÁLEZ, F. (2009). "La Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares". Reflexiones. 88 (1). Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica. 119-135.

HUSSERL. E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. México. Fondo de Cultura Económica.

LAÍN, P. (1961). *Teoría y realidad del otro*. Madrid. Revista de Occidente.

LÓPEZ, M<sup>a</sup> C. (1994). "Intersubjetividad trascendental y mundo social". Enrahonar. 22. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. 33-61.

MAGENDZO, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: un desafío para docentes de hoy*. Santiago de Chile. LOM.

MAGENDZO, A. y DUEÑAS, C. (1994). Comp. *La construcción de una nueva práctica educativa: modalidades de capacitación de profesores en educación y derechos humanos en América Latina*. México, Comisión Nacional de Derechos Humanos. Biblioteca básica para educación en Derechos Humanos.

MARÍAS, J. (2000). Conferencia en Madrid dictada por Julián Marías. Edición: A. L. C. Fujikura. Obtenido el 28 de diciembre de 2010 en <http://www.hottopos.com/mp2/mariaspers.htm>.

MATURANA, H. (1985). "Desde la biología a la psicología". En J. Luzoro. Comp. *Biología del fenómeno social*. Universitaria. Santiago de Chile. 69-83.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Santiago de Chile. Universitaria.

MEAD, G. H. (1991). "La génesis del self y el control social". Reis. 55. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. 165-186.

MEAD, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós. México.

MONTERO, M. (2002). "Construcción del otro, liberación de sí mismo". Utopía y praxis latinoamericana, 7. 16. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad del Zulia. Maracaibo. 41-51.

MORENO, A. (2008). *El aro y la trama: Episteme, Modernidad y Pueblo*. Convivium Press.

PIAGET, J. 1997. *Psicología del niño*. Morata. Madrid.

PIAGET, J. 2001. *Psicología y Pedagogía. Crítica*. Barcelona.

VARGAS, M. (2006). El valor y su origen dentro de la Esencia Humana. A parte Rei. 45. Universidad de los Andes, Bogotá. 1-8.

SCHIEFELBEIN, E., BRASLAVSKY, C., GATTI, B., FARRÉS, P. 1994. Las características de la profesión de maestro y la calidad de la educación en América latina. En Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Unesco, Boletín 34.

VIGOSTKY, L.S. 2005. *Psicología Pedagógica: Un curso breve*. Aique. Buenos Aires.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera*. Madrid. Akal.

WOLF, Lawrence, SCHIEFELBEIN, Ernesto y VALENZUELA, Jorge (1993). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el Siglo XXI*. Informe N° 28. Washington: Banco Mundial.