



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(Colombia)
ISSN: 1900-9895
ISSN: 2500-5324
rlee@ucaldas.edu.co
Universidad de Caldas
Colombia

ALTERIDAD Y VOCACIÓN: UNA APUESTA PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN LA PRIMERA INFANCIA

Sánchez-Rincón, Natalia

ALTERIDAD Y VOCACIÓN: UNA APUESTA PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN LA PRIMERA INFANCIA

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 16, núm. 1, 2020

Universidad de Caldas, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134166565008>

DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.8>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

ALTERIDAD Y VOCACIÓN: UNA APUESTA PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN LA PRIMERA INFANCIA

ALTERITY AND VOCATION: A BET TO IMPROVE TEACHING PROCESSES IN EARLY CHILDHOOD

Natalia Sánchez-Rincón *

natalia.21717223709@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0001-8988-4743>

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 16, núm. 1, 2020

Universidad de Caldas, Colombia

Recepción: 29 Enero 2019

Aprobación: 11 Julio 2019

DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.8>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134166565008>

Resumen: El presente artículo abarca parte de los resultados de la investigación *Sentidos de alteridad: una mirada desde las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa Manizales*, cuyo principal interés es comprender los sentidos que las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa en Manizales otorgan a las relaciones de alteridad en su acción pedagógica. Las contribuciones teóricas de Lévinas, Skliar, van Manen y Larrosa forman el núcleo central para el abordaje de las categorías principales: alteridad, acción pedagógica y experiencia. La metodología corresponde a un enfoque cualitativo que se apoya en el método fenomenológico hermenéutico de Ricoeur y en el método de análisis de contenido de Greimas, esta metodología permitió alcanzar, entre otros, uno de los resultados más significativos que se traduce en la siguiente estructura: *Vocación es sentir amor por el Otro, en lo que se hace*.

Palabras clave: alteridad, acción pedagógica, experiencia, sentido.

Abstract: This paper covers part of the results of the research project “Meaning of alterity: a look from the teachers at Centro de Desarrollo Infantil Pelusa Manizales” whose main interest is to understand the meaning that the teachers of the Centro de Desarrollo Infantil Pelusa in Manizales” give to the relationships of alterity in their pedagogical action. The theoretical contributions by Lévinas, Skliar, van Manen and Larrosa form the central core for addressing the main categories: alterity, pedagogical action and experience. The methodology used corresponds to a qualitative approach that is supported by Ricoeur’s hermeneutical phenomenological method and Greimas’ content analysis method. This methodology allowed, among other things, to achieve one of the most significant results that translates into the following structure: Vocation is to feel love for the other in what is done.

Keywords: alterity, pedagogical action, experience, meaning.

INTRODUCCIÓN

Este artículo contiene el resultado parcial de una investigación que tiene en cuenta una experiencia educativa localizada en la ciudad de Manizales, específicamente, en el Centro de Desarrollo Infantil Pelusa. El objetivo fue descubrir los sentidos que otorgan las docentes al encuentro con la alteridad. ¿De qué manera abordar esta cuestión o con qué fundamento? A continuación intentaremos dar algunas puntadas relacionadas con el asunto.

‘Alteridad’ es un concepto desarrollado ampliamente por Emmanuel Lévinas, quien se aparta de una idea violenta de dominación y aprehensión del Otro^[1], y defiende la idea de encontrarse con el Otro sin el ánimo de conocerlo, clasificarlo o comprenderlo, ya que ello significa dominarlo. Para Lévinas, la alteridad ya no indaga por quién soy yo, sino por quién es el Otro y su valoración va más allá de lo que él es, se debe indagar por su alteridad.

En el contexto educativo, el encuentro con la alteridad supone una actitud ética hacia el Otro, esto es una actitud de escucha, recogimiento y sensibilidad. Skliar y Larrosa (2009) recogen el pensamiento de Lévinas y permiten identificar en su discurso que lo más importante para el encuentro con el Otro no es el conocimiento, sino la bondad y el servicio, no con una actitud de lástima sino de respeto.

En este sentido, se debe insistir en lo indispensable que es para un docente mantener un encuentro con la alteridad, en un mundo donde ya parece que esto poco interesa, donde lo humano cada vez pierde más valor.

Una investigación que asuma como asunto fundamental lo que expresan los docentes acerca de la alteridad, es una necesidad en el contexto de la educación en la primera infancia porque la tarea del docente es más que enseñar y debe ir más allá de lo apenas visible en sus alumnos: implica encargarse de sus necesidades más profundas y atenderlas, poniendo en práctica la solidaridad, la escucha, el diálogo, la apertura, la disponibilidad, el tiempo, la sensibilidad, el servicio, el respeto y la amorosidad.

Estos argumentos proporcionan sustento para el planteamiento de la pregunta base de la investigación: ¿Cuáles son los sentidos que las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa otorgan a la alteridad en su acción pedagógica?

A continuación se presentarán algunos antecedentes en torno al estado actual de la investigación sobre alteridad en el contexto educativo.

En el contexto hispanoamericano cabe mencionar el estudio realizado en España, por Prieto (2012), llamado *El reconocimiento del Otro en la pedagogía cívica: estudio sobre la función de las emociones en relación con la alteridad*, trata de observar quiénes perciben a los jóvenes como diferentes y qué actitudes y comportamientos muestran ante ellos. Entre los resultados encontrados, se evidencia que los alumnos extranjeros son identificados como “diferentes”. La actitud de los docentes coincidió, en varios aspectos, con la de los estudiantes: o bien ignoraban a los alumnos extranjeros, o bien forzaban la relación con ellos mediante el empleo un tono paternalista. En este punto se logra identificar cómo la ausencia del encuentro deriva en actitudes que anulan al Otro en su alteridad, pues, aunque no existe ninguna manifestación de maltrato o discriminación, tampoco hay interés en su participación y en el establecimiento de vínculos afectivos entre ellos. Además, se concibe al Otro extranjero como diferente, en un sentido peyorativo.

También, se encuentra el estudio denominado *La experiencia ética del tiempo escolar. La alteridad desde el porvenir y lo Otro desarrollado por*

Mónica Laura Fornasari (2018) en Córdoba, Argentina, en este estudio la autora refiere que:

La escuela se constituye en la primera mirada humanizante fuera del ámbito familiar, ya que el docente es quien transferencialmente se convierte en el primer objeto exogámico que se ofrece como alguien que no es un vínculo primario. A partir de ahí se dará un proceso de humanización basado en el amor y respeto por quien instaura la ley social. El niño y el joven solo aceptan la ley y construyen las legalidades internas por amor y reconocimiento a quien las representa en un vínculo de confianza. (p. 10)

En el contexto nacional está la investigación titulada *Contexto Educativo... encuentros y desencuentros de la diversidad*, realizada en el 2013 por Cajiboy y Sevilla (2013). Los autores se preguntan por las concepciones de diversidad que tienen los docentes de básica primaria en Popayán, insisten en que, desde la carencia, surge una mirada antagónica entre quienes aprenden y no aprenden y subrayan que son constructos culturales frente al encuentro con el Otro, al cual se le niega toda posibilidad de hacer ruptura frente a lo homogéneo y se rotula por ser diferente.

Por otra parte, Duarte (2012) en su estudio *La ética de la alteridad de Lévinas como elemento Importante en el conocimiento de la formación Ética en la educación*, concluye y ratifica que:

Un gran reto para la educación y los educadores es utilizar el discurso de la ética de la alteridad en que las acciones deben incluir, es decir, internalizar los principios de relación ética con los demás, dando prioridad a lo propuesto por Lévinas. Y todo comienza por ver el rostro del Otro, viendo y escuchando al Otro, mirándolo a los ojos y ver de cerca su rostro (la alteridad). (p. 273)

Entre los hallazgos comunes de los estudios centrados en la alteridad en el ámbito educativo se evidencia la necesidad de establecer vínculos afectivos, así como también se hace patente la necesidad de dar prioridad a la sensibilidad sobre lo normativo. Así, por ejemplo, Vidal y Aguirre (2013) en su trabajo *Perspectivas de alteridad en el aula* mencionan lo siguiente:

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. (p. 5)

En torno al paradigma de la alteridad, parece indiscutible concordar en lo siguiente:

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. (Vidal y Aguirre, 2013, p.13)

El afecto como motor de la participación infantil escolar es otro estudio cuyos objetivos se centran en las formas de vinculación afectiva de las docentes. Sus autores, Esguerra y Roa (2015) insisten en la siguiente tesis:

La escuela es un lugar de encuentro, es un escenario donde las relaciones que se construyen deben favorecer en el ser humano su capacidad de poder ser, por ello es fundamental construir otro tipo de relaciones que, basadas en el conocer, reconocer y valorar la particularidad, impulsen el crecimiento de los niños y las niñas. (p. 207)

Restrepo (2017), en su investigación denominada *Alteridad: rasgo de la subjetividad política de maestros y respuesta ética en la acción educativa*, presenta:

La alteridad como uno de los rasgos de la subjetividad política de maestros, (...) parte de la tesis según la cual la alteridad se configura biográficamente en experiencias que implican hacerse responsable del Otro, experiencias que le permiten al maestro tejer el mundo compartido a través de acciones políticas en el aula. (p. 1)

Por último, Cárdenas y Ruiz (2015) en su estudio *Sentidos y significados de diversidad que han configurado los jóvenes entre los 15 y 17 años de la Institución Educativa Don Bosco del municipio de Popayán, en sus contextos educativos*, concluyeron en sus resultados investigativos lo siguiente:

La alteridad se presenta como la posibilidad de encontrarse con el Otro, para encontrarse consigo mismo y es la escuela el mejor espacio donde se puede comenzar la transformación mediante el diálogo entre la variedad de subjetividades que allí interactúan y en ese devenir crear la posibilidad del respeto por la diversidad y la armonía necesaria para convivir. (p. 41)

Finalmente, en el contexto regional, específicamente en la ciudad de Manizales, se encuentra una investigación realizada en el año 2013, llamada *Las prácticas pedagógicas en básica primaria: un espacio para reconocer al Otro*, realizada por Parra y Vallejo. Al finalizar su estudio, en los resultados llegan, entre otros, al siguiente postulado:

Las prácticas de los docentes de hoy deben ser prácticas humanizantes, que partan del intercambio y el actuar con Otros; permitir la comunicación y el respeto por el Otro, respeto por las diferencias, educación desde la diversidad, desde un espacio motivante y potencializador del individuo. La práctica pedagógica debe, entonces, enfocar aspectos que vayan desde el actuar con y en relación con Otros para aportar elementos importantes que permitan al individuo significar su existencia desde la identidad, alteridad y otredad elementos importantes del reconocimiento. (Parra y Vallejo, 2013, p. 126)

Finalmente, Lamprea y Pineda (2017) concluyen:

Los sentidos de alteridad se mueven en el marco de tres términos: reconocimiento, encuentro y responsabilidad. Donde comprende y genera diversas acciones que le permiten ver al Otro y reconocerle más que en su diferencia, como un ser “infinito”; con el cual se encuentra día a día para acontecer junto a él, para alterar y ser alterado al estar con el Otro y al recibir esa imposición hermosa e intransferible de responder por el Otro, sin que este se lo pida y además de hacerlo con gran gusto. (pp. 155-156)

Los resultados de los antecedentes reflejaron algo recurrente y urgente: una necesidad por parte de los docentes de construir y practicar actitudes que permitan recibir, acoger y enseñar al Otro, poniendo en práctica la solidaridad, el respeto de la diferencia y el trabajo cooperativo. Dichos estudios lo expresan como una de las posibilidades para lograr procesos educativos fundados en el respeto y la responsabilidad con el Otro.

CONTEXTO CONCEPTUAL

A continuación, se hará referencia a algunos elementos para pensar la investigación sobre alteridad en Centros de Desarrollo Infantil y se expondrán las categorías centrales de la investigación: alteridad, acción pedagógica y experiencia.

Un acercamiento al enfoque de la alteridad

La palabra 'Alteridad' viene del latín *alter*, que significa *Otro*. Hace alusión a la otredad y a la diferencia con la que cada individualidad se relaciona. Consiste en cambiar la perspectiva de mismidad del Yo para darle paso al Otro. Este cambio de perspectiva solo es posible si se rompe con el egoísmo del Yo que pretende reducir al Otro a sí mismo. El uso actual del concepto de alteridad se debe al filósofo Emmanuel Lévinas quien estudia profundamente este concepto y lo empieza a desarrollar a partir de 1960.

Dentro de este marco, un término asociado con la alteridad es el de 'misterio'. Lévinas lo define como la relación con los demás, es decir, el cara a cara con los Otros:

La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podamos ponernos en su lugar: le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con otro es una relación con un Misterio. (Lévinas, 1993, p. 116)

Desde un enfoque de alteridad, es imposible ponerme en el lugar del Otro, las experiencias del Otro son infinitamente incommensurables a las mías.

Alteridad y misterio se manifiestan en un concepto fundamental: 'el rostro'. Al respecto, dice Lévinas (2000):

El rostro (*visage*) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la *huella* del Otro. El rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, pura significación. «El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir que el Otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto... el rostro es, por sí solo, sentido. Tú eres tú». Por esta razón, el rostro no se ve, se oye, se lee. El rostro es la palabra del que no posee voz, la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero. El rostro es un imperativo ético que dice: «¡No matarás!». (Lévinas, 2000, p. 72)

El primer acercamiento en el que se da el encuentro con el Otro se manifiesta a través de la contemplación del rostro; no hay palabras ni conocimiento previo, no es lo que se ha dicho del Otro, ni siquiera lo que el Yo piensa de él, es todo lo que el Otro dice respecto a su ser, es su historia,

son sus sueños, sus deseos y sus miedos, es lo absolutamente Otro de él. “El modo por el cual se presenta el Otro, que supera *la idea de lo Otro en mí*, lo llamamos, en efecto, rostro” (Lévinas, 2006, p. 74).

Para Lévinas el rostro es discurso. En este sentido, él propone ir más allá del rostro, es decir, desde una actitud de escucha, una actitud ética y no desde lo visual, que viene a ser lo ontológico, lo cognoscible. Esa escucha debe provenir del silencio, la humildad y el recogimiento para atender lo que el Otro aclama.

Para poder llegar a escuchar realmente al Otro hay que tener sensibilidad, para obtener la revelación real de su rostro y descubrir que este va más allá de lo que se percibe con la vista y de su forma, por lo que se infiere que el diálogo es la figura sublime de alteridad.

Para Lévinas es necesario el respeto y la responsabilidad hacia el Otro, desde la alteridad se genera una invitación para volver al hermano, donde se logre amar al Otro con un sentido ético que no busque su propio bienestar, sino un amor basado en lo que Lévinas describe como Deseo; no referido al sentimiento de satisfacer una necesidad profunda personal; sino la necesidad infinita de darse al Otro y hacerle bien.

La acción pedagógica

Van Manen en su libro *El tacto en la enseñanza* (1998), explica el significado de la sensibilidad y el amor pedagógicos. Para él, el amor pedagógico es una condición previa para que exista una relación pedagógica entre el niño y el docente, y por eso la acción pedagógica está condicionada por el afecto:

Cuando el profesor entra en su clase por primera vez, los ve a todos allí, agrupados de forma arbitraria en sus pupitres. Ve a niños que son grandes o pequeños, de facciones finas o toscas; ve rostros horaños y apariencias nobles, cuerpos enfermizos y bien proporcionados, como si fueran la representación de la creación, dice Buber: y su mirada, la mirada del educador, los abraza a todos y los acoge. (Van Manen, 1998, p. 80)

Para Van Manen (1998), en ese gesto se basa la vocación y la grandeza del educador. “El amor pedagógico del educador para con estos niños se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica” (Van Manen, 1998, p. 80).

¿Cómo sabe el docente lo que es bueno o correcto para el niño? Generalmente, se ha intentado decir que no existe una teoría científica que indique los principios para comportarse con tacto, pero en este sentido el docente debe remitirse a la experiencia diaria con sus alumnos para observar lo que consigue el tacto en determinadas situaciones. Sin embargo, sí se tiene conocimiento sobre lo que permite el tacto pedagógico: “Preservar un espacio para el niño, proteger lo vulnerable, evitar que se haga daño, recomponer lo que se ha roto, reforzar lo que es bueno, resaltar lo que es único y favorecer el crecimiento personal” (Van Manen, 1998, p.170).

Finalmente, es importante aceptar que en la actualidad muchas tendencias educativas no se identifican con el tacto pedagógico. Esto

tiene que ver principalmente con el sistema educativo que propone una malla curricular estricta con una preocupación basada en los resultados obtenidos de pruebas estandarizadas. Por ello, algunos docentes se sienten obligados a enseñar solo para la evaluación y las escuelas no están ayudando a los niños a desarrollar sentidos de comunidad, lo cual conlleva a ignorar que la educación es de la persona completa y, por ende, debe ser integral. Sin embargo, muchos docentes tratan de luchar contra dicho sistema administrativo y político y, con sus acciones dentro del aula intentan brindar una experiencia educativa completa y de calidad para sus estudiantes.

Acerca de la experiencia

El concepto de ‘experiencia’ está centrado en el pensamiento de Jorge Larrosa (2006) quien la define como “*eso que me pasa*” (p. 14). No lo que pasa, sino lo que me pasa. La experiencia implica una condición de alteridad, una relación con algo que no soy yo. También posee una condición reflexiva y transformadora que implica no ser el mismo que se era. Y, finalmente, la experiencia es algo que me afecta a mí.

Al respecto, podemos inferir que quien no se sorprende y permanece indiferente ante los acontecimientos educativos, sociales y emocionales, quien no se conmueve frente al Otro, es un sujeto que no se transforma, que reduce todo a su imagen y a su medida con pretensiones de apropiación. Por el contrario, en la escucha el modo de encontrarse es diferente, existe una disposición a transformarse en una dirección desconocida, lo Otro no se puede reducir a una medida, pero es algo de lo que se puede tener una experiencia en tanto que se transforma hacia sí mismo.

Si lo llevamos al campo educativo, se espera que el docente tenga una relación con sus alumnos de atención, una actitud de escucha, de inquietud y de apertura.

Larrosa (2006) logra diferenciar el saber científico del saber de experiencia:

Ex-per-i-en-tia significa pasar hacia afuera y pasar a través... Ese saber de experiencia tiene algunas características esenciales que lo oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. En primer lugar, es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular. En segundo lugar, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal. En tercer lugar, es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. El saber de experiencia no está como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). (p. 98)

Según lo anterior, es necesario volver al *me* de “*eso que me pasa*” y hacer énfasis en el principio de singularidad, es decir, una experiencia es siempre singular, para cada cual la suya. Larrosa pone como ejemplo la muerte, la manera como cada uno da sentido y percibe este acontecimiento es diferente. La muerte es la misma desde el punto de vista del

acontecimiento, pero singular desde el punto de vista de la vivencia, de la experiencia.

METODOLOGÍA

La investigación tiene como objetivo principal comprender un fenómeno educativo a través de los sentidos producidos por las docentes en su experiencia, tiene que ver precisamente con la experiencia de las personas y el estudio de elementos subjetivos; por su naturaleza, esta investigación se ubica en un tipo de investigación fundamentalmente cualitativa. La investigación cualitativa, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), se enfoca en:

Comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. (p. 358)

Enfoque de investigación: fenomenológico – hermenéutico

La fenomenología hermenéutica es un tipo de enfoque que está fundamentado en los trabajos de Paul Ricoeur (1996, 2002, 2006), en los que se identifica que es teoría y método. Como método, el autor hace referencia a la indagación por los sentidos que se constituyen en la subjetividad. Ricoeur hace énfasis en el desentrañamiento de la subjetividad, pero a partir de una dimensión lingüística, a partir de la cual la experiencia se configura como la principal protagonista.

Para Ricoeur la hermenéutica solo llega a ser una filosofía y método de interpretación cuando se dirige a la *condición lingüística* de toda experiencia. De acuerdo con esto, afirma que “la experiencia puede ser dicha y requiere ser dicha. Plasmarla en el lenguaje no es convertirla en otra cosa, sino lograr que, al expresarla y desarrollarla, llegue a ser ella misma” (Ricoeur, 2002, p. 55). De este modo, se podrá desplegar ante el texto el mundo que abre y descubre, y hacerlo explícito, esto es, revelarlo. Para Ricoeur, un texto es un discurso fijado por la escritura y dicho discurso, en este caso, corresponde a las experiencias de las docentes, las cuales fueron expresadas y se convirtieron, posteriormente, en objeto de análisis.

En concordancia con lo anterior, se justifica, entonces, el enfoque metodológico elegido teniendo en cuenta que se trata de descubrir el sentido que las docentes otorgan a un fenómeno y que dicho sentido está encubierto y requiere ser develado por el investigador.

El momento explicativo se lleva a cabo por medio del *análisis estructural de contenido*, propuesto por Greimas (1976), este análisis es el eslabón intermedio entre la interpretación superficial y la interpretación profunda. Este tipo de análisis se encarga de estudiar el sentido que hay detrás de las palabras y de los fenómenos. Para ello estudia las estructuras

de un texto, las cuales son, en el caso de esta investigación, estructuras cruzadas.

El trabajo de campo de esta investigación se ejecutó durante la primera mitad del año 2018. En el proceso contribuyeron con sus discursos nueve docentes que brindan atención directa a los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa, y que accedieron voluntariamente a participar del proyecto. Se emplearon tres técnicas de recolección de información: la observación, la entrevista en profundidad y el grupo focal.

La modalidad de la investigación es el estudio de caso cuyo principal objetivo, según lo menciona Simons (2011) en su texto *El estudio de caso: teoría y práctica*, “(...) es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular. Se puede hacer referencia a otros casos, pero la tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva del caso particular” (p. 20). Además, este autor aclara que el caso puede hacer alusión a una persona, un aula de clase, una institución, un programa, una política o un sistema.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Vocación es sentir amor por el Otro, en lo que se hace

El sentido develado tiene que ver con el eje semántico que subyace a esta estructura, el cual lleva por nombre: *Enseñar con tacto*, y muestra cómo los procesos de enseñanza con niños requieren tacto. En el Gráfico 1 se presenta la estructura mencionada.

Gráfico 1. Enseñar con tacto.



Gráfico 1
Enseñar con tacto
Elaboración propia.

Como puede verse, en el gráfico precedente aparecen varias relaciones semánticas. La primera vincula la vocación con la aversión; la

segunda, el encantamiento con el aburrimiento. Adicionalmente, entre los cuadrantes que allí se definen aparecen semas adicionales como apasionamiento, amor, apatía y rechazo. Todas estas relaciones semánticas están íntimamente vinculadas. Cuando se hace referencia a la primera relación, en la mayoría de los discursos se aprecia una inclinación muy grande a sobredimensionar la vocación como una condición *sine qua non* del docente a la hora de enseñar. Una de las docentes participantes en esta investigación expresa sobre este asunto lo siguiente:

Vocación es hacer lo que yo quiero para prestarle un beneficio a alguien. Yo siento que tengo vocación porque diariamente trabajo con amor, con esmero, no siento pereza de venir a trabajar a pesar de tantas dificultades que se presentan, y nunca siento pereza, siempre me levanto y digo: «Gracias, Dios, por todo, por esos niños que tengo y gracias por permitirme un día más para ir a mi trabajo». (E8/196/SE, comunicación personal, 18, julio, 2018)

Para Van Manen (1998), la vocación hace alusión a algo que nos llama: “(...) para aquellos que están sordos a la llamada, reflexionar sobre la pedagogía como una vocación es solo un sentimentalismo sin sentido o, en el mejor de los casos, un ejercicio inútil” (p. 42). Los resultados de esta investigación reflejan que, si no existe en la enseñanza algo que nos llame, algo que nos mueva y que nos transforme, sencillamente se haría alusión a una enseñanza pensada solo como una profesión, como un deber, pero no como una motivación, como algo que anima, que encanta, sin duda, algo que se hace como forma de vida.

Hablamos de la «inclinación/vocación a una profesión». Pero ¿en qué consiste esta vocación? Hablamos de la «llamada del deber», de que «el deber llama con la voz de la conciencia», de que «el deber me empuja a una tarea con la que me sé comprometido». Pero el deber no es algo que de verdad llame. Más bien se trata de que el deber es la forma en la que algo nos llama. (Van Manen, 1998, p. 41)

Este postulado de Van Manen se encuentra orientado hacia la sensibilidad pedagógica que se espera del docente, la cual se relaciona con la dimensión afectiva, en la que se tienen en cuenta los sentimientos del niño. Es posible observar esta sensibilidad a partir de las manifestaciones de atención, cuidado y protección hacia el niño, pero especialmente se evidencia cuando el docente es capaz de dar respuesta a sus necesidades más profundas.

Lo dicho hasta el momento guarda relación con el concepto ‘psicagogia’, utilizado inicialmente en la antigua Grecia en el *Fedro* por Platón, quien lo define como “el arte de encantar las almas”.

A partir de la presente investigación, se puede estimar que el quehacer docente requiere de una forma de psicagogia, un arte que permite al docente encantar a sus alumnos porque naturalmente cuando el docente siente encanto por lo que hace, este mismo sentimiento se transmite a sus discípulos. Así, se puede diferenciar la simple enseñanza de aquella en la que se ponen sobre la mesa el tacto y la psicagogia.

Los verdaderos maestros de la dirección de almas (psicagogia) son aquellos viejos poetas a los que tiene uno que volverse constantemente después de escuchar las nuevas teorías, sencillamente porque son más amenos. Saben guiar los corazones por la cuerda suave del gusto por lo bello. (Jaeger, 2010, pp. 892-893)

Lo anterior coincide con una reflexión expuesta en el diario de campo:

La docente, sin duda alguna, da muestras de su vocación porque piensa, planea y ejecuta las actividades con amor hacia los niños, su forma de encontrarse con ellos está basada en el afecto, los trata con cariño y sobre todo con mucho amor. Ella entiende cada una de las necesidades de sus niños y los atiende conforme a ellas. Trata de ser innovadora en sus actividades, inventando cada día nuevas formas de captar su atención y de que se sientan felices. Además, todo el tiempo les canta, crea historias y canciones en el momento que le sirven para la actividad que esté realizando, no obliga a ninguno a hacer lo que no desea y cuando algún niño agrede a otro compañero o invade su espacio, ella lo corrige de una forma tierna y muy respetuosa. (DC4-02 AG, comunicación personal, 02, agosto, 2018)

Este interés y preocupación por el alumno, por el Otro, se manifiesta a través del amor. Esto es común en toda acción pedagógica en la que hay vocación. De ello da cuenta Van Manen (1998), quien explica que las condiciones fundamentales de la pedagogía son: el amor y el afecto, la esperanza y la confianza, así como la responsabilidad. Por lo tanto, la pedagogía está condicionada por el afecto y el interés por el niño. Lo expuesto se puede apreciar en el relato de una docente:

Bueno yo me comunico con mis alumnos por medio del juego, suena como raro, pero sí. Sí, por medio del juego, a mí me encanta involucrarme con ellos dentro de su juego. Entonces, digamos, estamos jugando a las casitas, me gusta meterme dentro de las casitas, acostarme con ellos, que ellos se me tiren encima, porque tengo niños de dos a tres años y son muy pequeños, entonces para qué voy a echar cháchara, ellos no me van a entender, entonces por medio del juego me comunico con ellos y también por medio del afecto, del buen trato, que ellos lo buscan mucho a uno, ellos llegan y ahí mismo lo que uno recibe es un abrazo, entonces, si ve, es por medio del afecto, el buen trato y el juego con ellos, que me comunico con ellos... (E1/14/SE, comunicación personal, 06, julio, 2018)

Cuando la docente expresa en su discurso “me encanta involucrarme con ellos dentro de su juego”, denota una satisfacción en su labor que se expresa en su forma de dirigirse a los niños y, sobre todo, en su actitud de apertura, en la disposición de escucha y de amorosidad que tiene hacia ellos. Por estas razones, la acción educativa trasciende hacia lo artístico. Veamos:

El arte tiene un poder ilimitado de conversión espiritual. Es lo que los griegos denominaron *psicagogia*. Solo él posee, al mismo tiempo, la validez universal y la plenitud inmediata y vivaz que constituyen las condiciones más importantes de la acción educadora. (Jaeger, 2010, p. 49)

Podemos inferir entonces que, si un docente no tiene vocación, no se siente encantado por lo que hace, hay aburrimiento y su labor no va a generar el objetivo esperado; pero, cuando en una persona existe la vocación, fluye naturalmente la psicagogia, el arte de encantar.

Si bien es cierto que los docentes que tienen vocación se fijan en sus alumnos como figuras sublimes de alteridad, para poder tener un encuentro con la alteridad es preciso que el docente aprecie a su alumno, no desde lo ontológico, sino desde el rostro, no para responderle, sino para escucharlo y atenderlo. Implica responsabilizarse de sus necesidades más profundas y ayudar a satisfacerlas. Esto guarda concordancia nuevamente

con el *Fedro* de Platón, donde se hace una comparación entre médico y paciente, que podría usarse como una analogía entre docente y alumno:

Platón esclarece aun desde otro punto de vista la necesidad de que el orador adquiera también una cultura material. El orador tiene que influir sobre el alma; su verdadero arte no versa tanto sobre el simple ornato formal del discurso como sobre la *psicagogia*. El paralelo más al alcance de la mano que se ofrece es el del médico... la característica esencial de esta actitud del espíritu consiste, según él, en que el médico, al tratar el cuerpo humano, no pierda nunca de vista la naturaleza en su conjunto, el cosmos. Del mismo modo debe el escritor o el orador, cuando quiera dirigir certeramente al lector o al auditorio, conocer el mundo del alma humana en todas sus emociones y en todas sus fuerzas... el orador debe conocer las formas del alma y su origen y las formas de discurso a ella adecuadas. (Jaeger, 2010, p. 994)

Todo ello tiene que ver con lo que Van Manen ha denominado ‘tacto en la enseñanza’, de acuerdo con el cual el docente tiene una actitud reflexiva y considerada con respecto a su acción pedagógica, con lo cual busca evitar que esta tenga efectos negativos sobre el niño. Esto es posible apreciarlo en la siguiente expresión de una docente:

¡Ay!, yo por la noche me acuesto y yo digo ¡uy yo hice esto mal, yo hubiera hecho esto! Yo sí soy así, yo digo ¡ay a tal niño, que pesar no le hice esto, no le hice aquello! Entonces yo trato como de mejorar, o a veces también digo ¡uy estuvo bien esto, tan chévere, siquiera lo hice! Pues por las noches pienso y recapacito. (E2/61/SE, comunicación personal, 06, julio, 2018)

En consideración a lo expuesto, la reflexión del docente hace que pueda mejorar su acción en el aula y logre darse cuenta de sus aciertos y desaciertos, y del impacto positivo o negativo que tiene su acción en la vida de los niños. Así, la reflexión pedagógica consiste en identificar a diario lo que es bueno y lo que no es bueno para un niño.

En estas cuestiones detectamos la relación fundamental de la actuación y la reflexión pedagógica. En la vida actuamos e interactuamos continuamente con nuestros hijos, pero de vez en cuando hacemos algo que nos induce a reflexionar y cuestionarnos: ¿hice lo correcto?, ¿cómo vivió esta situación el niño?, ¿cuál era mi responsabilidad en ese momento?, ¿qué debería haber dicho o hecho? Por tanto, la pedagogía nos invita primero a actuar y, después, a reflexionar sobre nuestras acciones. Tanto el vivir con niños como el hecho de reflexionar sobre la forma en que vivimos con ellos son manifestaciones de nuestro ser pedagógico. (Van Manen, 1998, p.42)

Esta manera de reflexionar sobre la acción se construye a partir de la experiencia, que le permite al docente mejorar cada día y acercarse a una manera de ser más sensible con los alumnos y que lo habilita para responder adecuadamente ante las situaciones que se presentan diariamente en el aula. Para Van Manen esta sensibilidad no resulta de la razón sino del corazón y afirma nuevamente que el tacto pedagógico proviene del amor que el docente tiene por su quehacer. Sin tal sentimiento, no es posible fomentar el tacto pedagógico, el cual involucra conjuntamente la solidaridad, la compasión (en términos de humanidad y no de lástima) y la simpatía pedagógica. Al respecto, expresa este autor:

Para abrirnos (nuestro corazón y nuestra cabeza) a la vida interior del Otro debemos dedicarnos a él con cariño y amor. El amor no es ciego, sino que nos hace ver al Otro como Otro. Por lo tanto, la simpatía pedagógica se adapta con delicadeza a la vida interior del niño, sin confundir su propia identidad en esta vida interior. En resumen, la simpatía significa desde el punto de vista pedagógico que el adulto «comprende» en un sentido afectivo la situación de un niño o un joven. Por lo tanto, la comprensión pedagógica es también en este sentido comprensión comprometida. (Van Manen, 1998, p.110)

Lo anterior quiere decir que cuando existe tacto pedagógico, la enseñanza adquiere un valor ético en la formación, más allá de los contenidos. Se habla de ética en tanto la acción pedagógica se orienta a potenciar el desarrollo integral de los niños; en este sentido, el docente respeta sus sentimientos, tiene en cuenta sus necesidades y sus deseos, se centra en la premisa de que los niños sean buenos seres humanos. Ahora, es preciso anunciar un discurso de una de las docentes que concuerda con esta reflexión:

Pues como llevo tantos años en esto, yo me encuentro con niños que ya están en la Universidad, con los padres, entonces ellos me cuentan cómo están y se acuerdan mucho, recuerdan mucho cuando estuvieron acá y cuando estuvieron conmigo y me agradecen, aun todavía me agradecen por lo que yo les di a los niños de ellos, que por las personitas que son, agradeciéndome a mí que porque yo les inculqué a los niños muchas cosas de esas, que los niños son de bien porque yo les inculqué, entonces eso da mucha satisfacción, pues, porque uno encontrarse con personas ya que han salido adelante. (E7/171/SU, comunicación personal, 13, julio, 2018)

La sensibilidad pedagógica tiene que ver con la dimensión ética y afectiva que caracteriza al docente y lo motiva a estar disponible para sus alumnos, a responder ante sus solicitudes y a brindarles una ayuda desinteresada. El tacto pedagógico tiene que ver con el modo de ser del docente en su forma de enseñar, que se evidencia tanto en su lenguaje verbal (palabras que utiliza y tono de voz) como en su lenguaje no verbal (mirada, gestos, movimiento), que caracteriza una forma de docencia. Lo anteriormente dicho puede verse reflejado en la siguiente descripción presente en el diario de campo:

Mientras cambiaba de ropa a una niña, conversaba con ella y le decía: «Venga, Luciana, ¿usted cómo siguió, tiene tos?». En ese instante la niña tose, «ah no, no se ha aliviado». En ese momento otro niño tose, y la docente le dice: «¿quién tosió?, ¡Ay! Cristopher está mocosito, venga lo limpio». Les canta mientras los cambia y ellos responden con miradas dulces y sonrisas. En un instante la docente les dice: «Ya vengo, les voy a traer el desayuno». Cuando llega con él pregunta a todos: «¿Quién quiere huevo?», muestra el pan y les dice: «Este es el pan, vamos a desayunar». Cuando Cristopher termina le dice: «¡Cristopher, terminaste, Felicitaciones!». La docente les coloca música e interactúa con los niños, ellos se sienten complacidos, pues bailan, aplauden y sonríen. (DC2, comunicación personal, 06, julio, 2018)

En relación con la estructura *Enseñar con tacto*, se concluye que entre alteridad y vocación existe una relación ineludible. Cuando un docente posee tacto pedagógico, sensibilidad pedagógica y, además de ello, tiene vocación por su labor, necesariamente es un docente que pone en práctica el principio de alteridad, porque de lo contrario, difícilmente podría hablarse de tacto pedagógico.

Un docente que se siente pleno, realizado y feliz con la labor que realiza con sus estudiantes, es un docente que tiene vocación, que ama lo que hace, es un docente que convierte la enseñanza no solo en una profesión, sino en una forma de vida. En consecuencia, un docente que tiene vocación por la enseñanza, implícitamente involucra todo su ser, sus sentimientos, emociones, afectos, conocimientos, deseos y anhelos; es alguien que se entrega al Otro con todo y espera acogerlo en sus brazos, ayudarle y animarlo a ser cada día un mejor ser humano. Entonces, la vocación y el amor no se pueden separar, tal relación puede apreciarse en el siguiente testimonio:

Vocación es hacer uno con amor, con agrado, con gusto el trabajo, eso es vocación, sentir ese amor por lo que hace, día a día, así haya obstáculos, porque siempre van a haber obstáculos, problemas, no sé, problemas en el trabajo, familiares, lo que sea. Pero uno siempre está en la lucha, como decimos continuamente, o sea, ser incansable en esto que hacemos y si lo escogimos es para hacerlo muy bien, eso es vocación. (E1/7/SE, comunicación personal, 06, julio, 2018)

Desde esta perspectiva, la educación es el lugar del encuentro con el Otro (Skliar y Larrosa, 2009). De acuerdo con esto, se espera que el docente asuma el acto educativo con un sentido de responsabilidad con el Otro, con una entrega hacia el Otro. Pero para que esta experiencia sea formativa y enriquecedora para él y para el Otro, el docente debe desear dicho encuentro. Veamos un ejemplo de dicho encuentro en una reflexión del diario de campo:

Es una profesora que evidentemente demuestra vocación por lo que hace, su trabajo lo hace con paciencia y mucho amor hacia los niños, los trata con cariño y atiende las necesidades de cada uno de ellos. Intenta satisfacerlos a todos, enseñarles de la mejor manera y ser siempre innovadora, a su vez, permite a ellos libertad para que exploren, se diviertan, compartan entre ellos, pero siempre bajo su supervisión en aras de intervenir cuando estén expuestos ante un riesgo. La profesora utiliza el canto hacia los niños y en ocasiones dicho canto es inventado por ella en el mismo momento, se nota en los niños actitudes de alegría y disfrute estando bajo el cuidado de esta profesora. (DC6/09AG, comunicación personal, 09, agosto, 2018)

Cuando se plantea la educación como un encuentro con el Otro, se deja en manos de lo que pueda o no suceder en dicha experiencia, sin necesidad de encasillar al Otro en una planeación homogénea y dejándose sorprender por las novedades y espontaneidades que pudiesen ocurrir en el acto educativo, que evidentemente se constituye en una experiencia de alteridad y en una relación con la otredad.

Finalmente, es importante incluir el concepto de vocación construido por docentes de la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR) de Mitú - Vaupés, fruto de una investigación realizada en el año 2008:

Es enseñar con pasión, encontrando gran estímulo en el trabajo de cada día, en la relación con cada estudiante al cual trata con amor de tal manera que todos los esfuerzos se recompensan por sí mismos sin quedar nunca en deuda. Pero, en este sentido, la vocación también implica vivir la pasión de aprender, hacerse erudito y compartir experiencias y conocimientos con el discípulo y, aún más,

implica aproximarse a la gente, porque la vocación del maestro(a) es una vocación de servicio a la sociedad. (Aldaz et al., 2008, p. 76)

Desde los resultados de la investigación, los sentidos de vocación se centran en una cualidad del docente, pero, además de ello, dicha cualidad también se va fortaleciendo y potenciando en la medida en que este se *encuentra* con sus alumnos, en la medida en que vive experiencias con ellos y resuelve los “ires” y “venires” del día a día en su salón de clase, con ellos, con sus discípulos, esos que lo inspiran a ser mejor cada día, a superar sus saberes y que, sobre todo, lo animan a querer enseñar eso que sabe.

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de la investigación consiste en identificar en las prácticas pedagógicas de las docentes expresiones de alteridad en relación con el tacto con los alumnos y la vocación para enseñar. Este se resuelve a partir de los ejercicios de observación participante que se llevan a cabo en el lugar de la investigación, es decir, directamente en las aulas del Centro de Desarrollo Infantil. Todo se consigna en diarios de campo, donde la investigadora reflexiona día a día sobre lo observado y cómo ello se relaciona con la investigación.

En el contexto educativo, explícitamente en los docentes de primera infancia, es necesario que exista vocación y la vocación es, en términos de Van Manen, un llamado, dicho llamado no lo sienten todas las personas que se desempeñan como docentes. Sin embargo, es necesario que exista este sentimiento, un sentimiento que genera una sensibilidad hacia el niño. Cuando un docente siente el llamado, siente amor por los niños, un sentido de protegerlos y ayudarles en todas sus necesidades afectivas y cognitivas, ese docente tiene vocación; de lo contrario, al no tenerla, puede de igual manera desempeñarse como docente, pero como un docente que solo interviene el área de conocimiento y no le preocupa lo que el Otro siente, lo que el Otro opina o lo que el Otro esconde.

El alumno puede estar pasando por situaciones difíciles en su vida que no le permiten aprender y formarse. El docente debe encargarse de ello, pero no como una obligación, sino como un acto de amor y de servicio desinteresado. Es tan simple como querer tener humanidad al servicio del Otro, al servicio de la infancia.

El tacto en la enseñanza define, en muchos casos, la forma como el niño aprende y se relaciona con su docente; el ideal sería a través de la confianza y el amor. Es importante que todo niño que permanece por un periodo bastante largo de su día y su vida en el jardín o en la escuela, pueda sentirse feliz allí y divertirse mientras aprende. Ni la escuela ni el jardín deben ser una tortura para ellos, al contrario, los docentes deben generar en los niños tanta felicidad que no deseen irse del jardín o la escuela.

Un niño es un ser que constantemente está siendo vulnerable ^[2], porque de acuerdo con su edad, no puede hablar, no puede expresarse como un adulto, no puede decir si algo le gusta o si no está de acuerdo. Pero un docente con vocación y con tacto aprende a descubrir lo que el niño

está sintiendo, su forma de aprender y sus gustos e intereses, y es capaz de responder a ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldaz, C., Fonseca, B., López, O., López, V. y Martínez, G. (2008). *Urdimbre de sentidos de cultura escolar desde la multiculturalidad*. Mitú, falta ciudad: Editorial Códice.
- Cajiboy, I. y Sevilla, E. F. (2013). Contexto educativo...Encuentros y desencuentros de la diversidad. *Plumilla Educativa*, 14(2), 258-273. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1061/1/109_Orozco_Tobar_Ada_Milena_Art%C3%ADculo%20Contexto%20Educativo%20Encuentros%20y%20Desencuentros%20de%20la%20Diversidad.pdf
- Cárdenas, Y. y Ruiz, J. F. (2015). *Sentidos y significados de diversidad que han configurado los jóvenes entre los 15 y 17 años de la Institución Educativa Don Bosco del municipio de Popayán, en sus contextos educativos* [trabajo de grado]. Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3183/Informe%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duarte, J. B. (2012). La ética de la alteridad de Lévinas como elemento importante en el conocimiento de la formación Ética en la educación. *Revista Temas*, 3(6), 253-275. Doi:10.15332/rt.v0i6.711
- Esguerra, E. E. y Roa, D. P. (2015). *El afecto como motor de la participación infantil escolar: Hacia el diseño de una estrategia pedagógica con niños y niñas de Grado quinto de la institución educativa distrital tesoro de la Cumbre Localidad Diecinueve, Ciudad Bolívar* (trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Greimas, A. J. (1976). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid, España: Gredos. [Biblioteca Romántica Hispánica].
- Fornasari, M. L. (2018). La experiencia ética del tiempo escolar. La alteridad desde el porvenir y lo Otro. *Revista ALFEPSI*, 6(18), 36-47. Recuperado de <http://integracion-academica.org/28-volumen-6-numero-18-2018/211-la-experiencia-etica-del-tiempo-escolar-la-alteridad-desde-el-porvenir-y-lo-otro>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Jaeger, W. (2010). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lamprea, P. A. y Pineda, A. L. (2017). *Sentidos de alteridad en los docentes de educación media* (trabajo de grado). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3183/Informe%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicología*, 19, 87-112.
- Lévinas, E. (2006). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Sígueme.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid, España: La Balsa de la Medusa.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona, España: Paidós.

- Parra, A. M. y Vallejo, C. S. (2013). *Las prácticas pedagógicas en básica primaria: Un espacio para reconocer al Otro* (trabajo de grado). Universidad de Manizales – CINDE, Manizales. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1252/PARRA_Anyella_Marcela_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prieto, M. (2012). *El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica: estudio sobre la función de las emociones en relación con la alteridad* (trabajo de grado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=95283>.
- Restrepo, L. R. (2017). Alteridad: rasgo de la subjetividad política de maestros y respuesta ética en la acción educativa. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8(8), 29-43. Recuperado de <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/528>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Vidal, V. E. y Aguirre, J. C. (2013). Perspectivas de alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 5-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194225730002>

Notas

[1] A partir de ahora se encontrará a lo largo del trabajo, la palabra “Otro” con mayúscula, haciendo referencia al Otro de la alteridad.

[2] En los discursos de las docentes es común que se destaque la vulnerabilidad de los niños. “Un niño es un ser que está a la expectativa de todo lo que uno le enseñe y le brinde, es un ser muy vulnerable y con muchas expectativas de aprendizaje” (E4/92/A, comunicación personal, 13, Julio, 2018).

Notas de autor

* Trabajadora Social. Docente Orientadora. La Merced Caldas, Colombia. E-mail: natalia.21717223709@ucaldas.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8988-4743>.

Información adicional

Cómo citar: Sánchez, N. (2020). Alteridad y vocación: una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1). 163-186.

Enlace alternativo

[http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/
Latinoamericana16\(1\)_8.pdf \(pdf\)](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16(1)_8.pdf)