

La práctica educativa desde la experiencia del reconocimiento del otro. Una propuesta metodológica

Floralba Barrero Rivera*
Juan Carlos Ángel Urrea**

Resumen. La tarea del reconocimiento del *otro* tiene como punto de partida la consideración de su condición de *alter*, es decir, de *otro yo*. Éste se asume como un principio fundamental, ya que el *prójimo* se da a conocer ante la consciencia como un *alguien* que exige ser identificado de forma totalmente distinta a los *objetos* que conforman el *mundo*. De ahí que ese presupuesto no sólo puede ser leído por reflexiones filosóficas, antropológicas, culturales, sino que requiere ser traducido a las prácticas educativas, debido a que su fin –formación de hombres– se realiza únicamente a través de interacciones responsables en-

-
- * Psicóloga especialista en Investigación en Ciencias Sociales y en Psicología Educativa. Magister en Desarrollo Educativo y Social. Experiencia en elaboración de Proyectos educativos y sociales. Actualmente, coordinadora de investigaciones Facultad de Educación y docente de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Integrante del grupo de investigación Tendencias Actuales en Pedagogía y Educación. Línea de investigación. formación y práctica pedagógica. fbarrero@usbog.edu.co
- ** Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Candidato a Magister en Filosofía Latinoamericana. Investigador en el campo de la filosofía contemporánea, la ética y la cultura contemporánea. Actualmente, es Coordinador de Filosofía y de Proyecto Media Vocacional del Colegio Colombo Americano.

tre los agentes que allí intervienen. Para ello, se propone una metodología articulada en tres aspectos: *preparar, estudiar e interactuar*. Estos tres momentos serán recíprocos tanto para estudiantes como docentes. Lo anterior se entiende en función del despliegue que realiza el hombre, manteniendo la consideración por el otro, el respeto por su diferencia, la dignidad por su individualidad y la mirada en común de aprender siempre. Ahora bien, los tres niveles analizados, dentro de la práctica docente y la experiencia del estudiante, se fundamentan en una dimensión ética, que se relaciona directamente con la forma como se desenvuelven las acciones de la consciencia humana dentro de unas condiciones concretas.

Palabras clave. Persona, Alter, Interacción, Reconocimiento y Práctica Educativa.

Abstract. The task of recognition of the *other* has as a departure point the contemplation of its condition for *alter*, that is to say, another I. This is assumed as a fundamental principle, since the *fellowman* is given to know before the conscience as a *someone* who demands to be identified in a completely different way from the *objects* that compound the *world*. Therefore, this assumption not only can be understood by philosophical, anthropological and cultural reflections but it also requires to be translated into educational practices, due to its objective –the formation of men– which is only done through responsible interactions among the agents involved. In order to do that, it is proposed a methodology designed in three areas: *to prepare, to study and to interact*. These there areas are applied in a reciprocal way, within the relationship established between the teacher and the student. The previous statement relies on the deployment that makes the man, maintaining the consideration for the other, the respect for his/her difference, the dignity for his/her individuality and the common view towards a mutual apprenticeship. However,

the three analyzed aspects, within the teaching practice and student experience, are based on an ethical dimension, which is directly related to how they develop the actions of human consciousness within specific conditions.

Keywords. Person, Alter, Interaction, Recognition and Educational Practices.

Introducción: acercamiento a la propuesta teórica alrededor del reconocimiento del otro

Resulta claro que la posibilidad de acercamiento del hombre hacia el mundo y hacia sus semejantes es una tarea sumamente complicada, debido al carácter problemático de las relaciones que establece la consciencia con sus pares o con el entorno que la rodea. En esta dinámica, se abre el marco referencial para encontrar dos líneas fundamentales de acción, a saber, el sujeto que convierte en objeto todo aquello que está en la naturaleza, incluyendo a los mismos miembros de la familia humana, o el sujeto que asume la presencia no de los objetos, sino de sus semejantes como alguien que se impone con toda su fuerza, con toda su radicalidad.

Con relación a la primera cabe señalar cómo su interpretación radica en un presupuesto básico que se define en los siguientes términos: la consciencia humana única y exclusivamente se percibe como pensante. De ahí que todo –naturaleza y subjetividad- se comprende, siguiendo las exigencias o los lineamientos trazados por el ejercicio de la racionalidad. Lo dicho se encuentra sustentado en las propuestas teóricas de los mismos filósofos modernos, entre ellos, Descartes, quien, con su realidad primera, clara y distinta, marcó, de manera definitiva, la intuición a través de la cual toda reflexión que sale del propio interior del sujeto es la que justifica o explica o da sentido a aquello que es ajeno a su propia condición.

De la segunda, por su parte, demuestra que la consciencia humana no es independiente a la realidad. Por el contrario, ella permanece interactuando con el medio circundante. De ahí que, dentro de esa dinámica, los dos adquieren fuerza en virtud de lo que cada una de las partes ofrece. En este sentido, es posible comprender la categoría de correlación entre el sujeto y el objeto, es decir, el hombre sólo se entiende por el mundo que experimenta y el mundo sólo se entiende por el sujeto que lo vive continuamente. Por eso, la afirmación del profesor Daniel Herrera Restrepo, con respecto a la intuición primera del pensamiento de Husserl, que podría asumirse en su completa dimensión, dice así: "(...) entre el hombre y el mundo existe una correlación, es decir, que Yo no puedo comprender al hombre sin su relación con el mundo ni al mundo sin su relación con el hombre" (Herrera, 2002, p. 2). Las anteriores ideas no sólo fueron desarrolladas por el padre de la fenomenología, sino por pensadores que se declaran deudores de sus planteamientos¹, como aquellos que se inscriben en el existencialismo, quienes reconocen la necesidad de no separar, ni mucho menos de aislar, la consciencia humana del mundo de la vida que se les presenta con toda su evidencia. Esto nos lleva a pensar que la existencia se puede desarrollar en el momento en que el hombre entiende la presencia de los demás en el mundo y está en comunión constante con otros semejantes. A su vez, el entorno sólo cobra significado por la experiencia y el contacto que vive el sujeto que decide afrontarlo.

Desde esta perspectiva, la consecuencia directa de dichos planteamientos radica en pensar dos amplios campos de

1 Es importante señalar que esta intuición la muestran estudiosos de las ideas husserlianas como Daniel Herrera Restrepo en su artículo *Qué es la Fenomenología*, que se encuentra en el libro *La experiencia y el mundo de la Experiencia. Contribuciones para una ética fenomenológica* (2002). Él da a conocer cómo muchos de los pensadores del siglo XX construyeron sus ideas, amparándose en las intuiciones fundamentales de Husserl.

estudio². Por un lado, el hombre es un ser individual orientado hacia el mundo, por tanto, busca el conocimiento y el dominio objetivo de este último, olvidando, en sentido estricto, las dimensiones fundamentales que le corresponden a los demás como consciencias. En esta relación, se reconoce al *otro* no como sujeto, sino como objeto sobre el que se puede aplicar el control, el dominio y la misma alienación. Por otro lado, el hombre es un ser en comunión con otras personas, por tanto, hay compromiso o responsabilidad por lo que sucede con sus semejantes. En este punto, se entiende la necesidad de compartir continuamente la existencia individual con aquellos que, en condiciones similares, viven la realidad. En este sentido, el *otro* es sujeto como yo soy considerado bajo la misma perspectiva.

Es hora de analizar cada una de las actitudes que se deducen de las consecuencias presentadas. En la primera se puede observar cómo el hombre prevalece sobre los cambios del entorno, sobre el devenir de la naturaleza. A su vez, se muestra en una dimensión independiente frente al medio que lo rodea. Esto no implica indiferencia, sino que se establecen unos límites definidos. Es más, se identifica todo como objeto desde el sujeto, pero no se formula una valoración que refleje sus posibles interacciones. Acá se produce un aislamiento frente al mundo, frente a lo existencial.

El racionalismo moderno es el referente central de esta postura, porque convierte al hombre en el centro básico de la existencia del mundo y del entorno mismo, desde la condición del observador que intenta descifrar los componentes allí inscritos. Esto es, todo lo que está presente en la realidad se da, se produce, se entiende, no por su particular posición en el mundo,

2 En este punto, se reconoce la polaridad de la relación hombre-mundo tal y como la ve Joseph Gevaert en su libro *El problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica* (2007). Eso sí, la argumentación de la misma fue asumida desde una perspectiva más independiente.

sino por la consciencia misma que lo piensa, ya que, desde su perspectiva fundamental, tiene las posibilidades para ello. Lo anterior se sustenta en la afirmación misma que Descartes ha dejado plasmada en las *Meditaciones sobre Filosofía Primera*: "Hablando con precisión, no soy más que una cosa que piensa, es decir, un espíritu, un entendimiento, una razón, términos que antes me eran desconocidos. Luego soy una cosa verdadera y verdaderamente existente; pero ¿qué cosa? Ya lo he dicho: una cosa que piensa" (Descartes, 1984, p. 60). Más adelante, señala: "en suma, ¿qué soy? Una cosa que piensa. Y, ¿qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda, entiende, concibe, afirma, niega, quiere, no quiere, imagina y siente" (Descartes, 1984, p. 60). Para terminar, determina de forma categórica: "Es tan evidente que soy yo el que duda, el que entiende, el que desea, que nada hay que añadir para explicarlo. Tengo también el poder de imaginar (...). Finalmente, soy el mismo que siento (...)" (Descartes, 1984, p. 60).

Ahora bien, esta concepción aísla, aleja, de manera rotunda, al yo del mundo, de los demás, cayendo en la más profunda abstracción de su propia condición. La inferencia que se puede dar está en que el otro aparece como consecuencia del pensar. A su vez, es sólo objeto de los planteamientos elaborados directamente por la razón. Un ejemplo de ello radica en la indagación cartesiana sobre el mundo: "Heme aquí al punto al que quería llegar. Si puedo afirmar con pleno convencimiento que los cuerpos no son conocidos propiamente por los sentidos o por la facultad de imaginar, sino por el entendimiento; si puedo asegurar que no los conocemos en cuanto lo vemos o tocamos sino en cuanto el pensamiento los comprende o entiende bien" (Descartes, 1984, p. 63). Desde esta perspectiva, el yo ha caído en el punto de ser completamente racional-lógico.

Aunque la postura Kantiana, desde el nivel de lo teórico, se enfrenta directamente al problema del conocimiento y de la

ciencia, continúa ratificando el ejercicio de la idea de la razón como aquella que puede inferir la certeza de todos los objetos, a través de la síntesis de todos los elementos que vienen del mundo y de la consciencia misma, cabe señalar cómo, desde el nivel de lo práctico, en el momento en que asume la perspectiva de la ética, hace un salto fuerte a considerar al *otro* como persona en su más completa dignidad, entendiéndolo no como algo más que conforma lo fenoménico –la naturaleza-, no como medio para alcanzar metas, sino en su posición de fin en sí mismo, de persona, en el sentido estricto del término. Esto implica la aseveración de su dignidad. Lo anterior se ve plasmado en la obra *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* así:

Este fin no puede ser otra cosa que el fundamento de todos los demás fines posibles, pues es también el fundamento de una posible voluntad absolutamente buena que no puede ponerse en función de ningún otro objeto sin caer en una contradicción. El principio trata a todo ser racional (a ti mismo y a los demás) de tal modo que en tu máxima tal ser valga al mismo tiempo como fin en sí es idéntico, en el fondo, al principio obra según una máxima que contenga en sí misma su validez universal para todo ser racional (Kant, 1998, p. 116).

De todas maneras, esta postura resulta problemática, porque, siguiendo el desarrollo del pensamiento del filósofo de Königsberg, se vuelve a caer en el mismo círculo vicioso en el que la consciencia racional es el centro desde el que se configura la realidad y la acción humana.

Sin embargo, el pensamiento contemporáneo pone al descubierto un giro, porque traza una exigencia esencial, a saber, la imposición del otro, en el lugar que le corresponde como persona en orden a su propia condición, sobre la consciencia pensante. Aquí, el otro no es un *algo* o un *elemento* más en medio de todo el universo, sino que entra a mostrarse en su particularidad, en su

diferencia. Lo anterior se sostiene en las formulaciones teóricas dadas a conocer por personas como Buber y Levinas.

El primero, al hablar de la relación del hombre con los demás, demuestra una clara diferencia del contacto que se establece con el mundo, donde se vive la dinámica del *amo* frente al *esclavo*, siguiendo la figura hegeliana. Esto es, se busca dominio sobre el entorno. El conocimiento del otro, de otra parte, se da bajo la postura de la plena reciprocidad, superando cualquier control entre las partes. En otras palabras, más allá de cualquier forma de alienación, los dos se constituyen, debido a que cada uno da lo mejor de su interior para ofrecerlo a su semejante. Aquí el otro –el *diferente*- no aparece como objeto de un dominio personal, sino que se impone como *tú*, como *misterio*, para ayudarme a realizar (Cf. Buber, 2006).

El segundo, por su parte, Levinas, tiene como punto de partida el *otro*, justificado como una certeza, ya que se muestra, se presenta, en su condición más radical, como diferente de todos los elementos que conforman el mundo. En este sentido, el otro exige, desde su manifestación, ser identificado por su individualidad y por su diferencia, no como resultado de una indagación racional sobre el mundo, en la que se descifra la constitución de la estructura de la objetividad misma, sino como un semejante que busca, por encima de todo, ser tratado como tal (cf. Levinas, 2007).

Es importante aclarar que el contacto con el otro no es del todo claro. Por el contrario, resulta siendo problemático. Por eso, en el presente artículo se buscará analizar, desde el pensamiento de Sartre, dos posiciones claras: la primera conocida por la palabra *masoquismo*, donde el ser del sujeto se encuentra dominado o, en otras palabras, el prójimo entra a ejercer posesión sobre el mismo. En este caso, él es sometido bajo la influencia de otro. La segunda, que contrarresta la presentada con anterioridad, es denominada con el término *amor*. Pero, no es un amor propuesto bajo una

concepción ideal. Por el contrario, él está revestido de libertad, con él único fin de perseguir la afirmación de la subjetividad, es decir, el reconocimiento de la particularidad, de la individualidad, más no de la objetividad. De lo anterior, se da la posibilidad de recuperar la subjetividad y de asumir la responsabilidad por lo que ello implica. En palabras de Sartre sería:

Así, en la medida en que me devalo a mí mismo como responsable de mí ser, reivindico este ser que soy; es decir, quiero recuperarlo, o, en términos más exactos, soy proyecto de recuperación de mí ser. Este ser me es presentado como mi ser, pero a distancia, como la comida a Tántalo, y quiero extender la mano para apoderarme de él y fundarlo por mi libertad misma. Pues, si en cierto sentido mi ser- objeto es insoportable contingencia y pura 'posesión' de mí por otro, en otro sentido es como la indicación de que me sería menester recuperarlo y fundarlo para ser yo fundamento de mí mismo (Sartre, 1979, p. 456).

Posterior a ello, se mirará la aplicabilidad de estas ideas en el ámbito educativo, a través de la formulación de la metodología del reconocimiento, desde la práctica escolar, de la importancia de los docentes y de los estudiantes como personas, como sujetos de derecho, ya que en los últimos años las reflexiones antropológicas y éticas han exigido al discurso de la pedagogía una reformulación de las relaciones, de las interacciones, que se establecen en la cotidianidad entre ellos, en función de desarrollar adecuadamente los procesos no solo de enseñanza-aprendizaje, sino de realización individual, lo cual tendrá un impacto en lo social. Lo anterior tiene como sustento la configuración de entornos donde el ejercicio formativo, hecho por las dos partes, se encargue de mediar la posibilidad de reconocer el papel, junto con la presencia, de los dos y de la forma como entran en contacto. Esto nos lleva a pensar que si no se asume esta realidad como *imperativo* para la educación, podría verse en peligro el sentido la interacción humana, porque se establecerían única y exclusivamente condiciones formales de

existencia, negando el carácter de reciprocidad entre los miembros que participan de ese mundo, lo que no corresponde al fin de la educación que se encuentra centrada en la persona (cf. Ángel, 2008). Además, las relaciones pedagógicas que no vinculan la consideración por aquellos que se encuentran viviéndolas, caen en estructuras de poder denigrantes, que asumen la condición de legítimas, debido a que la imposición y el autoritarismo de alguna de las partes, se convierte en un estamento hegemónico, que destruye los límites propios de lo humano, lo cual contradice la meta de los procesos educativos (cf. Bourdieu & Passeron, 1977).

El reconocimiento del otro desde los postulados de Jean Paul Sartre

El punto de partida a considerar, cuando se habla de relaciones con los demás, se reúne en la palabra *posesión*. Ella debe ser entendida como la captación en su totalidad del ser por otro. El otro lo toma por completo y lo abriga bajo su manto. Ahora, el prójimo se convierte en fundamento del ser y la existencia es determinada por el otro. La existencia asume la forma que el otro le quiere dar. El dominio ahora es presentado desde el otro para cada sujeto. De esto se afirma:

Mientras yo intento liberarme del dominio del prójimo, el prójimo intenta liberarse del mío; mientras procuro someter al prójimo, el prójimo procura someterme (...). Soy poseído por el prójimo; la mirada ajena modela mi cuerpo en su desnudez, lo hace nacer, lo esculpe, lo produce como es, lo ve como nunca jamás lo veré yo. El prójimo guarda un secreto: el secreto de lo que soy. Me hace ser y por eso mismo me posee, y esta posesión no es nada más que la conciencia de poseerme. Y yo, en el reconocimiento de mi objectidad, experimento que él tiene esa conciencia. A título de conciencia, el prójimo es para mí a la vez lo que me ha robado mi ser y lo que hace que 'haya' un ser que es el mío (Sartre, 1979, p. 455).

Por otra parte, el prójimo viene a intervenir en la conformación del ser. Él ayuda a develar lo existente en el interior. Yo puedo entrar a captar el ser y lo existente en él desde la observación hecha por el otro. Como muestra clara de aquello, Sartre nos presenta la labor del médico, ya que él, como prójimo, ayuda a descubrir el interior de cada cuerpo:

Pero importa ante todo escoger el orden de nuestros conocimientos: partir de las experiencias que los médicos han podido hacer sobre mi cuerpo es partir de mi cuerpo en medio del mundo y tal como es para otro. Mi cuerpo, tal cual es para mí, no se me aparece en medio del mundo. Sin duda, he podido ver yo mismo en una pantalla, durante una radioscopia, la imagen de mis vértebras; pero yo estaba, precisamente, afuera, en medio del mundo; captaba un objeto enteramente constituido, como un esto entre otros estos, y sólo por un razonamiento lo reducía a ser el mío: era mucho más mi propiedad que mi ser (Sartre, 1979, p. 386).

El otro, desde un ámbito muy distinto al del ser, vendría a corroborar en su formación. Él guarda, dentro de sí, experiencias distintas a las individuales. Por eso, él puede aportar su punto de vista para ser incorporado sobre el proyecto existencial. En cada uno, cabe la posibilidad de aceptar lo que el otro observa: "(...) en efecto, se trata, para mí de hacerme ser adquiriendo la posibilidad de adoptar sobre mí el punto de vista del otro (...), quiero incorporar en mí a ese otro concreto como realidad absoluta en su alteridad" (Sartre, 1979, p. 456). Pero, no es el sólo dejar ver el ser y estar presente ante el otro, sino el asumir lo visto por el otro: "(...) quiero asimilar al otro en tanto que otro mirante, y este proyecto de asimilación comporta un acrecentado reconocimiento de mi ser- mirado" (Sartre, 1979, p. 456).

De ninguna manera, se busca acabar la existencia del prójimo, cuando se hace referencia a la posesión. Por el contrario, el otro es

parte importante, como se dijo, en la conformación del ser. Pero, eso sí, es bueno dejar en claro que el otro no puede convertir el ser en objeto de su dominio, es decir, cada uno no puede constituirse en posesión y en propiedad del prójimo. Es de vital importancia conservar los justos límites de la libertad, con la que se entra en contacto con los demás o los demás entran en contacto con la misma subjetividad. Hay unos límites personales por respetar. No se puede dejar de ser lo que cada uno es para convertirse en lo que el interés de otro ha trazado. El prójimo no puede obligar a desarrollar una consciencia según sus criterios, ni la acción inmediatamente contraria.

Con los elementos mencionados hasta el momento, se tiene la posibilidad de definir o de trazar las fronteras del *masoquismo*. El masoquismo, en términos de Sartre, está enmarcado en dos verbos: la *absorción* y el *perderse*. La *absorción* es entendida como la consumación entera de cada ser en el ser del otro, en este caso, en el prójimo. El *perderse* se puede definir como el hecho de extraviar el ser en el ser del otro. El *masoquismo* se sintetiza en la empresa por medio de la cual el otro es el fundamento del ser. Cada uno, en vez de tomar y asimilar los elementos aportados por el otro, conservando su estado de alteridad, se fusiona en él y, desde allí, acepta la existencia. En otras palabras, el sujeto pasa a ser dependiente extremo del otro. El otro da sentido y fuerza al proyecto existencial individual. La consciencia individual está fundada en su ser:

Su ideal será inverso del que acabamos de describir: en vez de proyectar absorber al otro conservándole su alteridad, proyectaré hacerme absorber por el otro y perderme en su subjetividad para desembarazarme de la mía. La empresa se traducirá en el plano concreto por la actitud masoquista: puesto que el otro es el fundamento de mi ser- para – otro, si descargara en el otro el cuidado de hacerme existir, no sería yo más que un ser- en- sí fundado en un ser por una libertad. Aquí, mi propia subjetividad

es considerada como obstáculo para el acto primordial por el cual el otro me fundaría en mi ser (Sartre, 1979, p. 471).

Esto se puede entender, con mayor amplitud, en el texto de *La Náusea* escrito también por Sartre. El personaje central, Antoine, encontró sentido a su vida sólo en otro personaje y no por sí mismo. Una persona que ya había pasado por la historia de la humanidad, le hizo dar fortaleza a su ser, apoderándose, por completo, de su vida. El marqués de Rollebon logró tomar posesión en Antoine. De ahí que este último diga:

M. De Rollebon era mi socio: él me necesitaba para ser, y yo lo necesitaba para no sentir mi ser. Yo proporcionaba la materia bruta, esa materia bruta que tenía para la reventa con la cual no sabía qué hacer: la existencia. Mi existencia. Su parte era representar. Permanecía frente a mí y se había apoderado de mi vida para representarme la suya. Yo ya no me daba cuenta de que existía, ya no existía en mí sino en él; por él comía, por él respiraba, cada uno de mis movimientos tenía sentido fuera, allí, justo frente a mí en él; ya no veía mi mano trazando las letras en el papel, ni siquiera la frase que había escrito; detrás más allá del papel, veía al marqués que había reclamado este gesto, cuya existencia consolidaba este gesto. Yo era sólo un medio de hacerlo vivir, él era mi razón de ser, me había librado de mí (Sartre, 1999, p. 111).

El *masoquismo* conduce a la consideración objetiva del ser. El ser no es aceptado como una subjetividad particular e independiente en medio del mundo circundante, sino como un objeto cualquiera que se encuentra inmerso entre otros muchos sin distinción alguna. Sería igual hacer la consideración de una máquina con un hombre. La definición de cada individuo se da bajo las siguientes palabras: *soy objeto para otro*. La supuesta subjetividad vive ahora de acuerdo a lo impuesto por la subjetividad ajena: "(...) en particular, el masoquista que paga a una mujer para que lo azote, lo

trata como un instrumento" (Sartre, 1979, p. 472). Esta relación masoquista no es siempre afectación del ser en cuanto que éste sea, en todas las oportunidades, convertido en un objeto más. En muchos casos, el ser de objeto acaba también por convertir al otro en el mismo componente. El sujeto que trasciende hasta el punto de convertir al ser en objeto suyo, se puede transformar, en su propia interioridad, en objeto: "Así, el masoquista termina por tratar al otro como objeto y por trascenderlo hacia su propia objetividad" (Sartre, 1979, p. 472).

Pero, ¿dónde termina el masoquismo o mejor hacia dónde conduce su vitalidad? El masoquismo conlleva a la aniquilación del sujeto. El sujeto se encuentra consumado y perdido en el otro. Con el sólo hecho de aniquilar la subjetividad, se está en camino del fracaso.

Sin embargo, no podemos quedarnos en la eliminación por completo de la subjetividad. Es bueno, en este momento, presentar su contraparte: "la afirmación del sujeto". Esta afirmación se hace evidente cuando en el *amor* revestido de libertad, es cada uno el que se pone de manifiesto.

Ahora bien, el *amor* es todo el conjunto de proyectos por medio de los cuales puede y está en camino de realizar las propias posibilidades. Sin embargo, es en esa relación con el prójimo como se puede llevar a cabo las condiciones fundamentales, ya que él puede aportar elementos y abrir espacios para su constitución en conjunto. De todas maneras, las posibilidades del prójimo y las posibilidades personales son realizables en la medida en que no existan las circunstancias específicas para el domino entre los dos:

Este ideal irrealizable, en tanto que infesta mi proyecto de mí mismo en presencia del prójimo, no es asimilable al amor en cuanto el amor es una empresa, es decir, un conjunto orgánico de proyectos hacia mis posibilidades propias. Pero es el ideal del amor, su motivo y su fin, su valor propio. El amor como relación

primitiva con el prójimo es el conjunto de los proyectos por los cuales apunto a realizar este valor. Tales proyectos me ponen en conexión directa con la libertad del prójimo (Sartre, 1979, p. 457).

En el *amor* se juega con un elemento de vital importancia: la *libertad*. Uno de los condicionamientos exigidos para dicho acontecimiento es el reclamar, es el desear y es el exigir la *libertad*. El *amor*, para que se realice, necesita dejar de lado la posesión y abrirse a las perspectivas individuales del sujeto. Aquel, de ninguna manera, convierte al sujeto en un completo autómatas o en una simple máquina, dominada por unos valores para actuar, sino que, por el contrario, se da la apertura a las posiciones personales. "Al contrario, el que quiere que lo amen no desea el sometimiento del ser amado. No quiere convertirse en objeto de una pasión desbordante y mecánica" (Sartre, 1979, p. 458). La aventura del *amor* es distinta; en la relación del amante con el amado debe existir en cada uno el reconocimiento de su propia vivencia y lo que ello implica. Desde la libertad, se puede llevar a pleno la relación del *amor*, porque hay allí un juego maravilloso de espontaneidad entre los que están compartiendo:

Quiere ser amado por una libertad y reclama que esta libertad, como libertad, no sea ya libre. Quiere a la vez que la libertad del Otro se determine a sí misma a convertirse en amor –y ello no sólo al comienzo de la aventura, sino a cada instante-, y, a la vez, que esa libertad sea cautivada 'por ella misma', se revierta sobre ella misma, como en la locura, como en los sueños, para querer su propio cautiverio (Sartre, 1979, p. 459).

El *amor* para que sea legítimo necesita de un reconocimiento del amado y del amante como sujetos. Antoine describe en *La Náusea* esta labor de reconocimiento:

La cosa, que aguardaba, me ha dado la voz de alarma, me ha caído encima, se escurre en mí, estoy lleno de ella. La cosa no

es nada: la Cosa soy yo. La existencia liberada, desembarazada, refluye sobre mí. Existo. Existo. Es algo tan dulce, tan dulce, tan lento. Y Leve; como si se mantuviera solo en el aire. Se mueve. Por todas partes, roces que caen y se desvanecen. Muy suave, muy suave. Tengo la boca llena de agua espumosa. El trago, se desliza por mi garganta, me acaricia y renace en mi boca. Hay permanentemente en mi boca un charquito de agua blancuzca –discreta- que roza la lengua. Y este charco también soy yo. Y la lengua. Y la garganta soy yo (Sartre, 1999, p. 111).

Así, en la subjetividad debe existir un conocimiento y una consideración profunda de lo que es ella. Es en esa afirmación de cada ser como existente, por medio de la cual no se puede convertir al prójimo en objeto, ni mucho menos él al ser en lo mismo. Ambos están bajo el mismo impacto subjetivo. Cada uno es un ser que posee una identidad que lo hace particular del resto del mundo circundante. El amor no puede contribuir a la aniquilación del yo. De modo contrario, éste ayuda a la realización de las posibilidades del ser en el mundo. El *amor* tampoco debe ser un olvido del mundo circundante, donde el amante con el amado sean un conjunto totalmente aparte de la sociedad en general, sino que ellos deben estar en completa apertura a distintos contextos. Este amor no es un compromiso totalitario y encerrado con el otro.

Metodología pedagógica: la práctica educativa como experiencia del reconocimiento del otro

El trabajo pedagógico se orienta, de manera directa, a la formación de seres humanos. Esa tarea exige transformar, en sentido estricto, las relaciones que establecemos los seres humanos –determinadas por una intencionalidad centrada en descifrar el sentido de lo objetivo- a horizontes de interacción en los que instauramos un orden social, que tiene en cuenta lo específico de la misma subjetividad. Esto se puede desarrollar, llevando a cabo la metodología del reconocimiento en la práctica escolar, donde, a través de unas

acciones intencionadas, se otorga, a cada una de las personas que entran en acción dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el lugar digno que les corresponde. Además, se les brinda espacios en los que pueden mantener contacto con base en sus ideas, en sus sentimientos, garantizando las diferencias inscritas allí.

Con base en lo dicho, se puede referenciar cada uno de los componentes que hacen parte del campo de acción sobre el que recae la propuesta. La práctica educativa entendida como el ejercicio que continua y habitualmente hace el docente con el estudiante y el modo particular en que se lleva a cabo las acciones de ambos inscritas allí, nos llevan a reconocer, en un entorno de interacción, el arte de enseñar y aprender conforme a "principios", a "reglas" y a "acuerdos" pactados, en los que se garantiza el desarrollo de cada una de las partes, no es otra cosa que ese saber-hacer específico que tiene como objetivo el desarrollo de un ambiente formativo propicio en el que se reconozca la condición subjetiva de ellos.

Práctica viene de la expresión griega *praktikos*, que es utilizada para designar "lo referente a la acción" y de la expresión latina *practicus*, en la que se pueden ver dos formas: *praxis*, para dar a conocer "uso o costumbre", y *practice*, referida al "acto y modo de hacer" (cf. Cadavid, 1942). Ahora bien, la práctica, dentro de este texto, la entendemos como una forma de vida, en quien se dedica cotidianamente a tan noble labor, enfocada en acompañar el proceso de enseñanza/aprendizaje. En esa experiencia existe, como consecuencia, la acción de construir nuevos sentidos con relación a sí mismo y al entorno, de recrear lo que significa la propia vida y la del mundo que se está enseñando, de otorgar un nuevo significado –re-significar- a la existencia. Esa tarea que se convierte en un fin y que debe repetirse continuamente, de forma cíclica, de manera innovadora, otorga otro rumbo al tiempo, porque siempre la acción será diferente, el tiempo será distinto, adquiriendo unas formas totalmente independientes (cf. Restrepo & Campo, 2002).

Sin embargo, ese proceso práctico no se queda en el docente. Entra en juego el estudiante mismo, quien asume, como una cuestión personal y como una tarea existencial, el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este punto, él, en su modo de vivir y de llevar a cabo la vida, es decir, en la práctica, es el que genera, siguiendo sus aptitudes personales, los nuevos horizontes de sentido de aquello que intencionalmente se le presenta para ser aprendido. Esa actividad exige, de forma categórica, trabajar continuamente por descubrirlos y por manifestarlos de forma coherente. Lo anterior demuestra que él también se convierte en agente del conocimiento, porque se encarga de formular otras posturas, que pueden llegar a trascender las del docente.

La interacción de los niveles de práctica educativa que se ha analizado hasta el momento –docente/estudiante– resulta conflictiva, porque o puede darse la posibilidad del reconocimiento recíproco, es decir, se identifican como personas, se aceptan en sus diferentes roles, se reconocen en su dignidad a pesar de la diferencia que los separa (v.g. el docente y el estudiante que comparten, desde la experiencia del conocimiento y a partir del respeto mutuo, la espontaneidad que los caracteriza), o la diferenciación, separación y aislamiento de los dos, debido a que se consideran como uno más del mundo, se miran como un objeto que hace parte de la naturaleza, se bloquean cualquier posibilidad de relacionarse como humanos (v.g. el docente y el estudiante que no logran entenderse en cuestiones simples de la cotidianidad, trasgrediendo los límites propios de cada uno).

Para evitar ese carácter conflictivo y sostener un entorno humano adecuado, se da a conocer una contribución metodológica, que puede facilitar la relación del docente con el estudiante desde una posibilidad de coexistencia y reconocimiento mutuo, "identificando lo que los hace ser ellos mismos y evitando condiciones de alienación, de subyugación, de sometimiento entre las partes, con el único propósito de reivindicar el sen-

tido más profundo que está presente en su realidad humana" (Ricoeur, 1986).

Continuando con la propuesta, se dan a conocer tres pasos importantes en la práctica docente que solo tienen sentido cuando se realizan en forma recíproca: preparar, estudiar interactuar. Con estos tres términos quedan plasmados los momentos que permiten obtener el entorno junto con las condiciones a través de las cuales se configuran relaciones asumidas teniendo en cuenta la consideración, el respeto, personal y social.

Preparar

El ámbito de *preparar* se refiere tanto a las acciones que emprende el docente en su formación continua, con el fin de ofrecer propuestas, estrategias y conocimientos renovados. En este punto, se hace referencia al estudio continuo, a la investigación permanente, que lleve a la actualización frente a los saberes disciplinares propios del campo de acción o a las didácticas que emplea en el proceso de acompañamiento en el interior de la dinámica de formación de seres humanos a nivel de contenidos y de procesos propios del pensar (*prepararse*). En este punto, entra en juego una reflexión personal acerca de labor que cumple cotidianamente (cf. Barrero & Mejía, 2005). A su vez, queda latente el desarrollo de construcciones previas de los elementos que se quieren desarrollar en aquellos en los que recae la acción pedagógica (*preparar clase*). Es decir, se pide, como antecedente a esta acción, la posibilidad de estructurar los elementos que conforman las enseñanzas-aprendizajes y el modo en que se llevará a cabo esa tarea. Lo anterior debe propiciar, promover, la acción de aceptación del otro, el estudiante.

Con respecto a la experiencia del estudiante, cabe señalar que en el ámbito de *preparar* se hace referencia a la actitud previa que abre el espíritu a la interiorización de la propuesta que se desarrollará, a través de la disposición personal hacia los nuevos

elementos que vienen de la persona del docente (prepararse), la clase que lleva a diferentes horizontes de comprensión ofrecidos por la temática y, por los procesos, la aplicación de las estrategias didácticas que hacen parte de la práctica pedagógica (preparar clase). En esa perspectiva, el docente y el estudiante deben estar abiertos para cumplir con los acuerdos pactados por ellos mismos y por el entorno (cf. Tabla uno).

Tabla 1. Primera fase de la metodología

Profesor (Preparase)	Profesor (Preparar clase)
Contexto Marco Disciplinar (Enseñanzas propias de cada área del conocimiento)	Contexto Marco Curricular (Pedagogía y didáctica)
Estudiante (Prepararse)	Estudiante (Preparar clase)
Contexto (Reconocimiento del entorno y del marco disciplinar)	Contexto (Acercamiento al marco curricular)

En el contexto ilustrado, se refleja la propuesta de Levinas en la que se formula la apertura de la consciencia, debido a que los demás se ubican frente a ella, con el fin de darse el puesto que le corresponde dentro de la naturaleza, dentro del mundo, dentro de la humanidad y dentro de la sociedad. Esto es lo que denomina el pensador lituano como la *Epifanía del Rostro*. En este sentido, el otro se impone –como revelación– con toda su fuerza y exige ser reconocido desde su propia condición, no como objeto de mi intuición –como una consecuencia del pensar, como un develarse desde la razón–, sino como alguien que está ahí y que se presenta, en su totalidad, para ser tratado como humano.

Estudiar

El ámbito de *estudiar* se refiere a la forma en que se analiza y se pone en práctica todos los elementos abordados previamente, a través de la confrontación –en el buen sentido del término– y de

la vivencia cotidiana entre el docente y el estudiante. Lo anterior significa que se da el desarrollo de la propuesta construida con anterioridad, debido a que queda marcada la revisión y la aplicabilidad tanto de la estructura metodológica, como de los componentes didácticos, en los que se abordan los procesos mismos de asumir unas enseñanzas concretas y unas habilidades específicas. De todas maneras, cabe aclarar que, en este punto, se vincula un referente importante: las situaciones contingentes. Éstas se refieren a los elementos que están fuera de la preparación, pero que exigen ser asumidos, ya que tienen una influencia directa –positiva o negativa– en lo que sucede dentro del entorno en el que se da la acción misma de educar.

Con respecto a la experiencia del estudiante, cabe señalar que en el ámbito de *estudiar* se hace referencia a la tarea de inspeccionar y de dar a conocer lo que ha aprendido, siguiendo procesos y contenidos específicos. Esto se pone de manifiesto no por la repetición de conocimientos y de habilidades desarrolladas, sino por la articulación, según las partes más simples identificadas en un examen previo, de salidas personales a los conflictos, a los problemas, presentes en su propia condición humana y en el devenir de la realidad. Además, por la coherencia entre el decir y el hacer, porque da sentido a sus expresiones con actitudes determinadas, comprometiéndose, bajo una convicción individual, a responder con lo acordado (Cf. Tabla 2).

Tabla 2. Segunda fase de la metodología

Profesor	Estudiante
Estrategias (Exposiciones, explicaciones, indagaciones, profundizaciones, argumentaciones, cuestionamientos, construcción de guías)	Estrategias (Consultas, indagaciones, cuestionamientos, explicaciones, argumentaciones, desarrollo de guías)

En la perspectiva anterior, se reconoce el sentido de una idea propuesta por Sartre, cuando se afirma que el otro, desde un ámbito

muy distinto al mío, vendría a corroborar en la formación de mí ser. Él guarda dentro de sí experiencias distintas a las mías. Por eso, él me puede aportar su punto de vista para ser incorporado sobre mi proyecto existencial. En mí cabe la posibilidad de aceptar lo que el otro observa de mí. "(...) en efecto, se trata, para mí de hacerme ser adquiriendo la posibilidad de adoptar sobre mí el punto de vista del otro (...), quiero incorporar en mí a ese otro concreto como realidad absoluta en su alteridad" (Sartre, 1976, p. 456).

Interactuar

El ámbito de *interactuar* se refiere a todas las prácticas del docente encaminadas a establecer el contacto con la persona del estudiante, considerado en su completa dignidad. En esta acción, resulta necesario definir un modo particular de relación, donde se pueda establecer la cercanía que permita el acompañamiento y la orientación en el desarrollo de los procesos propuestos dentro de los fines educativos. Para ello, se exige establecer la particularidad, la diferencia y la justicia de aquel que se encuentra detrás de la intención formativa. La consecuencia de lo dicho radica en la acción de aceptación del otro. Sin embargo, al ámbito referido se le vincula el hacer del docente que hace-hacer, que hace que el otro acepte ser lo que puede ser –que desarrolle las potencialidades que por naturaleza le corresponde-, es decir, la *exigencia*. La raíz de exigir es ag que significa conducir y, en sentido estricto, da cuenta de "aquel que conduce". Esa expresión tiene el mismo fundamento de pedagogo, que, en su origen, lleva implícita la idea o la labor de conducir. En esa orientación se deben establecer las reglas del juego, los criterios de acción, las formas establecidas para vivir en comunidad y las estrategias que permiten cumplir los acuerdos.

Con respecto a la experiencia del estudiante, cabe señalar que en el ámbito de *interactuar* se hace referencia a la posibilidad que tiene de mostrarse abierto a dejarse acompañar por parte del docente, quien, en su condición de prójimo, desde su formación, aporta

elementos relevantes en su proceso de formación y de realización como persona. Una tarea de este nivel, pide, de forma contundente, el planteamiento junto con el cumplimiento de acuerdos trazados por ambas partes.

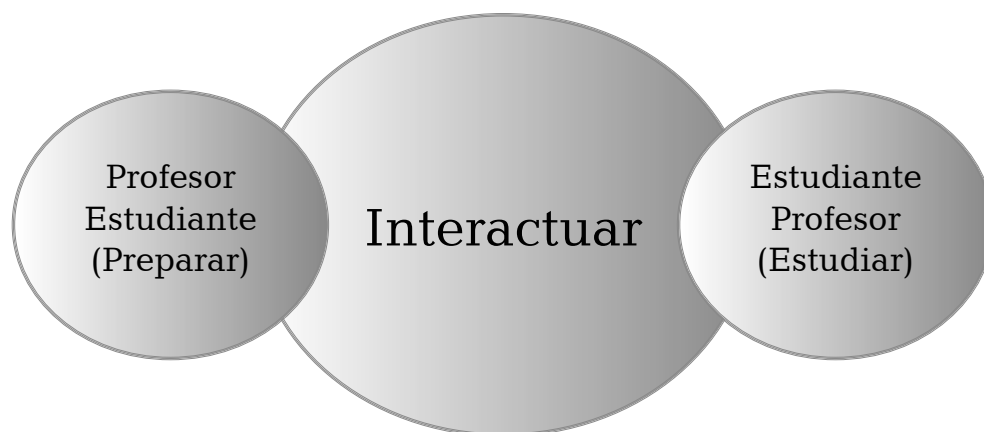
Tabla 3. Tercera fase de la metodología

Reglas de Juego	Participación	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de acuerdos y de pactos. - Cumplimiento de acuerdos y de pactos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de espacios de discusión, como posibilidad de construcción del conocimiento 	Validez de contenido y validez predictiva.

El docente y el estudiante se requieren dentro de un mismo espacio, para realizarse como personas, en la dignidad que aquí le corresponde a cada una. De ahí que se pueda inferir cómo es en esa afirmación de mi ser existente, por medio de la cual no puedo convertir al prójimo en objeto, ni mucho menos él a mí en lo mismo. Ambos se encuentran bajo el mismo impacto subjetivo.

Finalmente el ámbito de interactuar cubre las dos fases de la metodología, preparar y estudiar, por cuanto todas las dificultades que se presentan en las relaciones entre estudiantes y docentes serán superadas en el ámbito de la interacción.

Ahora bien, los tres niveles analizados, dentro de la práctica docente y la experiencia del estudiante, se fundamentan en una dimensión ética, que se relaciona directamente con la forma como se desenvuelven las acciones de la consciencia humana dentro de unas condiciones concretas. Pero, esa perspectiva, más en este artículo, se enfoca en el nivel de lo que significa el "cuidado". Éste se entiende en función del despliegue que realiza el hombre, manteniendo la consideración por el otro, el respeto por su diferencia, la dignidad por su individualidad, la posición de sujeto en medio de la objetividad de la naturaleza. Además, nutriendo actitudes específicas que alimenten comportamientos similares.



Gráfica. Esquema de la metodología.

Bibliografía

- ÁNGEL, J. (2007). *La importancia de la idea del hombre: un proyecto pedagógico desde la reflexión de Edith Stein: Magistro. Revista de la Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás.* Vol 1, N.º 2.
- BARRERO & MEJÍA (2005). *La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de Matemáticas: Acta de Psicología. Universidad Católica de Colombia. Vol 14.*
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.
- BUBER, M. (2006). *Yo y tú. Y otros ensayos.* Buenos Aires: Limold.
- CAMPO & RESTREPO (1999). *Formación integral. Modalidad de acción propiciadora de lo humano.* Bogotá: Universidad Javeriana, Serie Formas en Educación.
- CAJIAO & otros (2002). *Discernimiento para la reflexión y transformación de prácticas docentes.* Bogotá: Universidad Javeriana, Serie Formas en Educación.
- CADAVID RESTREPO (1942). *Diccionario de raíces griegas y latinas.* Bogotá: Editorial Colombia.

- DESCARTES, R. (1984). *Meditaciones Metafísicas: Obras Completas*. México: Porrúa.
- GEVAERT, J. (2007). *El problema del hombre. Una introducción a la Antropología Filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- HERRERA, D. (2002). *Qué es Fenomenología. La persona y el mundo de la experiencia. Contribuciones para una ética fenomenológica*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- LEVINAS, I. (2007). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- KANT, I. (1998). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RESTREPO & CAMPO (2002). *La Docencia como práctica*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- RICOEUR, P. (1986). *La Universidad por hacer: Ética y Cultura*. Buenos Aires: Docencia.
- RICOEUR, P. (1986). *Reforma y revolución en la Universidad: Ética y cultura*. Buenos Aires: Docencia.
- SARTRE, J. P. (1979). *El Ser y la Nada*. Buenos Aires: Losada, 1979.

Recibido en octubre 2010
Arbitrado en octubre 2010