

La acogida en educación como principio esencial para el encuentro con el otro^[1]

Sánchez-Rincón, Natalia

Natalia Sánchez-Rincón

natalia.21717223709@ucaldas.edu.co

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 20, núm. 35, 2020

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 30/09/2019

Aprobación: 31/10/2019

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4982081011/>

Autor de correspondencia: natalia.21717223709@ucaldas.edu.co

Resumen: **Objetivo:** comprender los sentidos que las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa en Manizales otorgan a la acogida en educación como principio esencial para el encuentro con el Otro^[2]. **Metodología:** es una investigación cualitativa, de enfoque fenomenológico hermenéutico propuesto por Ricoeur y cuya técnica de análisis es el análisis semántico estructural de contenido de Greimas; se emplearon como técnicas la entrevista en profundidad, la observación participante y el grupo focal. **Hallazgos:** para las docentes no es necesario ser un experto para poder acoger a la alteridad; para relacionarse con el Otro es indispensable que exista un encuentro fundamentado en la acogida, el amor y la bondad, preceptos basados en el bien y de los cuales no podemos escapar los seres humanos. **Conclusiones:** la acogida hacia el Otro debe considerarse a partir de una perspectiva ética, desde la cual se es responsable con el Otro sin esperar una reciprocidad; el encuentro con el Otro es una responsabilidad que no puede ser evadida, ya que nadie puede responder en mi lugar. La respuesta a ese llamado brinda al yo un sentido de libertad.

Palabras clave: alteridad, acogida, educación, encuentro.

Abstract: **Objective:** to understand the meanings that the teachers of the Pelusa Child Development Center in Manizales give to the reception in education as an essential principle for the encounter with the Other. **Methodology:** it is a qualitative research, with a phenomenological and hermeneutic approach proposed by Ricoeur and whose analysis technique is the semantic structural analysis of Greimas' content; In-depth interviewing, participant observation and focus group techniques were used. **Findings:** for teachers it is not necessary to be an expert to be able to welcome otherness; in order to relate to the Other it is indispensable that there be an encounter based on acceptance, love and goodness, precepts based on the Good and from which human beings cannot escape. **Conclusions:** welcoming the Other must be considered from an ethical perspective, from which one is responsible with the Other without expecting reciprocity; the encounter with the Other is a responsibility that cannot be avoided, since no one can respond in my place. The response to this call gives the "I" a sense of freedom.

Introducción

El artículo presenta una respuesta parcial acerca de la búsqueda del sentido que las docentes dan a la acogida en educación como principio esencial del

encuentro con el Otro; corresponde a una investigación que surge a partir de las experiencias pedagógicas desarrolladas al interior de un Centro de Desarrollo Infantil de Manizales. El principal interrogante que guió la investigación fue ¿cuáles son los sentidos que las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa otorgan a la alteridad, en su acción pedagógica? A partir de este se abrió la oportunidad de acercarse a la realidad de las aulas desde otra perspectiva, la de la alteridad. Ampliar este horizonte permite observar mejor los diversos sentidos que subyacen en el discurso (Ricoeur, 2002) de las docentes y al interior de su institución.

En el presente artículo se incluye un rastreo teórico apoyado en diversos autores que orientan la complejidad del tema en cuestión, especialmente, se hará referencia a Lévinas (1987, 1993, 2000, 2006), Mèlich (2014), Bárcena y Mèlich (2003), Skliar (2005), Skliar y Larrosa (2009).

Además del mencionado rastreo teórico, se devela^[3], de acuerdo con la información obtenida a partir de entrevistas, observaciones y grupos focales, la importancia que tiene la elección de la fenomenología hermenéutica para descubrir los *sentidos de alteridad*.

Lo más llamativo de la *experiencia investigativa*, entendida como todo aquello que ocurre al investigador (Larrosa, 2006)^[4], es quizás poder transformar y *transformarme, reconfigurar y reconfigurarme* para dar origen a un nuevo ser que pueda ver el mundo de manera diferente, en el que se puede sentir diferente, en el que se puede pensar diferente, en el que se puede amar incondicionalmente y en el que sin duda, debo alterarme ante el Otro.

Contexto conceptual

La alteridad

La alteridad es una condición humana. Lévinas propone la ética como la *filosofía primera*, es decir, algo que precede a la ontología, la cual ofrece la oportunidad de encontrarse con el Otro desde un lugar diferente al de la autonomía, el conocimiento, el saber y el poder.

La relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En ese sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca (...). La recíproca es asunto suyo. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy “sujeto” esencialmente en este sentido. Soy yo quien soporta todo. Conoce usted esta frase de Dostoievski: “Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos, y yo más que los otros”. No a causa de esta o de aquella culpabilidad efectivamente mía (...), sino porque soy responsable de/con una responsabilidad total, que responde de todos los otros y de todo en los otros, incluida su responsabilidad. El yo tiene siempre una responsabilidad de más que los otros. (Lévinas, 2000, pp. 82-83)

Esta relación no es recíproca, es asimétrica, ya que la responsabilidad por el Otro no depende de la preocupación que el Otro tenga por mí, de ser así, esta no existiría.

De acuerdo con lo anterior, el encuentro con el Otro es una responsabilidad del Yo^[5] que no puede ser evadida, lo que significa que nadie puede responder en mi lugar. La respuesta a ese llamado brinda al Yo un sentido de libertad. Así, la

relación con el otro se manifiesta en términos de bondad, la cual es ajena al ser y a su historia, es la que le otorga a la subjetividad su rotunda significación. Dicha bondad no es una decisión personal, no se decide voluntariamente, sino que se apodera de yo. “El presente es comienzo en mi libertad, mientras que el Bien no se ofrece a la libertad, sino que me ha elegido antes de que yo lo elija” (Lévinas, 1987, p. 55). El Yo no es bueno por su propia voluntad, no se puede prescindir del bien, el bien es inevitable.

Totalidad e infinito

Para Lévinas la *totalidad* es el esfuerzo filosófico que ha pretendido reducir el Otro al Mismo, un egoísmo adoptado por la razón que lo único que ha logrado es que solo se piense en el Yo, en el Mismo, sin tener en cuenta al Otro, que es diferente al Yo. El pensamiento levinasiano está enmarcado en la alteridad. La alteridad es lo que el Otro es y el Yo nunca podrá ser, es la diferencia radical del Otro.

Además de Lévinas, existen otros autores herederos de sus planteamientos teóricos como Joan-Carles Mèlich, quien configura una filosofía de la finitud y apuesta por una ética desde la compasión. Para Mèlich, las personas hemos perdido el sentido de humanidad, ya no se escucha al Otro ni se sufre con el Otro, pues existe un interés fundado en la moral por controlar al Otro, por conocer al Otro, por definir al Otro; debido a esto la moral totaliza: “La moral es una forma de entender (me) (en) el mundo y de organizar /mi vida. Heredamos un mundo preconstruido moralmente y no podemos dejar de vivir sin la tensión que la gramática moral heredada nos produce” (Mèlich, 2014, p. 137).

Según Mèlich, el ser humano, es un ser finito, un ser en constante transformación, que nunca podremos alcanzar, controlar o abarcar. Orrego (2017) explica la propuesta de Mèlich:

Nuestra condición de seres finitos nos genera el deseo de ir al Otro, de ir a lo infinito, de transgredir las reglas para alcanzarlo, siempre ir en busca del Otro, pero que nunca podremos alcanzarlo, pues no podríamos abarcarlo, pues alcanzarlo sería controlarlo y por principio la finitud es incontrolable. (Orrego, 2017, p. 41)

Otro concepto 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)

Es claro que la relación entre el Sí Mismo y el Otro no es igual a estar con Otros, considerando que en un espacio determinado pueden existir dos personas sin que se establezca en ellos un sentimiento de alteridad. Para Lévinas será necesario que se despliegue en ellos la responsabilidad hacia el Otro, desde la alteridad se genera una invitación para volver al hermano, bajo la cual el Yo logre amar 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 a la necesidad infinita de darse al Otro y hacerle bien. “(...) no como un deseo que calme la posesión de lo deseable, sino

como el deseo de lo infinito que lo deseable suscita en vez de satisfacerlo. Deseo perfectamente desinteresado: bondad” (Lévinas, 2006, p. 48).

La responsabilidad con el Otro

Lévinas denomina huella a la presencia del Otro.

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)

En relación con lo anterior, el rostro no podrá ser conocido por lo ontológico, por la razón. El rostro se manifiesta por medio de una relación ética, en la cual se presenta la responsabilidad como forma de velar por las necesidades del Otro. “Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, así, pues como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro” (Lévinas, 2000, p. 79).

Para Lévinas es imperioso actuar frente a ese Otro que se descubre delante del Yo, confiando en que ese Yo hará todo para que el Otro esté bien y el Yo jamás atentará contra su ser.

Desde que el Otro me mira, yo soy responsable de él, sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago. Esto significa que soy responsable de su misma responsabilidad. (Lévinas, 2000, p. 90)

Desde el momento en que se establece el encuentro entre el Otro y el Yo, este último empieza a ser responsable del primero sin necesidad de que este se lo pida, incluso, aunque no tenga idea de cómo responder o sobre qué debe responder.

En la alteridad se concibe la responsabilidad por el Otro. El Otro no debe ser simplemente tolerado, sino que debe ser “solidariamente” respetado en su alteridad y en su diferencia.

La responsabilidad se expresa en un compromiso basado en una relación ética, de cercanía, en el sentido de que el Otro le afecta y le importa. “La idea central que uno encuentra en el fondo del pensamiento levinasiano es que antes de todo conocimiento, antes de todo saber, se halla la ética” (Mèlich, 2014, p. 134).

Lévinas destaca la importancia del amor hacia el Otro como una condición vital para buscar la alteridad. Este es un amor que no posee egoísmo. Por ello, realiza una crítica a la filosofía propuesta por Sócrates quien la define como *amor a la sabiduría*, al respecto dice que esta es una significación errónea, pues “de otro modo que ser o más allá de la esencia” expone que La filosofía: “es sabiduría del amor al servicio del amor” (Lévinas, 1987, p.242), es decir que lo que define al ser humano no es el saber, sino el amor hacia el Otro, lo cual es posible en la medida en que el Yo se quite la mirada absoluta hacia el Mismo, hacia los intereses y proyectos individuales, e intente enfocarse también en los proyectos y deseos del Otro.

La acogida en el sistema escolar

La palabra acogida en educación tiene que ver con la bienvenida a una persona que no se conoce, como un extranjero, y que, a pesar de la incertidumbre que pueda generar, de entrada, se sabe que es un ser humano y precisamente por ello es que se le debe respetar, acoger y amar. Tiene que ver con la expresión que recalca Lévinas sobre “No matarás”, por eso acoger al Otro es un asunto de la ética. Cuando se acoge al Otro se es responsable con él sin esperar una reciprocidad; el encuentro con el Otro es una responsabilidad que no puede ser evadida.

A continuación, se expone un acercamiento al pensamiento de Carlos Skliar, quien al igual que Lévinas, se aleja de toda pretensión de “saber” y de toda intención de “conocer” al otro. Skliar no está de acuerdo con revisar al diferente, diagnosticar al carente, señalar al Otro, o convertirlo en objeto de estudio.

Skliar (2005) considera que la escuela no se preocupa por la *questión del Otro* que se refiere a la responsabilidad ética que se asume por toda figura de alteridad, sino que se ha vuelto *obsesiva por el Otro*, es decir, se ha convertido en un asunto de diferencialismo, a partir de una noción peyorativa.

Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (Skliar, 2005, p. 20)

Para lograr la acogida en la escuela hace falta que el sistema y el docente vean más allá de los contenidos académicos. Esto se presenta en la labor docente, cuando se valora a los alumnos desde la alteridad, y no desde los intereses de los profesores, es decir, el docente se abre y acoge la alteridad de sus estudiantes:

De este modo, nuestra relación con el recién llegado se inscribe en términos de una ética de la hospitalidad, del acogimiento, de la *acogida*, del *recibimiento*. Y esta es una relación ética —cara a cara— inscrita también en una cierta textura ética de la donación. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 84)

En este fragmento se evidencia cómo Bárcena y Mèlich insisten en la acogida y hospitalidad como mediadoras en las relaciones de alteridad y, por lo tanto, afirman que son condición *sine qua non* para toda acción educativa, en la cual el docente construye con sus alumnos una relación basada en la ética.

Las herramientas que fortalecen la labor docente son el servicio, la entrega, el amor, desde una perspectiva ética de acogida:

En la pedagogía de la alteridad la acogida del otro significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por “el otro” (educando) que irrumpen en nuestra vida (educador). (Ortega, 2004, p.12)

Para que esto sea posible, el docente debe llegar a sus alumnos con una actitud de apertura que permita develar todo lo que ellos necesitan y desean ser o hacer, de esta manera el docente logra realmente cuidar de ellos, acogerlos, teniendo en cuenta su historia de vida y cómo esta permea su presente, ese presente en el que el docente influye constantemente directa o indirectamente a favor de su bienestar^[6].

Por el contrario, ese Otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de *alteridad*, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un Otro que reclama una relación de *hospitalidad* con él, una relación *desinteresada* y gratuita. Me pide una relación de donación y acogida. El Otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida (...). Esto es lo que significa hacerse cargo del Otro, cuidar del Otro. Me hago cargo del Otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al Otro y a su historia, a su pasado. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 146)

La educación, se convierte en el lugar del encuentro con el Otro (Skliar y Larrosa, 2009); en las relaciones de alteridad en educación, la escuela y los docentes deben recibir al Otro y dicha apertura se relaciona con la hospitalidad. El sustrato ético de la educación consiste en darse al Otro, pero eso implica, además, que los límites le pueden ofrecer al Otro condiciones para la superación del sufrimiento.

Lo anterior conlleva el concepto de estar disponibles, es decir, el docente no es el que explica todo el tiempo, sino el que está atento, disponible y que escucha para transmitir el mundo en el momento en que el Otro le da la entrada, en el que el Otro le da la palabra. Ser docente es decirle al alumno: “estoy disponible para cuando necesites que te escuche”.

En la escuela nunca vamos a estar totalmente preparados para recibir al Otro, pero sí debemos estar disponibles ya que solo la disponibilidad permite esa conversación con el Otro en un espacio de hospitalidad.

La acción pedagógica

Para van Manen, el amor pedagógico se basa en 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). Además de dicho amor pedagógico, existe otra condición y es la esperanza, la cual se puede atribuir a los niños que el docente realmente ama, en el sentido del amor pedagógico y no en el sentido idealista o romántico.

Otra de las condiciones para la relación pedagógica es la responsabilidad que el docente tiene con el niño, que tiene que ver con la capacidad de dar respuesta en lo atinente al bienestar y el desarrollo de los niños.

Finalmente, la acción pedagógica se refiere a la forma como el docente logra mediatizar la influencia del mundo en el niño, el niño siempre vive bajo la influencia del mundo y de los adultos, en especial, la de sus padres y la del docente. La influencia pedagógica es autorreflexiva: la acción pedagógica estimula a reflexionar permanentemente sobre lo adecuado y correcto.

La pedagogía es el arte de mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a asumir una mayor responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal. Enseñar es influir la influencia. El profesor utiliza la influencia del mundo de forma pedagógica, como un recurso para influir en el niño con tacto. (van Manen, 1998, p. 93)

Materiales y métodos

El estudio tuvo como objetivo principal comprender un fenómeno educativo a través de los sentidos producidos por las experiencias de las docentes y el estudio de elementos subjetivos, por lo tanto, esta investigación es eminentemente cualitativa.

Enfoque de investigación: fenomenológico-hermenéutico

El enfoque de investigación empleado es la fenomenología hermenéutica fundamentada por Ricoeur (1996, 2002, 2006). Ricoeur (2002) le da solución a una aporía: *explicación* y *comprensión*, conceptos en los que en realidad existe una relación reciproca de complementariedad.

La explicación se constituye como el primer momento, se configura como la parte objetiva de la investigación. En esta fase se realiza un *distanciamiento* que deja a un lado nuestra subjetividad, creencias, prejuicios, etc., para que, libre de esa subjetividad, el fenómeno se pueda expresar. Ese momento objetivo es llamado por Ricoeur *análisis estructural*.

Para el desarrollo del momento explicativo se emplea el análisis semántico estructural de contenido. El interés de la semántica estructural se concentra en la reconstrucción gradual de las relaciones que permiten dar cuenta de los efectos de sentido, según una complejidad creciente. Así, la semántica estructural intenta dar cuenta de la riqueza semántica de las palabras con un método que hace corresponder a las variantes de sentido con las clases de contextos para, de este modo, poder analizarlas según un núcleo fijo, que es común a todos los contextos (Ricoeur, 2003).

Para el desarrollo del momento explicativo se tiene en cuenta un autor referido por Ricoeur (2002): Greimas. Para Greimas (1976) el análisis estructural es el eslabón intermedio entre la interpretación superficial y la interpretación profunda. Cuando se tienen las estructuras del texto, se debe volver al mundo de la vida, se retoma la información de las entrevistas, los diarios de campo y el grupo focal, para ver cómo se justifica cada uno de los *semas* (unidad mínima de significación) en función de los discursos de las personas o de lo que el investigador pudo observar.

El segundo momento se refiere a la actitud interpretativa, de acuerdo con la cual “podemos levantar esa suspensión y acabar el texto como habla real, esta segunda actitud es el destino verdadero de la lectura, puesto que revela la verdadera naturaleza del significado del texto” (Ricoeur, 2002, p. 140).

Finalmente, es preciso resaltar que las estructuras por sí solas no dan cuenta del *sentido*, es necesario que ellas vuelvan al mundo de la vida, a las teorías y se cuente con una actitud creativa y rigurosa por parte del investigador, para que sea posible comprender el fenómeno de estudio.

Para aclarar esta idea es necesario decir que para Ricoeur lo que se debe comprender no es primeramente la intención del autor, ni la del lector, sino el mundo del texto: *La cosa del texto*. “Lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la cosa del texto” (Ricoeur, 2002, p. 155). Según el autor la cosa del texto es lo que resulta al interpretar una obra del pasado.

Ahora es preciso especificar qué es un texto. Según Ricoeur (2002) “el texto es un discurso fijado por la escritura” (p.127). “La escritura es un habla fijada. La escritura permite conservar el habla, asegurando su duración” (p. 128).

Y ¿qué es un discurso? En este sentido, teniendo como base los planteamientos de la teoría del texto ricoeuriana, un discurso es la acción de los sujetos, pero también es el documento, lo que dice la gente, las imágenes y cuando se fija por la escritura se convierte en texto.

La acción se vuelve texto cuando el investigador utiliza como técnica, por ejemplo, la observación, donde va fijando en texto (diario de campo) la acción de los sujetos, convirtiéndose así en objeto de análisis. Por eso Ricoeur dice “la acción al igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de lectores posibles” (Ricoeur, 2002, p.162). Cuando el investigador realiza entrevistas a profundidad o grupos focales, brinda a las personas la posibilidad de hablar acerca del fenómeno, lo cual se constituye también como texto.

El sentido es pues para Ricoeur, la cosa del texto, la esencia, algo que está oculto y requiere ser desvelado. La presente investigación se enfocó en la comprensión de la cosa del texto, en este caso, la cosa del texto la constituyeron los sentidos que otorgaron las docentes a su experiencia de alteridad.

La cuestión del sentido

La categoría sentido hace referencia a lo que se pudo desvelar a partir de los discursos narrados por las docentes, los cuales fueron fijados por la escritura y convertidos en textos.

El sentido visto desde esta perspectiva no tiene que ver con la sintaxis del texto, ni tampoco con la pragmática del discurso, mucho menos con la semiótica; el sentido tiene que ver estrictamente con los mensajes que intentan comunicar las personas, la indexación temática, es decir, la isotopía del discurso, el interés del estudio fue analizar semánticamente los discursos y a partir del análisis de las estructuras tematizar y hacer inferencias.

Es fundamental considerar que el sentido surge a partir de la experiencia vivida por las docentes y lo cual tiene valor para ellas, es lo que corresponde a la experiencia compartida, que no es solo un acontecimiento que ocurre, sino un acontecimiento con sentido que permite la comprensión de su mundo.

Con lo anterior es posible inferir que sin la realización de esta investigación no sería posible conocer los sentidos atribuidos a la experiencia por parte de las docentes en su acción pedagógica, teniendo en cuenta que se necesita, sin lugar a duda, de la interpretación a partir de la reflexión y del cuestionamiento de lo vivido.

Ahora bien, en este contexto particular donde se llevó a cabo la investigación, lo que se expresó alrededor del fenómeno no fue únicamente la voz de una docente, sino la de todas las docentes que participaron en el proyecto, teniendo en cuenta que el sentido del fenómeno se configura a partir de las relaciones establecidas entre todos los participantes. Es decir, el sentido que cada una otorgó al fenómeno se entrelazó con los sentidos que otorgaron las otras docentes, generando y configurando un sentido colectivo que ya no pertenece al plano individual sino al plano colectivo. Lo anterior es concebido por Ricoeur como “flecha de sentido”, es decir, el poder de “(...) reunir todos los significados surgidos de los discursos

parciales, y de abrir un horizonte que escapa a la clausura del discurso” (Ricoeur, 2002, p. 120). Al principio no se puede vislumbrar dicha flecha cuando existe un acercamiento incipiente al fenómeno, es posible, entonces, a partir del ejercicio de interpretación profunda o crítica, lograr encontrar lo que se esconde detrás del texto, desenmascarar y desvelar el sentido intersubjetivo.

Técnicas de investigación

En el proceso de esta investigación contribuyeron nueve docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa que accedieron voluntariamente a participar del proyecto. Se emplearon tres técnicas de recolección de información: la observación participante, la entrevista en profundidad y el grupo focal.

La observación^[7] es una técnica que hace uso de la información que captan los sentidos para comprender los fenómenos estudiados. El tipo de observación puede variar en función de los objetivos y del proceso, por lo tanto, en esta investigación se llevó a cabo en primer lugar, una investigación directa, en la que la investigadora se puso en contacto personalmente con el fenómeno que quería investigar. En segundo lugar, se trató de una observación participante, la cual consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando, así, el investigador de una forma consciente y sistemática comparte las actividades que realizan los sujetos en el contexto objeto de la observación.

La segunda técnica utilizada fue la entrevista en profundidad, se pensó en una técnica que ofreciera libertad en las personas entrevistadas y que las preguntas no generaran límites frente a las posibilidades de respuesta. Fueron, en consecuencia, preguntas abiertas que permitían retornar a preguntas anteriormente hechas y, de este modo, se generó un clima de confianza donde las preguntas hicieron parte de una conversación y no de un guion pregunta-respuesta.

Esta técnica permite sobre todo desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables, es decir, las personas suelen desvelar más de lo que se puede detectar a partir de la observación.

El grupo focal al igual que la entrevista en profundidad y los registros de observación que se utilizaron en esta investigación, constituyó una técnica de recolección de información clave, en la que, mediante la discusión de un tema en común, se logró ampliar la comprensión de un fenómeno a partir del conocimiento no solo de la opinión, sino también de las experiencias de los participantes, en este caso, las docentes. Esta técnica se aplicó después de haber realizado los ejercicios de observación y entrevistas, con el fin de despejar las dudas que el investigador no logró concretar por medio de las otras técnicas. El uso de varias técnicas evidencia que el fenómeno se abordó desde diversas miradas.

Resultados y discusión: capacidad de acoger al otro

En la figura 1 se aprecia un sentido descubierto, asociado con la capacidad de acoger al Otro, expresión que evoca el correspondiente eje semántico. Mediante esta estructura y su tematización se busca mostrar la importancia que tiene la acogida/hospitalidad por parte del docente en su acción pedagógica en entornos

marcados por la diversidad, la potencialidad, la dificultad, pero, ante todo, la diferencia.

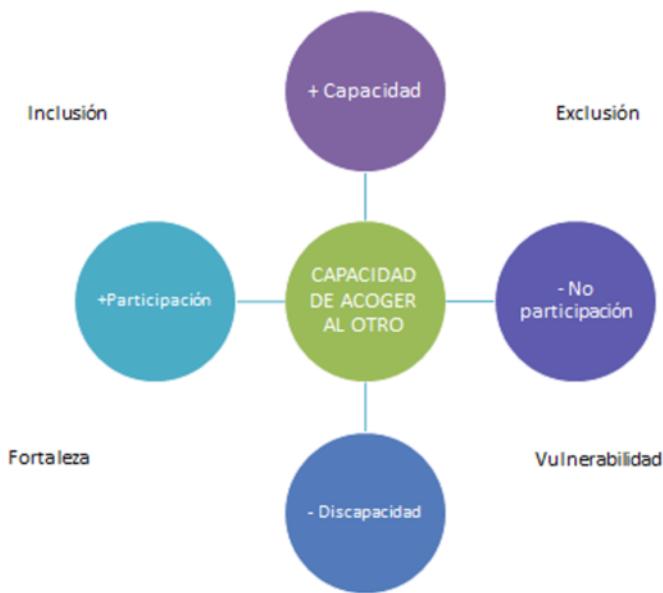


Figura 1.
Capacidad de acoger al Otro

Fuente: elaboración propia.

En esta figura se logran apreciar diferentes relaciones semánticas. La primera relación reúne los términos capacidad y discapacidad, la segunda relación enlaza la participación con la no participación, además de ello se identifican entre los cuadrantes, cuatro semas adicionales: inclusión, exclusión, fortaleza y vulnerabilidad. Se aclara que dichos semas también están vinculados entre sí. En las expresiones de las docentes, se aprecia cómo la capacidad de acoger al Otro se vincula el sentido de disponibilidad que tiene el docente cuando se encuentra con el alumno, cuando percibe su requerimiento y su solicitud y por medio de su acción logra dejar en este una huella invaluable. A continuación, se encuentran las palabras que una de las docentes expresaba en relación con este tópico:

(...) Pues casi siempre son con los niños con discapacidad, también fue en pre jardín que tuve una niña con parálisis, ella no caminaba pero se arrastraba en la colita, y al inicio la niña como muy tímida, como que no le gustaba desplazarse y al fin de año yo ya le decía, sin cargarla ni nada "María haga fila, nos vamos para la biblioteca" y ella se quedaba mirando y yo le decía "es para la biblioteca rápido, rápido!", entonces ella ya empezaba como que "Hay me están acosando" y ya empezó como a moverse y yo ya le decía rápido y ella se arrastraba hasta que llegaba al lugar que íbamos. Terminó también alzando la mano para participar, no hablaba, pero ella ya con sus gestos y sus manos ya se hacía entender, entonces sí fue como chévere ver como el avance de ella, como tan tímida, tan quietecita y ya a lo último ya peleaba, jugaba, participaba, ella se hacía entender, eso fue chévere (...) (E2/152/M)^[8].

Es notable como la docente logra, por medio de su amor, ser ajena a toda indiferencia, a toda forma de exclusión que pudiera sentir la alumna en su momento. Por el contrario, logra establecer con ella una relación cercana, con una actitud de bienvenida y de acogida. La docente no identifica el diagnóstico médico como una limitación, sino como una posibilidad.

En consecuencia, es consciente de su rol de cuidadora, pero ante todo de formadora, porque le preocupa el desarrollo de su alumna, no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel social, emocional y familiar. Claramente dicha docente tenía dos alternativas: a) “integrarla” al grupo para que hiciera acto de presencia sin hacer el más mínimo esfuerzo por su progreso, b) comprender que su alumna más allá de tener derechos, tiene una necesidad imperante, al igual que el resto de sus compañeros, de ser atendida, de ser escuchada, de ser protegida, cuidada y amada; según el discurso de la docente, la opción “b” fue su elección y lo hizo enganchada a la vocación.

La infancia sufre, un niño es un ser que constantemente está siendo vulnerado^[9], porque en ocasiones, dependiendo de 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^[10], aprende a descubrir y a identificar lo que el niño está sintiendo, su forma de aprender y sus gustos e intereses y es capaz de responder a ello.

(...) Ahora tengo otra niña, ella tiene parálisis y la niña no me sostenía las manos, y ahora ya está más bien sentadita, ya me responde más a lo que yo le digo, ella con su sonrisa, me señala cuando yo le hablo a los niños, yo les digo “suban las manos” y ella las sube, ya está cogiendo las cosas porque tampoco cogía y esta niña si es persistente, esta niña si quiere, esta niña es muy inteligente, ya coge las cositas con la mano así mal, entonces yo qué estoy haciendo: le estoy dando las galletas, la comida, las frutas en la mano así se empegote y se vuelva nada, y ya coge la cuchara, así no coma pero la coge e intenta, entonces eso es satisfacción para uno, que la niña quiera dar, entonces entre los niños más piden, más les da uno, más se les exige. (E7/180/SU).

Estas apreciaciones, permiten entrever un sentido de intuición de las docentes, es decir, “intuición moral: una persona que posee tacto parece saber qué es lo que hay que hacer” (Manen, 1998, p. 24), la cual se constituye en una de las cualidades esenciales para una buena pedagogía, según van Manen (1998).

Este planteamiento es apoyado por Skliar (2009), quien comparte lo siguiente:

Pero acaso: ¿Hace falta un discurso sobre la locura para una relación pedagógica con los “locos”? ¿Es imprescindible saber sobre la sordera para una relación pedagógica con los “sordos”? ¿Se vuelve un prerequisito un dispositivo técnico sobre la deficiencia mental para una relación pedagógica con los “deficientes mentales”? ¿No podríamos tener una relación pedagógica con la infancia sino sabemos, primero, “todo” lo que hay que “saber” sobre ella? ¡He aquí la cuestión! (Skliar, 2009, p. 145)

Larrosa (2009) también comparte esta perspectiva, aludiendo al concepto de alteridad, hace una fuerte crítica a la manera como en la educación se ha querido conocer al Otro, identificarlo para poder tratarlo, como si se tratara de una serie de pasos que se deben seguir para poder relacionarse con los Otros.

La dimensión de alteridad del Otro o, dicho de otra manera, lo que hace que el Otro sea Otro es, justamente, aquello en lo que desborda cualquier identificación, cualquier representación y cualquier comprensión (...) de lo que se trata quizás, es de pensar en qué es lo que nos pasa a nosotros cuando el Otro irrumpie en nuestros saberes, en nuestras ideas, en nuestras palabras, en nuestras intenciones, en nuestros experimentos y en nuestras prácticas, pero no para reforzarlos o para mejorarllos, sino para socavarlos en su seguridad y en su estabilidad (Larrosa, 2009, p. 191).

Se hace relevante reconocer que la atención brindada por parte de las docentes a sus alumnos, además de la vocación y el amor, también requiere de experiencia,

pero esta adquiere un valor secundario. Cuando una docente quiere y desea tener ese vínculo con su alumno y servirle con ahínco y, además de ello, posee una amplia experiencia en su rol formativo, es capaz de desarrollar la observación a tal punto, que ya no se convierte en una mera intuición, sino que se transforma en una conexión con el Otro en toda su alteridad. Desde esta perspectiva una docente opina lo siguiente:

(...) Entonces es no solo ver la dificultad que todos tenemos sino las capacidades que tiene porque pues todos somos diferentes, porque no todos tenemos las mismas destrezas ni las mismas habilidades porque somos personas y por eso existen las inteligencias múltiples, entonces es saber qué capacidad tiene un niño, unos tienen habilidades para dibujar, Otros tienen habilidades motoras más buenas que Otros, hay niños que se les dificulta saltar, mientras que ese niño dibuja, amasa, ralla, pica con mayor facilidad que Otro, hay niños con muy buen lenguaje, muy buena comprensión, hay Otros que se les dificulta eso pero que tienen otro tipo de habilidades, entonces es mirar como la capacidad que tiene cada uno y trabajar aparte esa capacidad para arrastrar y ayudarle en las otras (E9/237/A).

Las docentes han visto las posibilidades y capacidades de sus alumnos, logrando así eliminar toda forma de exclusión que se haya cometido o se pudiere cometer hacia ellos. Existen muchas maneras en las que cada niño y niña puede participar, desde sus gustos, sus intereses y sus capacidades.

Es conveniente una aproximación al concepto de participación que nos ayude a orientar las prácticas educativas:

La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con Otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo en relación con la educación que se está experimentando (Cuevas y Echeita, 2011 p. 25)

He aquí un ejemplo de participación:

(...) Entonces salimos de acá a otras instituciones, escuelas a ancianatos y era la sensación, porque imagíñese un niño Down bailando en un mapalé, y el feliz porque eso sonreía y feliz y la mamá pues iba y nos acompañaba y ella lloraba de la felicidad y del cambio que dio el niño acá, el niño salió prácticamente independiente y muy sociable, pues, totalmente diferente, entonces son cosas que a uno como que le llenan y uno dice qué rico que yo pude hacer esto tan chiquitico por este niño, pero que para él y su familia es algo tan grande y tan importante. (E1/14/M).

Algo similar pudo apreciarse en una observación registrada en un diario de campo, donde la docente confía en las capacidades de sus alumnos, les exige de acuerdo con ello y reconoce sus logros:

La profe le dice a xxxx que vaya donde yyyy para que le preste un babero, el niño va, lo pide y regresa nuevamente al salón, le dice también que va a comer solito y que nadie lo va a cucharear, le pide que por favor no se vaya a orinar y que avise cuando vaya a ir al baño. Luego xxxx se va con su amigo zzzz a desayunar, quien mantiene pendiente de él y viajan juntos en la ruta, algún día la profe le dijo que lo cuidara y el niño realiza tan bien su labor que la solidaridad y el amor hacia su amigo permiten que lo haga por convicción y no solo porque su profe se lo pidió. (DC3/01AG)^[11].

Frente a ello se trae a relación la reflexión de la investigadora para dicho registro de observación:

La profe confía en las capacidades de todos sus niños, en especial de xxxx, le encarga misiones que él puede cumplir y le exige con el fin de que vaya logrando superarse a

sí mismo, se evidencia que el niño se siente feliz frente a ello y la profesora lo tiene en cuenta en su toma de decisiones siempre. (DC3/01AG).

Lo anterior, se manifiesta en una reflexión del diario de campo, que se trae a continuación:

Es importante estar atento a las necesidades del Otro, ese que necesita de mí y no sabe cómo pedir ayuda, pero que encuentra una docente que descubre su mundo y logra ayudarle a resolver sus situaciones, por pequeñas que parezcan. Si un niño llora la docente se percata de por qué está llorando, no simplemente lo naturaliza, sino que trata de entender esas necesidades y de llenar todas esas carencias. La docente, aunque tenga que estar pendiente de tantos niños y sobre todo de una edad que requiere mayor tiempo y dedicación, demuestra mucha paciencia y amor hacia ellos, sin importar las dificultades que se presenten en el instante, ella las supera y los trata a todos por igual. (DC2-06 JUL).

Las docentes que participaron en esta investigación han naturalizado su experiencia pedagógica, comprenden que sus alumnos, sus niños, más allá de toda formación académica provista del docente, requieren de amorosidad^[12], porque el amor es una condición indispensable para que exista una relación pedagógica. Tal certeza concuerda con las reflexiones de Skliar (2009):

Se pasan muchísimos años, demasiados años escuchando, hablando, informándonos, opinando, leyendo y escribiendo acerca de los Otros “específicos” de la educación (los discapacitados, los pobres, los niños, los que parece que no aprenden, los extranjeros, los gitanos, los bolivianos, las niñas, los jóvenes, y tantos y tantas otras) como si de eso se tratara toda amorosidad educativa. Sin embargo, tal vez el único recuerdo que nos parece que vale la pena es pensar y sentir cada momento en que fuimos (y en que somos) incapaces de relacionarnos con ellos. (pp.145-146)

La actitud de acogida del docente se traduce en un estar “disponible”, es decir, ser solícito con sus alumnos, servirles en su máxima expresión. A continuación, se trae a relucir dos fragmentos donde dos docentes expresan lo que para ellas significa *Acogida*:

(...) Bueno. *Acogida*. Yo pienso que es lo que hacemos con los niños todos los días, acogerlos en el grupo porque aparte de las profesoras, nosotros nos vamos convirtiendo como en las segundas mamás de ellos, entonces eso es acogerlos, yo poder saber qué tiene el niño, si está enfermo, o hay días que vienen más llorones, o vienen tristes, entonces es mirar qué pasa en todo su entorno y acogerlos con amor y una buena educación (...). (E3/75/SE).

(...) *Acogida*, pues, que uno les llega a los niños, como que les brinda lo que ellos necesitan, como los acogió, les brindó, los protegió, está como dispuesto a estar con ellos en todo momento, a brindarles todo lo que ellos necesitan y ante todo como la protección (...). (E4/99/SE).

En suma, cuando una persona siente el llamado^[13] de la docencia, puede sentir a su vez el Deseo por ser responsable con dicho llamado y disfruta de esa responsabilidad. En esa medida logra acoger al Otro, independientemente de sus diferencias físicas, sociales, emocionales, culturales y económicas porque esas diferencias son las que constituyen toda forma de alteridad.

Como ha podido apreciarse, las relaciones en tensión que se manifiestan en el discurso de las docentes, capacidad y discapacidad, aparecen en una relación que no tiene fronteras. Para las docentes los alumnos no son iguales, son alteridades que requieren amor, acogida y responsabilidad.

Conclusiones

El “acoger”, si se pudiera describir, se acercaría a las palabras abrazar, mimar, amar, acompañar, apoyar, ayudar, servir o, en términos de Lévinas, acoger es “acariciar”, es empoderarse de la necesidad del Otro y responder a ella.

Para las docentes participantes del estudio, esa acogida se realiza con todos los niños, teniendo en cuenta su individualidad. Se acoge a todos porque todos necesitan ser acogidos, porque el docente acoge tanto sus necesidades emocionales como las sociales y familiares, por ello en esta institución las docentes refieren sentirse como una segunda mamá, dado que, precisamente, ellas abrazan, con bondad escuchan y con amor educan y forman.

Es necesario fortalecer las habilidades emocionales en los niños, ya que lo cognitivo pasa ineludiblemente por lo emocional, por tanto, si un niño se siente triste no es justo que el docente continúe su clase sin darle importancia a este evento. Esto se pudo evidenciar en las narrativas y acciones de las docentes, quienes dan sentido a su enseñanza por medio de lo emocional.

A partir de la investigación se pudo desvelar que, para las docentes, sus alumnos son ante todo personas, son seres humanos grandes en amor, inocencia y bondad, personas dignas de afecto, respeto, por quienes tienen un gran sentido de responsabilidad para que estén siempre bien, tanto dentro del jardín como fuera de él, en el presente y en el futuro.

De acuerdo con lo anterior, las docentes fomentan prácticas basadas en el amor y el respeto por el Otro para que, al egresar de este lugar, continúen su vida escolar con unas bases que les permitan progresar y formarse integralmente, no solo para la escuela, sino también para la vida.

Las docentes, al igual que Skliar, colocan en tela de juicio la normalidad y es que ¿qué es anormal?^[14], ¿qué o quién puede definir lo que alguien es o no es, lo que alguien es capaz de hacer o no? Existen distintos tipos de barreras físicas y sociales que no permiten que Otros tengan acceso libre a todo lo que se encuentra en la sociedad o en la escuela, pero para las docentes, todos los niños se constituyen en alteridad porque, aunque se ejecuten algunas variaciones en su proceso de enseñanza, su trato no es diferencial, el afecto y también la norma las brindan igual a todos los niños, las docentes confían en sus posibilidades, en sus capacidades, en todo lo que son como personas. Están seguras de que pueden salir adelante, siempre y cuando ese niño o niña se sienta protegido, acompañado y apoyado.

En este lugar hay un sentido compartido de igualdad en los derechos, pero diferencia en las necesidades. Esto quiere decir que las docentes piensan que todos los niños y niñas sin excepción tienen derecho a disfrutar de su primera infancia en armonía y con buen trato, sin embargo, aceptan que cada uno de los niños y niñas necesita una atención diferente, no quiere decir una educación personalizada, pero las docentes comprenden que cada niño es un mundo diferente y eso lo hace especial; un niño puede tener a sus padres en la cárcel, otro puede no tenerlos vivos, otro puede que no los conozca y otro puede tenerlos pero no le brindan amor.

Así las cosas, las docentes entienden la historia de vida de cada uno y saben que esto influye notablemente en su motivación y en su proceso de aprendizaje, si alguno de los niños en algún momento llega triste o desmotivado al aula, la

docente puede intuir o dialogar con él para darse cuenta de que su llanto o su apatía no obedecen siempre a eventos de rebeldía, sencillamente, el niño puede tener en su interior un sinnúmero de emociones que no puede soportar, en otro caso, puede tratarse de un niño que está enfermo, que tenía mucho sueño al despertar o que perdió su muñeco favorito y cualquiera de estas situaciones amerita la misma atención y responsabilidad.

Finalmente, para las docentes no es necesario ser un experto para poder acoger a la alteridad; para relacionarse con el Otro es indispensable que exista un encuentro fundado en la acogida, el amor y la bondad, preceptos basados en el bien y de los cuales no podemos escapar los seres humanos.

Referencias

- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Cuevas, I., y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (11-27), Barcelona: Graó/MEC.
- Greimas, A. J. (1976). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Jaramillo, D. A., Jaramillo, L. G., y Orrego, J. F. (2017). Ética, moral y derechos humanos. En *La finitud incierta: Ética y alteridad en el pensamiento filosófico de Joan-Carles Mèlich Sangra* (39-61). Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicología*, (19), 87-112.
- Larrosa, J. (2009). Capítulo 8. Palabras para una educación otra. En C. Skliar y J. Larrosa. (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (1189-1203). Argentina: Homo Sapiens.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia* (A. Pintor Trad.). Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Lévinas, E. (2006). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la残酷*. Barcelona: Herder Editorial.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 5-30.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XVH(41), 11-22.

- Skliar, C. (2009). Capítulo 6. Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa. (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (143-160). Argentina: Homo Sapiens.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Notas

(*)Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado “Sentidos de alteridad: una mirada desde las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa–Manizales”, realizado para optar el título de Magíster en Educación, en la Universidad de Caldas durante los años 2017 – 2018.

[1]El artículo es resultado parcial de la investigación titulada Sentidos de alteridad: una mirada desde las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa–Manizales, realizada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas; Grupo Maestros y Contextos.

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

[3]Entiéndase “desvelar” de aquí en adelante, como descubrir lo que está oculto.

[4]La experiencia es “eso que *me* pasa”, no lo que pasa (Larrosa, 2006).

[5] Se presenta el “Yo” con “Y” mayúscula porque denota una expresión que sobresale y con esta letra se logra tal objetivo. Al igual que la expresión Mismo con “M” mayúscula, son expresiones que corresponden a conceptos abordados por Lévinas y así están escritos en sus textos originales.

[6]El bienestar entendido desde la perspectiva levinasiana tiene que ver con la superación del sufrimiento y de la injusticia.

[7] Durante el trabajo de campo de la investigación se realizó observación participante y el instrumento utilizado fue el diario de campo, para lo cual como referencia a Vasilachis (2006).

[8]Para facilitar la comprensión del lector, los códigos que remiten a discursos de las docentes están en cursiva.

[9]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).

[10]La vocación se entenderá como: sentir amor por lo que se hace, en lo que se hace (definición de la autora). El tacto pedagógico, basado en los postulados de van Manen (1998) 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.

[11]A diferencia de los discursos de las docentes, los discursos que hacen parte de la reflexión del investigador en el diario de campo aparecen sin cursiva.

[12]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, p. 79).

[13] La vocación es, en términos de van Manen (1998), un llamado y dicho llamado no lo sienten todas las personas que se desempeñan como docentes.

[14] Skliar le dedica un intenso trabajo que puede verse reflejado en su ensayo documental “La escena está servida”, así como también en su artículo poner en tela de juicio la *normalidad, no la anormalidad*.

Notas de autor

Natalia Sánchez-Rincón. Magíster en Educación. Trabajadora Social. Docente orientadora. Correo electrónico: natalia.21717223709@ucaldas.edu.co

Correspondencia: natalia.21717223709@ucaldas.edu.co

Enlace alternativo

<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/144/163>
(html)