

LA PRÁCTICA EDUCATIVA, FORMAS EMERGENTES DE LA ALTERIDAD EN LAS  
RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES

Presentado por

YURI NATALI CUEVAS CASTILLO

Dirigido por

LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ

Grupo de investigación:

DISCURSOS, CONTEXTOS Y ALTERIDADES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación

BOGOTÁ D.C.

2017

Agradecimientos...


“los actos míos  
son más míos si son también de todos,  
para que se pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia”

Deseo dedicar y agradecer a....

...Fanny, Stefany, Pedro y Pepe, mi adorada familia que sacrifico su tiempo, por ser la fuerza vital en mi Universo...

...Julián, Johana, David y Danny, me alimentaron, consintieron; acompañaron mi enojo y mi alegría. Cada palabra tiene un poco de su esencia...

... Compañeros/as de IED Florentino por permitirme aprender tanto...

	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 210</b>

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de Maestría de Investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La práctica educativa, formas emergentes de la alteridad en las relaciones entre estudiantes y docentes.
<b>Autor(es)</b>	Cuevas Castillo, Yuri Natali
<b>Director</b>	Lache Rodríguez, Luz Mary
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 208 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	PRÁCTICA EDUCATIVA, ALTERIDAD, EXPERIENCIA

<b>2. Descripción</b>
Investigación implementada en la IED Florentino González de la ciudad de Bogotá, localidad de San Cristóbal; presenta los análisis que se producen en torno a las comprensiones que los docentes hacen de la práctica educativa en relación con el campo de alteridad. A través de una investigación fenomenológica de corte hermenéutico se realizó un acercamiento a las formas en que se produce la alteridad en la relación docentes estudiantes.

<b>3. Fuentes</b>
<p>Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 2 (8), 51-74. Disponible en <a href="http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf">http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf</a> Consultado 01 de mayo de 2017.</p> <p>Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en Ciencias sociales. Estudios de filosofía 44, 9-37. Disponible en <a href="http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf">http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf</a> Consultado el 01 de mayo de 2017.</p> <p>Ángel, D. y Herrera, J. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. Estudios de Filosofía 43, 9-29. Disponible en <a href="https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/11565/10543">https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/11565/10543</a> Consultado el 01 de mayo de 2017.</p> <p>Arturo, D. y Jurado, R. (2013). Horizontes de intersubjetividad. Pensar la educación en las geografías del sur. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales. Disponible en <a href="http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1958/Daniela_Arturo_Fajardo_2014.pdf?sequence=1">http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1958/Daniela_Arturo_Fajardo_2014.pdf?sequence=1</a> Consultado el 01 de mayo de 2017.</p> <p>Bruna, C. (2009). Comunidad: objetividad desde la respuesta. Principio de las intersubjetividades plurales. En: P. Bonzi y J. Fuentes (Eds.). El énfasis del infinito. Esbozos y perspectivas en torno al pensamiento de Emmanuel Lévinas (pp. 175-188). Santiago de Chile: Anthropos.</p> <p>Carr, W. (2002). Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.</p> <p>Clemente, M. (2008). Enseñar a leer: bases teóricas y propuestas prácticas. Madrid: Ediciones Pirámide.</p> <p>Concejo de Bogotá (2012). Acuerdo 489 por el cual se adopta el Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas de Bogotá D.C. 2012-2016. Bogotá: autor. Disponible en <a href="http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=47766">http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=47766</a> Consultado el 01 de mayo de 2017.</p> <p>Concejo de Bogotá (2013). Ley 1620 por la cual se crea el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Bogotá: autor. Disponible en</p>

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Escalante, E. y Oliva, J. (2011). ¿Metodología cualitativa?: cuestiones de epistemología y metodología. En: E. Escalante y M. Páramo (Comp.). Aproximación al análisis de datos cualitativos (pp. 81-109). Mendoza: Universidad del Aconcagua. Disponible en [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf) Consultado el 01 de mayo de 2017.

Escudero, A (2009). Heidegger y el mundo de los afectos En: A. Rocha (Ed.). Martín Heidegger: la experiencia del camino (pp. 33-60) Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Escudero, J. (2011). El joven Heidegger y los presupuestos metodológicos de la fenomenología hermenéutica. *Thémata. Revista de Filosofía* 44, 213-238. Disponible en <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/themata/article/view/494/459> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, Ficha 7, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. Disponible en <https://es.scribd.com/document/205939052/Fernandez-Lisette-Como-Analizar-Datos-Cualitativos> Consultado el 01 de mayo de 2017

Freire, P. (2004); *Pedagogía de la autonomía*, Disponible en <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-la-autonomc3ada.pdf>. Consultado el 1 de mayo de 2017.

Follari, R (1993). *Práctica educativa y rol docente: crítica del instrumentalismo pedagógico*. Buenos Aires: Aique.

García, N.; Cruces, F. y Urteaga (Coord.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Barcelona: Ariel.

Gracia, A.; Pérez, A. y Baquero, R. (2008). Experiencias escolares: nuevos sentidos invenciones posibles. En: A. García, A. Pérez y R. Baquero (comp.). *Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp. 85-117). Bogotá: Homo Sapiens Ediciones.

Guibal, F. (2005). *Fenomenología, ontología, metafísica: E. Levinas en el espacio filosófico contemporáneo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Hayat, P. (2014). Introducción, Emmanuel Levinas, Alteridad y trascendencia. Traducción Filosofía y trascendencia (pp. 23-43) Madrid: Arena Libros.

Jay, M. (2003). *La crisis de la experiencia en la era postsubjetiva*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Hospital de San Cristóbal (2012). *Diagnóstico con participación social Localidad de San Cristóbal*. Bogotá: autor. Disponible en <http://esesancristobal.gov.co/content/diagnostico2012capitulounoydosversionjulio2013> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Kuiava, E. (2009). El decir como fundamento de la racionalidad ética de Lévinas. En: P. Bonzi y J. Fuentes (Eds.) *El énfasis del infinito. Esbozos y perspectivas en torno al pensamiento de Emmanuel Lévinas* (pp. 120-132). Santiago de Chile: Anthropos.

Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Capítulo 1 Jorge Larrosa en: <https://docs.google.com/file/d/0B2juBQIG6eABYjNwSUILMWkxZFk/edit?pref=2&pli> Consultado el 01 de mayo de 2017.

León, E. (ED.) (2009). *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Barcelona: Anthropos.

Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. México: Taurus.

Lévinas, E. (2006). *Ética como filosofía primera*. Traducción de Oscar Lorca Gómez. *Aparte Rei* 43. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

*Fenomenología, ontología, metafísica : E. Levinas en el espacio filosófico contemporáneo / Francis Guibal. (2005) Edición: Edición Juan Manuel Garrido, José Salomón, Willy Thayer. Editorial: Santiago de Chile : Universidad de Chile. Facultad de Artes. Departamento de Teoría de las Artes. Programa de Magíster en Teha, 2005.*

Marchant, M. (2009) *Identidad: la ominosa reclusión en el yo*. En P. Bonzi y J. Fuentes (Eds.). *El énfasis del infinito. Esbozos y perspectivas en torno al pensamiento de Emmanuel Lévinas* (pp.132-149). Santiago de Chile: Anthropos.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). *Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: autor.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006). *Plan decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: autor.

Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Revista Internacional de Filosofía XIII* (2008), 177-194. Disponible en <http://coebioetica.salud-oaxaca.gob.mx/biblioteca/libros/ceboax-0241.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Peñalver, P. (2009). *Polémica y decisión en Lévinas. Políticas de la filosofía*. En P. Bonzi y J. Fuentes (Eds.). *El énfasis del infinito. Esbozos y perspectivas en torno al pensamiento de Emmanuel Lévinas* (pp. 132-149). Santiago de Chile: Anthropos.

Pino, M. (s. f.). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. Sin publicar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo, Campus de Ourense. Disponible en <http://mpino.webs.uvigo.es/tecnicasdeinv.pdf>

Consultado el 01 de mayo de 2017.

Prieto, M. (2012). El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica: estudio sobre la función de las emociones en relación con la alteridad. Tesis para optar al título de Doctor, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Disponible en <http://eprints.ucm.es/16253/1/T33958.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Samonà, L. (2005). Diferencia y alteridad: después del estructuralismo: Derrida y Levinas. Madrid: Akal Ediciones

Secretaría de Educación de Bogotá (2012). Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016. Bogotá: autor. Disponible

en <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/482/1/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Secretaría de Educación Distrital, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Secretaría Distrital de la Mujer, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2013). Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá. Bogotá: autor.

Shotter, J. (1996). El lenguaje y la construcción del sí mismo En: M. Pakman (Comp.) Construcciones de la experiencia humana (pg. 213-223), Barcelona: Gedisa

Schön, D. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. / En: M. Pakman (Comp.). Construcciones de la experiencia humana (pp. 182-212). Barcelona: Gedisa.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade* 79 (XXIII), 85-123. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Toscano, A.; Pérez, A.; Serial A. y López, M. (2010). Escuelas y juventudes: reflexiones en torno de viejos y actuales (des)encuentros. *Plumilla educativa* 7, 113-128.

Vila, E. (2010). El otro va a la universidad: una mirada a las políticas y prácticas docentes desde la alteridad. *Revista de formación e innovación educativa universitaria* 2 (3), 69-76. Disponible en [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol3\\_2/REFIEDU\\_3\\_2\\_3.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol3_2/REFIEDU_3_2_3.pdf) Consultado el 01 de mayo de 2017.

#### 4. Contenidos

La investigación que se presenta en el texto tiene por interés el análisis de las comprensiones sobre las prácticas educativas producida en la relación docentes-estudiantes en el campo de la alteridad.

En el capítulo uno se encuentra el rastreo de las diferentes investigaciones que se ubicaron como antecedentes de la investigación; aquí se trabajó en relación con la práctica educativa y el campo educativo. De esta indagación se destacó una tendencia al trabajo filosófico desde la perspectiva hermenéutica en relación con la categoría de alteridad; las investigaciones en educación desde la metodología fenomenológica, entre otras. Además, una fuerte tendencia a trabajar desde el campo antropológico, los conceptos de diferencia y otredad. De este panorama antecedente se empezó a dar cuerpo a los límites de la investigación perfilándola al campo de la alteridad en la línea de la filosofía ontológica de la experiencia.

El segundo capítulo presenta elementos contextuales que hablan del entorno social y que describen el escenario de la investigación, a saber, la Institución Educativa Florentino González, en la localidad de San Cristóbal, ciudad de Bogotá. Se presentan elementos propios del contexto local e institucional y en el mismo sentido se presentan algunos elementos propios de las determinaciones del Ministerio de Educación y la Secretaría Distrital, como entes reguladores.

En el tercer capítulo expone el marco de referencia que permiten establecer un cuerpo de pensamiento alrededor de la investigación. Se presentan elementos del campo de la alteridad, la práctica educativa y la experiencia y sus relaciones como horizonte de comprensión.

En el cuarto capítulo se describe la estructura metodológica de la investigación desde la fenomenología hermenéutica en los principios expuestos por Martin Heidegger. En este apartado se ubican los instrumentos de trabajo: narraciones, observaciones y entrevistas; se describen las formas de acercamiento a las comprensiones e interpretaciones sobre las prácticas educativas y la emergencia de la alteridad.

En el quinto capítulo se presentan las indagaciones resultado del proceso de recolección de la información en la aplicación de los instrumentos, a través de las sesiones que componen la fase de implementación. De estas sesiones se produjeron varios apartados, denominados descripción de los contenidos y categorización, al igual que se presenta la interpretación de los procesos de socialización. Estos textos dan cuenta de los resultados, las categorías emergentes y las comprensiones.

En el capítulo sexto se presentan los documentos fenomenológicos que se consolidaron en razón de las descripciones y las categorías, que dan cuenta de las interpretaciones que se produjeron en la investigación, tales como la relación de la sensibilidad y la presencia con la producción de pensamiento; el lugar de la humanidad y el conocimiento en los

procesos educativos y el lugar de la experiencia en el reconocimiento de una alteridad latente. Finalmente, en el capítulo siete se exponen las conclusiones en relación con las características de las prácticas educativas y los sentidos emergentes en las relaciones docentes-estudiantes, en la perspectiva de una alteridad posible en el campo educativo.

### 5. Metodología

Desde el método de la fenomenología hermenéutica se desarrolla la interpretación y comprensión a profundidad. Esta investigación, no solo presenta el sentido ampliado que se puede dar a partir de la investigación, sino que busca comprender el sentido de las categorías emergentes en relación con el universo de lenguaje que le acompaña; al reconocer el escenario que permitió su emergencia, da lugar al análisis de las comprensiones que aquí se exponen. Es decir, las comprensiones de los docentes manifiestas en su lenguaje dan cuenta de la experiencia que se presenta en forma de texto fenomenológico a través de la categorización, producto del diálogo entre la información recolectada y las intenciones iniciales o categorías preliminares, a saber: práctica educativa, alteridad y experiencia.

### 6. Conclusiones

Los docentes comprenden sus actos como camino a una alteridad posible en el tejido entre los actos del pensamiento y los actos educativos, en la vida misma, en el conocimiento sobre la vida, superando la verticalidad de los conocimientos propuestos por la teoría. Esta es la posibilidad de la armonía con el otro, aquí no existe una preocupación por ese otro de la diferencia; aquí el otro de la alteridad es el uno que se enfrenta al mundo, a la existencia, a la fragilidad, es decir, que se entiende en la incertidumbre de la experiencia. Una alteridad perceptible en la armonía, el equilibrio que se produce por la presencia de la sensibilidad, donde el docente se ofrece acogiendo al estudiante como posibilidad ética, donde el cuidado del otro configura la relación. Es decir, la alteridad puede comprenderse en la relación estudiantes-docentes como una consciencia colectiva producida por el encuentro en el lenguaje de las múltiples comprensiones y sentidos que se asignan del mundo; mirada del otro, su rostro, su presencia, esto es, su significado dentro del sí mismo. Transformaciones que crea y recrea a través del lenguaje de las emociones, solo posible en la relación educativa, donde el otro encuentra su lugar en el mundo, y donde reconoce el significado de sus acciones en el otro, pues cada sujeto reafirma su consciencia en esta interacción, además de significar elementos de ese otro, que le configuran.

<b>Elaborado por:</b>	Yuri Natali Cuevas Castillo
<b>Revisado por:</b>	Luz Mary Lache Rodríguez

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	15	06	2017
--	----	----	------

## Tabla de contenido

<u>Introducción</u> .....	Pág.10
<u>Justificación</u> .....	Pág.12
<b>Capítulo I.</b> <u>Antecedentes de investigación, estado de la cuestión</u> .....	Pág.14
<u>Alteridad en contextos educativos</u> .....	Pág.14
<u>Práctica en relación con el campo educativo</u> .....	Pág.30
<u>Relación alteridad-práctica educativa</u> .....	Pág.39
<u>Para finalizar este capítulo</u> .....	Pág.47
<b>Capítulo II.</b> Antecedentes del contexto y problematización <u>Características del contexto</u> .....	Pág.50
<u>Planteamiento del problema de investigación</u> .....	Pág.56
<b>Capítulo III.</b> Marco Teórico <u>Una mirada al campo de la práctica educativa</u> .....	Pág.65
<u>Una mirada al campo de la alteridad</u> .....	Pág.74
<u>La experiencia de la alteridad</u> .....	Pág.78
<u>A propósito de la experiencia</u> .....	Pág.79
<u>Alteridad y práctica educativa</u> .....	Pág.81
<b>Capítulo IV.</b> Diseño metodológico <u>Delimitación</u> .....	Pág.84
<u>Fundamentos de la fenomenología en Heidegger</u> .....	Pág.85
<u>Estructuración metodológica</u> .....	Pág.89
<u>Fase de caracterización</u> .....	Pág.92
<u>Fase de fundamentación</u> .....	Pág.92
<u>Fase de Implementación</u> .....	Pág.93
<u>Instrumentos de recolección de Información</u> .....	Pág.97
<u>Fase de análisis de la información</u> .....	Pág.98

## **Capítulo V. Análisis de información**

<u>Acercamiento y descripción</u> .....	Pág.103
Primera descripción.....	Pág.103
El sentido en la experiencia educativa <u>(Socialización I)</u> .....	Pág.103
Dimensión Humana de la práctica educativa <u>(Segunda descripción de contenidos)</u> .....	Pág.105
El sentido inmerso en la relación educativa <u>(Tercera descripción de contenidos)</u> .....	Pág.108
Comprensiones, el significado en la experiencia <u>(Socialización II)</u> .....	Pág.123
Experiencia de estar Juntos <u>(Cuarta descripción de contenidos)</u> .....	Pág.125
El encuentro educativo como relación Humana. <u>(Quinta descripción contenidos)</u> .....	Pág.136
Comprensiones de la experiencia <u>(Primera categorización)</u> .....	Pág.140
El sentido en las dimensiones de la práctica. <u>(Segunda categorización)</u> .....	Pág.146
Comprensión de las prácticas como actos humanizantes <u>(Tercera categorización)</u> .....	Pág.151
Alteridad y experiencia sensible de la relación Educativa <u>(Cuarta categorización)</u> .....	Pág.153
Relaciones y tensiones entre experiencia y pensamiento en la práctica educativa <u>(Quinta categorización)</u> .....	Pág.159

## **Capítulo VI. Análisis fenomenológico**

<u>Documento fenomenológico I</u> .....	Pág.163
<u>Documento fenomenológico II</u> .....	Pág.176

## **Capítulo VII. Conclusiones**

<u>Las prácticas educativas y el reconocimiento de la alteridad</u> .....	Pág. 190
<u>Características de las relaciones entre docente- estudiantes y los procesos de producción de la alteridad</u> .....	Pág.196
<u>El sentido que le asignan los docentes a sus prácticas educativas y su relación con el campo de la alteridad</u> .....	Pág.197
<u>Las comprensiones que hacen los docentes de sus prácticas educativas con relación al desarrollo de la alteridad</u> .....	Pág.200
<u>Bibliografía</u> .....	Pág.203

## **Listado de anexos<sup>1</sup>**

- Anexo 1. Instrumento de caracterización.
- Anexo 2. Tabla de análisis. Descripción caracterización
- Anexo 3. Matriz Estado de la cuestión
- Anexo 4. Formato de encuesta
- Anexo 5. Formato de entrevista inicial
- Anexo 6. Formato de entrevista ampliada
- Anexo 7. Formato de narraciones
- Anexo 8. Formato de observación
- Anexo 9. Transcripción de encuesta
- Anexo 10. Transcripción de entrevista inicial
- Anexo 11. Transcripción de entrevista ampliada
- Anexo 12. Documento original digital de narraciones
- Anexo 13. Documento original digital observaciones
- Anexo 14. Matriz de análisis de encuesta
- Anexo 15. Matriz de análisis de entrevista inicial
- Anexo 16. Matriz de análisis de entrevista ampliada
- Anexo 17. Matriz de análisis de narraciones
- Anexo 18. Matriz de análisis de observaciones
- Anexo 19. Consentimiento informado imagen digital de originales
- Anexo 20. Encuesta imagen digital de originales
- Anexo 21. Entrevista imagen digital de originales
- Anexo 22. Socialización I
- Anexo 23. Socialización II
- Anexo 24. Matriz de análisis teórico

---

<sup>1</sup> Los anexos, dada su cantidad y extensión, se incluyen en el DVD adjunto.

## Listado de tablas

Tabla 1. <u>Estructuración metodológica de las fases de la investigación</u> .....	Pg.91
Tabla 2. <u>Síntesis de los procesos de implementación y análisis</u> .....	Pg.91
Tabla 3. <u>Estructura de la fase de implementación</u> .....	Pg.96
Tabla 4. <u>Estructura de fase de análisis de la información</u> .....	Pg.100

## **Introducción**

La investigación que se presenta en el texto tiene por interés el análisis de las comprensiones sobre las prácticas educativas producida en la relación docentes-estudiantes en el campo de la alteridad.

En el capítulo uno se encuentra el rastreo de las diferentes investigaciones que se ubicaron como antecedentes de la investigación; aquí se trabajó en relación con la práctica educativa y el campo educativo. De esta indagación se destacó una tendencia al trabajo filosófico desde la perspectiva hermenéutica en relación con la categoría de alteridad; las investigaciones en educación desde la metodología fenomenológica, entre otras. Además, una fuerte tendencia a trabajar desde el campo antropológico, los conceptos de diferencia y otredad. De este panorama antecedente se empezó a dar cuerpo a los límites de la investigación perfilándola al campo de la alteridad en la línea de la filosofía ontológica de la experiencia.

El segundo capítulo presenta elementos contextuales que hablan del entorno social y que describen el escenario de la investigación, a saber, la Institución Educativa Florentino González, en la localidad de San Cristóbal, ciudad de Bogotá. Se presentan elementos propios del contexto local e institucional y en el mismo sentido se presentan algunos elementos propios de las determinaciones del Ministerio de Educación y la Secretaria Distrital, como entes reguladores.

En el tercer capítulo expone el marco de referencia que permiten establecer un cuerpo de pensamiento alrededor de la investigación. Se presentan elementos del campo de la alteridad, la práctica educativa y la experiencia y sus relaciones como horizonte de comprensión.

En el cuarto capítulo se describe la estructura metodológica de la investigación desde la fenomenología hermenéutica en los principios expuestos por Martin Heidegger. En este apartado se ubican los instrumentos de trabajo: narraciones, observaciones y entrevistas; se describen las formas de acercamiento a las comprensiones e interpretaciones sobre las prácticas educativas y la emergencia de la alteridad.

En el quinto capítulo se presentan las indagaciones resultado del proceso de recolección de la información en la aplicación de los instrumentos, a través de las sesiones que componen la fase de implementación. De estas sesiones se produjeron varios apartados, denominados descripción de los contenidos y categorización, al igual que se presenta la interpretación de los procesos de socialización. Estos textos dan cuenta de los resultados, las categorías emergentes y las comprensiones.

En el capítulo sexto se presentan los documentos fenomenológicos que se consolidaron en razón de las descripciones y las categorías, que dan cuenta de las interpretaciones que se produjeron en la investigación, tales como la relación de la sensibilidad y la presencia con la producción de pensamiento; el lugar de la humanidad y el conocimiento en los procesos educativos y el lugar de la experiencia en el reconocimiento de una alteridad latente.

Finalmente, en el capítulo siete se exponen las conclusiones en relación con las características de las prácticas educativas y los sentidos emergentes en las relaciones docentes-estudiantes, en la perspectiva de una alteridad posible en el campo educativo.

## **Justificación**

La investigación no es simple acumulación de datos, o cuestionamiento en búsqueda de la fractura posible en el discurso; la investigación puede ser de todas las formas donde el humano requiera situar sus formas de existir en el mundo y hacerlas comunicables. La alteridad en el campo educativo tiene una marca contundente de cuestionamiento hacia los actos y formas de la institución educativa. Aquí no existe esa pretensión, aquí se enuncia eso que pasa en el acto de investigar, que es la experiencia en sí de la investigadora, de lo que sucedió en un tiempo y espacio determinado y que la habita, que la determina y que produce las formas de pensar que se exponen a lo largo del documento.

Por tanto, no se desliga del contexto pues aquí se exponen los tejidos y las situaciones que enuncian una realidad particular como lugar de la sensibilidad. Es decir, se reivindica la práctica educativa como lugar de lo posible, en tanto el cuerpo de este texto habla de las relaciones humanas, los encuentros y desencuentros que, en los afanes y demandas de las instituciones, no son perceptibles o susceptibles de ser re significados.

Aquello que se comprende del mundo, orienta y define las actuaciones posibles y los caminos emergentes; por esto es necesario mirarse y mirar a los otros, más allá de la fatalidad del otro como ser determinado, mirarlo como forma de encontrarlo dentro del sí mismo, habitarlo y hacer posible que ese habitar sea como experiencia de la relación, apertura teórico-práctica de la realidad compartida. En este sentido, las enunciaciones tienen un propósito de integración y reconocimiento de los derechos humanos que demanda el acercamiento a la realidad, es decir, se exige en la realidad de la educación, prácticas que aterricen estos discursos determinantes y los trasformen en entornos posibles de significación de la diversidad y reconocimiento de la diferencia.

Este es el centro de la investigación, enunciar la relación entre las formas prácticas de educación y la alteridad, en tanto esta última se ve como un posible lugar de enunciación del Otro, sumergido en una realidad complejizada, homogenizante y autoritaria, que silencia, teniendo como principal instrumento para ello a la institución educativa.

En este sentido, pensar las prácticas en educación es trascender las formas de negación de la diferencia, va más allá de organizar una serie de cuestionamientos o argumentos que favorecen los principios legales; trascender exige sensibilizar a ese Otro y visibilizar esas formas que han mantenido el reconocimiento de la alteridad en las dinámicas escolares, permitir que los actores de la educación se miren a sí mismos de forma reflexiva, de forma sencilla y humana.

Así, reflexionar las prácticas en educación, controvirtiendo los principios de relación entre los sujetos, es quizás el camino fértil para renovar la experiencia de la institución educativa. Es decir, si la sociedad enuncia su voz en torno a la diferenciación, es vital pensar un lugar de enunciación del Otro y del sí mismo, un lugar para la alteridad que recoja la experiencia sensible de lo humano y supere la brecha de la individualidad y la discriminación, y, si bien los discursos teóricos pueden aportar a ello, es la excusa del sentir para transformarse y proyectar el pensamiento.

Si se reconoce en las prácticas educativas un escenario determinado, en algún sentido, –y a su vez en constante movimiento, en el que convergen experiencias, historias de vida e ideas–, es posible situarse en la necesidad de hablar del Otro, de visibilizarlo, no a través de la imposición de la norma o la retórica de un discurso que domine, sino reconocer esa idea *de la alteridad, leyéndola* en las prácticas que le mantienen viva, que han dado lugar a la dignificación y sentido de la Otredad. Encontrar en la experiencia de algunas prácticas en educación, el sentido para enunciar la alteridad como forma de resignificación de la vida misma.

## CAPÍTULO I

### Estado de la cuestión

Este capítulo hace un recorrido por algunas investigaciones<sup>2</sup> relacionadas con dos categorías específicas, alteridad y práctica; para ambos casos se relacionan de forma directa con el campo educativo, como principal elemento de delimitación. Se enuncia el tipo de investigación, las categorías que intervienen directamente y algunos argumentos destacados en los documentos. Se hizo el abordaje de veintiuna investigaciones; nueve de ellas respecto a la alteridad y las restantes, en relación con la alteridad en el campo educativo. Las fuentes principales de rastreo de la información fueron los repositorios de Universidades de América Latina<sup>3</sup> y otros, de universidades locales<sup>4</sup>.

#### Alteridad en contextos educativos

En la categoría de alteridad se encontraron investigaciones enfocadas en los campos de la educación y la filosofía, que sitúan un panorama de realidad entre las posibilidades epistemológicas del concepto y las formas éticas de resignificación en la acción educativa. En esta primera parte se presentan algunos elementos de investigación que se han acercado al campo de la alteridad desde diversas relaciones teóricas; en este orden, se señalan aquellos que ubican la categoría alteridad, vinculada a contextos educativos.

Se ubica el discurso filosófico, y algunas fuentes investigativas iniciales para situar a *la alteridad*; particularmente en tesis de Maestría en Filosofía. A través de la hermenéutica, los autores de los documentos que se referencian a continuación enuncian la alteridad como categoría de análisis de sus producciones. Delgado (2010), aborda la categoría de alteridad

---

<sup>2</sup> Las investigaciones referenciadas en este capítulo se recopilan en una matriz analítica, disponible como Anexo 3 de este documento. El período de la base documental es de 2005 a 2015

<sup>3</sup> <http://www.oyejuanjo.com/2015/10/buscadores-tesis-universidades-america-latina.html>

<sup>4</sup> Universidad Javeriana: <http://repository.javeriana.edu.co/>, Universidad de La Sabana: <http://intellectum.unisabana.edu.co/>, Universidad de San Buenaventura: <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/jspui/>, Universidad de Manizales: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/>, Tesis de maestría y doctorales, a nivel latinoamericano en: <http://www.tesislatinoamericanas.info/>

desde un estudio hermenéutico; en este concepto encuentra un camino hacia *la verdad*; se da en la relación entre aquello que se interpreta y se comprende. Su estudio tiene como centro la relación entre el texto y el intérprete, pues en esta relación el intérprete se confronta con eso que yace en el texto, el sentido propio que permite la comprensión, una búsqueda constante en el texto de las tradiciones como núcleo de la historia (p. 19). Esta investigación erige sus fundamentos sobre los principios de Gadamer; desde un análisis ético, se profundiza en el horizonte del texto que permite, a través de los procesos de alejamiento y extrañamiento, la delimitación de la alteridad. A su vez, propone una noción de horizonte que se da solo cuando el intérprete se recoge en la diferencia; implica recoger esa verdad que yace en el Otro, que no es asunto fácil, pues el intérprete intenta colocar su verdad sobre la verdad del texto (p. 35).

Este concepto de horizonte es la apertura, el lugar de encuentro, allí donde el intérprete abre sus ideas para comprender aquello que ofrece el texto; una búsqueda de la historia desde la mirada hermenéutica, es decir, desde la comprensión. Esta categoría supone que la consciencia del interprete no se impone al texto, pues la alteridad se construye en relación hermenéutica (p. 38). Así, esta investigación de corte filosófico, trabaja sobre la relación hermenéutica, y relaciona categorías propias de la interpretación del texto; su punto en el reconocimiento de la historia y la tradición, da un lugar significativo a la alteridad como campo que se produce en el encuentro y la extrañeza que nace en la necesidad de la acogida: “acercarnos a un texto es, finalmente, acercarnos a un horizonte de significación que encarna formas de actuar, de comprometerse con los otros. En conclusión, una manera de estar en el mundo” (Delgado, 2010, p. 40).

Estos principios de interpretación del texto, dan lugar a la producción de verdad como primera intención en el encuentro; relación de interpretación en que se da la tensión entre *mi verdad y la verdad de eso Otro*. Así, esta investigación propone encontrar una mediación entre la verdad que se impone por el texto, reconociéndola en su alteridad, en eso que no es propio. Es en el movimiento de comprensión que se produce la alteridad, bajo el principio de que todos los sujetos poseen un fin, y en este fin se encuentran con lo otro.

El autor lo denomina finitud, en esta relación la alteridad se produce solo a través del camino del reconocimiento. En otro sentido, comprender no implica por sí mismo que la consciencia del sujeto sea superior o que haya mayor capacidad de trascender el mundo, pues para el autor solo es posible encontrarse en el otro al compartir ese sentido de finitud, en el camino compartido de comprender. El sentido surge cuando se está atento a esto Otro, forma en que emerge la alteridad del texto; este sentido es en sí, la verdad, presupuesto filosófico que demanda asistir al llamado del otro para comprender el mundo. La alteridad es la tensión entre la extrañeza que se produce y el recogimiento de esto que es ajeno, completando su sentido solo en la relación interprete texto. Para estas precisiones el investigador relaciona a Heidegger y Gadamer como principales referentes teóricos. (Delgado 2010)

Se fundamenta la relación hermenéutica que se da entre intérprete y alteridad, pues el texto es lo Otro; y solo cuando el sujeto hace un proceso de comprensión, es donde este se encuentra en relación de sentido. Esta hermenéutica contiene un intérprete que es confrontado por su finitud, produciendo que este sujeto-intérprete se asuma en su alteridad. Por último, de las amplias ideas que se exponen en este documento se destaca, el lugar de la experiencia y del lenguaje en la producción de la alteridad, vía propia por la que se constituye el mundo de cada sujeto, y puente de la comprensión del Otro; única forma de comunicar la angustia que habita a cada persona, producto de la consciencia de la finitud de sus existencia. A través de un enfoque interpretativo, se afirma la comprensión del texto en el intérprete que se reconoce en relación de alteridad; por lo que no está limitada a la estructura del método racional. Esta alteridad, es el resultado de los sujetos (hombres y mujeres) que asignan sentido a la historia; fundada en *escuchar y dar la palabra*, allí donde se da el reconocimiento, el encuentro con el sentido que habita el texto. Durante todo el documento se deja como inquietud el lazo entre la alteridad y la hermenéutica, vinculado al extrañamiento, al interés de comprender; generar una tensión al encuentro con la alteridad del texto, es tan solo una posibilidad. (Delgado 2010).

En esta misma línea, Prieto (2009) sitúa el concepto alteridad, en la perspectiva ética; los análisis de esta investigación se realizan desde la comprensión hermenéutica, es decir, se trabajan principios de la ontología y de allí, se conceptualiza la alteridad (p. 8). El autor se pregunta por la existencia humana, en el sentido que emerge en cada persona, relacionándolo con las situaciones que lo hacen ser, es decir, la persona se constituye a través de las situaciones que confronta; en el centro de las reflexiones está la *Phrónesis* –prudencia desde la ética y la sabiduría– abordada desde la perspectiva de la alteridad. Este concepto está encaminado a las formas de comprender el mundo y de actuar en él, de forma ética.

Se enuncia la alteridad presente en el pensamiento ontológico, es decir, en la comprensión que el ser humano tiene de su presencia en el mundo; *Phrónesis* establecida como *sabiduría práctica* que se construye desde la alteridad; dimensión que desarrolla el sí mismo, desde la voluntad de lo que se desea construir (p. 9). Este autor, a lo largo de la investigación, cuestiona la idea de que cada persona se construya a raíz de un núcleo innato, una sustancia que está allí y le da identidad; en cambio, plantea la constitución a lo largo de su vida por cada experiencia, pues es en este tránsito que integra el mundo para sí mismo, que se modifica en relación con su entorno, se rehace constantemente reconociendo su alteridad. Aquí el concepto de alteridad da sentido a la construcción de la esencia de la existencia humana, y así comprende, describe e interpreta, este núcleo ontológico. En este texto se relacionan la *alteridad* y la *esencia*, se integran elementos diferentes en relación con aquello diferente (Prieto. 2009, p. 36). Esta idea de alteridad se describe como emergencia de la mismidad a través de lo otro, aquello que se niega a ser asimilado; aquí se sitúan las experiencias inesperadas, el encuentro con otros seres humanos.

Se expone la tensión entre mismidad y alteridad como constitutivas de la identidad de cada persona, para comprender el sentido de la existencia; esta relación es un proceso de cambio constante, donde se recogen aspectos que antes no integraban el sí mismo, pero que pueden llegar a integrarse a través del reconocimiento de la alteridad. El autor destaca el lugar de la educación en el proceso de construcción del *Phrónimos* –sabiduría práctica de la ética–; es

en este campo donde *la alteridad* es reconocida por la persona y se asimila por *la Ipseidad* –este concepto representa el sí mismo de los sujetos cuando se separa o se ubica hacia afuera–. Estos elementos son analizados como categorías para comprender la existencia (p. 49); la alteridad, dimensión del ser que permite a las personas asumir sus acciones, es en el *Phrónimos* que reconoce aquello que puede generar daño a los demás. Se insiste en la alteridad que reconoce la responsabilidad ética, más allá de la consecuencia legal, implica asumir al otro (p. 50). Es decir, el otro está en el centro del sentido ético de la persona, esta interrelación construyen las normas, así, se relacionan otras categorías para dar cuerpo a la noción de ética, libertad, responsabilidad y deseo, pues tienen un efecto en la construcción del sí mismo en cada persona (p. 52). El autor describe su documento como un recorrido, donde se exponen los elementos constitutivos de la existencia humana desde la perspectiva ética; esta relación entre la mismidad, la unicidad que permite a la persona reconocerse como uno y asumirse en relación de identidad con el mundo, y la alteridad que se produce en lo Otro, lo extraño, aquello que no me pertenece (Prieto, 2009, p. 58).

En ese sentido, se concluye que el otro aparece como representación de aquello que aún no le pertenece a la mismidad, aquello de lo que la persona carece, aquello que da plenitud y que le complementa; es en este encuentro con el otro que la existencia se completa (Prieto, 2009, p. 89). La alteridad se constituye entonces en relación del *otro*, donde se identifica la posibilidad de ser y actuar. Se explica cómo el lugar del otro aún tiene una relación constante en la constitución de las personas. Se resalta el riesgo de que tal radicalidad priorice al exterior y por tanto se desvirtúe una posible igualdad en la relación, que sería posibilidad ética (Prieto, 2009 p. 90). En este sentido ético, *la sabiduría práctica* es posible cuando el sujeto trasciende su alteridad, llegando a reconocerla en sí, es decir, solo cuando se reconoce al otro en semejanza. Cabe aclarar que nunca este proceso se dará de forma total, es decir, siempre hay algo afuera que es inaprensible, pero es ese proceso por el reconocimiento de eso Otro, el que da un lugar a *la Phrónesis*. Solo en esta idea de igualdad, se puede construir un *Phrónimos* en reconocimiento de la dignidad, asumiendo al Otro en relación de responsabilidad.

Es de destacar que este texto, enmarcado en la construcción discursiva ética, sitúa una división importante entre los intereses de actuación de las personas, ligados a la norma que se impone ante ello, o a sus intereses particulares. Aquí se ubica una distancia entre las intenciones de actuación que generan conflicto, es decir, conciliar el *Phrónimos* al reconocer la alteridad de cada persona y conciliar con la estructura normativa que impone la ley, produce tensión (Prieto, 2009, p. 105). El autor camina por las sendas del pensamiento filosófico, dando un lugar a la ética como pensamiento primordial en la existencia, retomando principalmente la corriente del filósofo Ricoeur. A través de un ejercicio hermenéutico, se permite afirmar que la existencia de la humanidad está constituida por el mundo al que el hombre es arrojado, de *incertidumbre y conflictos*, y en esta relación construye su mismidad (Prieto, 2009, p. 142).

Al continuar el rastreo, en el paradigma del *desarrollo humano* se encuentran Andrade y Caicedo (2009) que trabajan el concepto de alteridad en relación con la práctica docente. Se continúa referenciando el campo teórico filosófico como principal fuente, mediante un trabajo de análisis del discurso, desde el que se construyeron los elementos que aquí se exponen como elementos relevantes del texto. A través del ejercicio analítico, el documento presenta el proceso de cambio de las docentes investigadoras, sus intencionalidades iniciales en relación con la enseñanza del inglés, las nuevas tecnologías y otros presupuestos, que buscaban interrelacionar con la reflexión sobre la alteridad; así como los cambios que llevaron a encaminar su pensamiento hacia reflexiones acerca de la enseñanza y aprendizaje, y que posteriormente conllevan a un pensamiento sobre el *Propendus interno*, asociado a la práctica docente.

Es un documento de orden teórico, reflexiona sobre los razonamientos y prácticas de los docentes en cuanto a su actuación, su significación emocional y su reflexión. Así, presenta la alteridad que emerge en un estado de conciencia, es decir, de eso que se va dando con la interacción, y que se presenta sin aviso anticipado; un suceso que hace parte del interior (Andrade y Caicedo, 2009, p. 16). Dentro de este texto se destaca el lugar de pensamiento que se le da a elementos como las ataduras, que se fijan, como obstáculo para este proceso

de alteridad. Una mirada en doble vía –externa e interna– de la experiencia de estar con Otros, característica innata de la acción del docente, allí donde la alteridad convierte la práctica del profesor en un encuentro con la vida (Andrade y Caicedo, 2009, p. 21). A su vez, se sitúa el conocimiento –como es propio en el pensamiento sobre la praxis docente–, puente para la consolidación de la persona en su individualidad y subjetividad; se asocia a un riesgo inminente, que las personas se entreguen a la extrañeza y pierdan la posibilidad del *conocimiento que sujeta*, permite una relación entre-nos (Andrade y Caicedo, 2009, p. 30). Este texto argumenta los siguientes puntos al respecto de la alteridad y su lugar en la práctica docente, promoviendo el desarrollo de la categoría *Propendus interno*, en relación con la posibilidad inmersa en la alteridad, es decir, la alteridad es una característica del encuentro entre la heterogeneidad de la humanidad y el *Propendus interno* que puede darse en el docente, como el camino que permite dar un lugar a esa alteridad en contexto.

Expone al respecto, la apatía por eso que no es aceptable de la alteridad, producida por la falta de consciencia sobre ese otro, propio de un tiempo, una historia, un lugar y unas experiencias específicas, que quizás las personas no están dispuestas a conocer; resultado de la unicidad que posee la racionalidad del pensamiento, pues cada persona puede llegar a ver en la alteridad una irrupción de eso que considera único (Andrade y Caicedo, 2009, pp. 50-51). Esta unidimensionalidad del tiempo, la historia y el conocimiento, es un asunto que puede estar en cuestionamiento; así, fracturando dicha unicidad, se puede entrar del exterior de la diferencia hasta el interior. Se presenta una racionalización del significado del ser, es decir, la alteridad se entiende como *ser-con* como nominación de la existencia, donde el sujeto construye su realidad siendo con los Otros, descubriéndolos (Andrade y Caicedo, 2009, pg. 52). No se trata solo de la exteriorización de aquello que habita internamente a cada persona, se trata de pensarse esa intersección de exterioridades. Las autoras denominan esto como un encuentro de alteridades, que de por sí implica un acercamiento de temporalidades, y caracterizaciones que componen realidades diferentes, que no en todos los casos son fáciles de asimilar. En este sentido, la alteridad es una vía para encontrarse con ese Otro, pero no afuera sino, mejor aún, dentro del sí mismo; así, la alteridad no es sinónimo de diferencia, está más cercana a la relación de entendimiento

entre lo interior y lo exterior, en consciencia de esa frontera producida dentro dicha relación (Andrade y Caicedo, 2009, p. 54).

Este es un proceso consciente, donde cada uno busca a ese Otro, que viene de la interioridad; aunque vislumbre como un abismo que puede generar temor, es realmente una posibilidad de relación con el conocimiento, como alternativa al absolutismo que se ofrece en los diferentes paradigmas, tema que reproduce una gran variedad de violencias. Finalmente, de los elementos concluyentes en esta investigación, se destaca la necesidad de situar la praxis docente en este paradigma de saber, pensamiento y conocimiento (Andrade y Caicedo, 2009, p. 93). Se relaciona claramente el desarrollo de *Propendum interno* a través de la alteridad que emerge en la praxis docente, pues es con el Otro que se logra la consciencia, que se traduce en un acción constante; en la alteridad yace aquello que no es posible, el devenir, que se da en el movimiento constante, aquello que constituye la voluntad y que es núcleo de esa mirada interna del docente. En los límites del discurso pedagógico, esta investigación busca narrar las reflexiones sobre el interior de la experiencia, allí donde se conjugan las formas de sentir, de pensar y de conocer (Andrade y Caicedo, 2009, pp. 97-98). No es una pretensión de verdad; como afirman las autoras, es una forma de narrar la praxis docente, como otro pensamiento; una relación entre la pregunta constante, y la respuesta en la amplitud de la posibilidad, de ser con Otros, mismidad-alteridad como encuentro.

Arteaga, Delgado, Mejía, Salazar y Velasco (2014) presentaron un informe de investigación que asocia la *alteridad, la intimidad y la intimidación* en el contexto escolar, desde el análisis del discurso. A través de esta metodología se hacen algunas afirmaciones sobre la alteridad en el contexto escolar y su relación con la intimidación. Esta relación entre alteridad e intimidad se presenta como alternativa frente a las acciones de intimidación que se dan en los escenarios escolares. Concibe la intimidad como parte constitutiva de la alteridad, pues es aquello de la persona que no es visible, en algunos casos puede ser imperceptible para cada persona pues contiene aspectos que son comunicables, está ubicado en el silencio más que en la palabra. La alteridad se define aquí como una

condición de la persona que le hace único; además de permitirle un constante movimiento y cambio; alteridad que define la posibilidad de verse a sí mismo, por medio de las diferencias de Otros que le acompañan (Arteaga y otros, 2014, p. 6). Esto afirma la importancia de pensar factores en la institución educativa, lugar primario de encuentro de *las subjetividades*, para una educación afirmada en estas categorías, alteridad-intimidad; educación para la diversidad, que determina una apertura, un paradigma alterno frente a las formas en que se dan los escenarios y los tiempos educativos, donde se pueda experimentar y enunciar el encuentro con los otros (Arteaga y otros, 2014, p. 8).

Aquí se desarrolla la categoría del *estar siendo*, como forma para desaprisionar la alteridad, entre el tiempo del sí mismo y el tiempo del Otro, sitúa así la identidad como proceso que no está terminado, en donde aquello que se silencia y se guarda para sí mismo se puede comprender como intimidad, es decir, la alteridad se da en la ruptura de la unicidad del tiempo, en vínculo con la intimidad, pues es la imposición de la unicidad del tiempo y otras miradas totalizantes, lo que posibilita la negación del Otro; fuente de la intimidación (Arteaga y otros, 2014, pp. 25-26). Así, la realidad y el conocimiento, se piensa en dualidades opuestas, apartando la opción de realidades otras, diversas, pues se trabaja desde la intimidación del pensamiento. La investigación resalta esta estructura como la negación de la relación y encuentro de *múltiples temporalidades*, en tanto se propone una educación desde el reconocimiento de la alteridad-intimidad, que se permita acoger los tiempos de los Otros, sin imponer la unicidad, pues esta unificación del tiempo, espacio, conocimiento que se da en la institución educativa, propicia relaciones de dominación (Arteaga y otros, 2014, pp. 28-29). Ante esta realidad, la de intimidación y reproducción del pensamiento colonizador, la investigación expone la emergencia de una educación que se sustente en la comunidad, donde lo particular tenga un lugar, es decir, donde se permita la emergencia de la alteridad, la historia individual como una conjugación del pasado presente de cada individuo (Arteaga y otros, 2014, p. 30). En este sentido, se destacan aspectos como diálogo, respeto, interpretación y cuestionamiento, que propician un espacio pedagógico en alteridad.

Se finaliza afirmando cómo el encuentro entre el Yo-Otro, también se da entre Otro-Yo, generando una fuerza en ambos sentidos, es decir, la influencia no es unidireccional y configura además del tiempo, la constitución del lenguaje (Arteaga y otros, 2014, p. 32). Es decir, el otro existe en esta relación de comunicación, en el reconocimiento y la consciencia de su existencia, lo que significa atribuir un estado de humanidad, solo por el lenguaje; pasa la persona a tener una relación de sujeto, es la alteridad que se hace acción a través de la palabra; es la alteridad el reconocimiento de los sujetos que se da en la experiencia y en el lenguaje, para abrir la posibilidad a Otras narraciones, Otras vidas (Arteaga y otros, 2014, pp. 36-37). Se es otro, solo en la existencia de los demás, por tanto en la negación del lenguaje se priva de humanidad al otro, pues cuando se prioriza el lenguaje como unicidad, se generan relaciones de dominación. Así, solo es posible la alteridad si se reconoce al otro como exterioridad, ese otro quien me dota de responsabilidad, frente a ese otro existo, y por tanto asumo mi mismidad frente a este otro (Arteaga y otros, 2014, p. 39).

García, Urrego y Restrepo (2013), buscan comprender las nuevas interpretaciones acerca de la subjetividad política de los maestros y maestras y el lugar de esta en sus prácticas pedagógicas, a través de una investigación fenomenológica, es decir, desde la filosofía de la consciencia propuesta por Husserl. El documento toma como fuente para referirse a la categoría de alteridad, a Emmanuel Lévinas; recoge los relatos autobiográficos de los docentes para lograr su objetivo y enunciar la subjetividad, lugar de interacción teórica con la alteridad como elemento que le compone. En este sentido, la alteridad se ubica desde una apuesta ética y política, que emerge en la interacción con el otro, pues no existe una sustancia interna precedente para que surja la alteridad, solo es posible con el Otro, en su presencia, que se construye en la huella, es decir, en lo que significa vivir con el otro, su palabra que nos habita. Es allí donde inicia la ética, como una respuesta a la presencia del Otro en nuestra existencia (García, Urrego y Restrepo, 2013, p. 9). Así, la investigación relaciona de forma directa la subjetividad con la alteridad, usando como fuente de análisis la narrativa ontológica, que representa la forma en que las personas describen su existencia en un ejercicio por comprenderla, es decir, en el relato de los maestros estos intentan interpretarse a sí mismos (García, Urrego y Restrepo, 2013, p.19).

Dentro de los elementos principales que surgieron están los rasgos que configuran esta subjetividad, a saber, pluralidad, consciencia histórica, resistencia y alteridad. Se propone la alteridad como principal característica de la subjetividad de los maestros; la investigación otorga a la pluralidad la categoría o rasgo fundante que propicia el desarrollo de las otras características que cimentan la subjetividad política de los maestros/as; entre estos el reconocimiento de la pluralidad le permite su humanización, al igual que la capacidad reflexiva, configurando una perspectiva ética en el sujeto (García, Urrego y Restrepo, 2013, p. 9), Alteridad que se sitúa perspectiva ética y política; quiere decir esto que permite asumir al otro y a su vez confrontarlo, para que este procure conocerse a sí mismo, donde el otro tiene el lugar de existencia, no es un objeto, pues está en presencia del sí mismo, exige que se cuestione quien es ese otro, exige situarse como persona ética (García, Urrego y Restrepo, 2013, p. 27); puesto que la palabra solo es posibilidad de narración si existe quien interpele en su acto de escucha; alteridad como apuesta a la resistencia frente a la hegemonía del poder, donde cada sujeto se hace responsable del Otro, es un desarrollo de la sensibilidad, donde el Otro tiene un lugar en la vida del sí mismo (García, Urrego y Restrepo, 2013, p. 30).

Esta investigación habla de *sujeto político*, donde la alteridad se identifica en los actos que transforman el interior de la persona, partiendo de lo que le pertenece y lo que es ajeno, es decir, los maestros/as consideran su subjetividad como un proceso de permanente cambio, y este cambio se da en la interacción con Otros que componen su realidad. El Otro habita un espacio de la existencia en cada ser, no es un proceso de asimilación donde desaparece la diferencia, es un lugar que ocupa por ser en esta diferencia (García, Urrego y Restrepo, 2013, p. 31). La alteridad se acerca a un principio político, en la medida que se da en sentido de transformación y cambio, equidad, pluralidad, donde el aula es un escenario para la participación y la construcción discursiva. Es mediante procesos de subjetivación en los que se reflexiona sobre los sucesos de su exterioridad, a través de lo que sucede en sí mismo, que se funda una subjetividad política, que le permite tomar decisiones y fijarse un lugar frente al mundo. Esta subjetividad política se compone por la pluralidad que permite

dar un lugar a la palabra en los Otros, y la alteridad que representa recibir al Otro en la mismidad; estas nociones están en movimiento resignificándose constantemente (García, Urrego y Restrepo, 2013, p. 34). Alteridad como intersubjetividad, donde es posible plantear una realidad común, donde los otros complejizan y modelan la subjetividad (García, Urrego y Restrepo, p. 64); que no se construye desde la mismidad, se asume en la responsabilidad de sí mismo y de los otros; es entonces, relación de alteridad, dimensión ética de cuidado. Se destaca como proceso de humanización, donde las personas afirman su subjetividad, desarrollo del ser, en su dimensión ontológica (García, Urrego y Restrepo, 2013, p. 66).

Finalmente, esta investigación concluye en algunos argumentos relevantes como antecedentes para el tema de la alteridad y la práctica docente. Se trata de una práctica educativa desde el reconocimiento de la diversidad, la diferencia, donde la alteridad cumple una función ética de recogimiento del Otro, en cuidado y responsabilidad (García, Urrego y Restrepo, 2013, p. 72).

Siguiendo esta línea, Calderón, Durán y Rojas (2013) en su investigación relacionan la alteridad, la diversidad y la inclusión en el escenario educativo, con el objetivo de entender el acoso escolar relacionado con la categoría emergente de la alteridad. Trabajan un enfoque histórico hermenéutico, se enuncian desde la institución educativa y los fenómenos que en la interacción de los sujetos se producen. Algunos elementos relevantes que dentro de esta investigación se afirman: el esfuerzo que se ha hecho para crear una educación que reconozca la diversidad, que aún está lejos de ser un lugar para la alteridad, pues se desconoce la realidad como escenario en constante transformación; que la institución educativa sigue trabajando en relación con una perspectiva instrumental del conocimiento y continua perpetuando las relaciones asimétricas con el otro (Calderón, Durán y Rojas, 2013, p. 37). Entre los elementos que se destacan se encuentra la ridiculización en tanto síntoma de acoso, desconocimiento del Otro, invalidación y vulneración, lo que se propone como *crisis de la conversación de la alteridad* (Calderón, Durán y Rojas, 2013, pp. 99 y 107), lo que determina la necesidad de escenarios para abordar la violencia, donde se

reflexione la diferencia y se piense en alteridad; la diversidad como característica inherente a la condición humana que genera formas de pensamiento y de actuación.

Finalmente, se asocia esta reflexión del campo de la alteridad, como vía para el tratamiento de las violencias, articulando este como escenario de desarrollo de las competencias ciudadanas en las instituciones educativas, creando culturas institucionales; se propone la alteridad y la diversidad como elementos fundamentales para la humanización y empoderamiento de los estudiantes (Calderón, Durán y Rojas, 2013, p. 110), donde subyacen elementos vitales en la promoción de dicha formación tales como una cultura de la paz, la promoción de los derechos humanos, entre otras categorías, que afirman la importancia de políticas contextuales, menos homogenizantes y trabajadas desde un enfoque de alteridad y diversidad.

Desde otra perspectiva, Castro (2015) realiza un trabajo con estudiantes, a partir de la fotografía como herramienta pedagógica, para la creación de narrativas colectivas e individuales. Las narrativas visuales trabajadas por la autora, le permitieron develar algunos aportes a partir de la reflexión y la investigación. Los argumentos más destacados de esta investigación son: el lugar del lenguaje, el pensamiento, y el sentimiento, situados como manifestación de la alteridad, idea central de la reflexión sobre la práctica, pues esta reflexión sobre el sujeto es el principio del pensamiento pedagógico. Esta investigación tiene una intención explícita, promover una idea de institución educativa en pluralidad y diversidad, que pueda desarrollar una *pedagogía de la alteridad* (Castro, 2015, p. 9-10). Orientada por la inquietud sobre la alteridad, toma como referente la cotidianidad de los estudiantes, las formas en que se encuentran y se reconocen; esta pregunta por la alteridad se responde en la palabra y la acción, pues el Otro es cuerpo; así, estas narrativas visuales contaron la historia de estos sujetos a través de la mirada, allí se enuncia ese otro que confronta, y que aviva la pregunta por *quienes somos* (Castro, 2015, p. 14).

La alteridad en esta perspectiva, es una mirada, donde el espacio fluye, pues todo lo inédito del mundo permite una óptica amplia a las preguntas por la existencia, desde la diferencia,

dan lugar a unas formas de ética de esta existencia (Castro, 2015, p. 14); propone una educación en la sensibilidad, que asuma la complejidad existente entre los ritmos y los tiempos de los sujetos, que son inevitablemente heterogéneos. Así, a través de la imagen los estudiantes cuentan su mundo a través de otros mundos, y al contar historias reconocen lo que se es a través de los otros, es decir, la narrativa visual se convirtió en un encuentro de alteridad (Castro, 2015, p. 18); un acontecer ético, pues con estos Otros se da un proceso de definición del sí mismo, y en esta construcción colectiva se define la alteridad como acto político. Un acto colectivo, pues en estas acciones educativas, se hace resistencia a todo lo que atente contra la humanidad, en las múltiples identidades, que cuestionan la perspectiva de una única cultura, dando lugar al deseo; ir más allá del cuestionamiento y lograr una práctica educativa de caminos otros, donde se crezca en la medida que es alimentada por la multiplicidad de subjetividades que le componen (Castro, 2015, p. 29). La educación en esta propuesta, va más allá de la inmovilidad, pues la institución educativa es lugar de movilidad, donde no existe una sola mirada, donde no es habitar el silencio, donde la resistencia a la uniformidad es componente principal de una pedagogía de la alteridad (Castro, 2015, p. 30). En este marco discursivo, se define la alteridad como un acto de respeto a la diferencia, una experiencia de reconocimiento, una experiencia de libertad, que no es un fin, es un proceso, de ser, de hacerse cotidianamente, de relacionarse y construir la subjetividad (Castro, 2015, p. 47). En conclusión, la diferencia tiene un lugar privilegiado en el pensamiento pedagógico, entonces, la alteridad implica dejar de ser un campo teórico y llevarse a una pedagogía, pues allí se ubica como acto de creación; la diversidad y lo plural como materia prima del encuentro, de la transformación y de la posibilidad.

Mape, Martínez, Orozco, Ospina y Urrego (2015) realizan una investigación en torno a la dimensión emocional de los estudiantes, y su experiencia de acogida en la institución educativa, bajo un enfoque hermenéutico fenomenológico; se exponen algunos elementos relevantes para el campo educativo, en relación con el concepto de alteridad. Para efectos de delimitación teórica se trabaja a lo largo del documento como concepto en perspectiva ética. Se trabaja la alteridad, en la perspectiva del desarrollo emocional, como relación ética con el otro, que exige una responsabilidad, en tanto la existencia es una experiencia de vivir

con otros. Aquí se destacan dos categorías: *alteridad des vinculante* y *alteridad equilibrada*, que se trabajan a lo largo del documento, para comprender el campo de la alteridad y describir el desarrollo emocional de los estudiantes (Mape y otros, 2015, p. 15). Se desarrollan las siguientes ideas: la experiencia de acogida como reconocimiento, la experiencia de acogida como alteridad y el afrontamiento de la adversidad en la institución educativa; posibilidad de reconocer la subjetividad, en tanto proceso de escucha, aceptación y cuidado. Así, la institución educativa puede llegar a ser parte de la vida de los sujetos, una Institución Educativa donde se dé la experiencia del acogimiento (Mape y otros, 2015, p. 42), donde la ética sea una actitud de acogida y no solo una obligación normativa, pues la relación en alteridad va más allá de la relación con el conocimiento. Es una posibilidad de significación de la institución educativa, refugio en tanto lugar de protección, interacción que desarrolla habilidades psicosociales; la alteridad aquí se propone como experiencia de responsabilidad con el Otro (Mape y otros, 2015, p. 44), donde se da la posibilidad del afrontamiento colectivo, para la superación; donde el Otro es un apoyo, una posibilidad; práctica de aceptación; desarrollo de la confianza; acompañamiento de la adversidad; respeto a la dignidad; actitud frente al sufrimiento; relación educativa ética más que técnica; lugar significativo en la vida escolar.

Algunas conclusiones que son de destacar en este documento, que recopila cinco artículos, son la alteridad como campo de afirmación de la identidad, pues es en la relación con la pluralidad que se construye la alteridad, en vínculo. La institución educativa se compone de tensión entre la apropiación de las normas y la resistencia a las mismas; este documento sugiere ver dicha categoría desde la acogida, en perspectiva emocional y no solo racional, la acogida como esencia de la acción educativa, más allá de la obligación que permita la convivencia (Mape y otros, 2015, p. 144), y la alteridad en tanto proceso de identificación, que permite a cada quien encontrarse como un sujeto, hallarse como parte del Otro, que es en sí, la humanidad. Finalmente, la investigación hace evidente la importancia de elementos como el cuidado, el respeto, más allá de la perspectiva de derechos; la dimensión ética de la institución educativa que acoja, lo que se denomina una ética de la hospitalidad, cercana a la intersubjetividad política, donde se reconozca la humanidad del otro, su dignidad.

De este recorrido se puede afirmar, en general, que las diferentes investigaciones en relación con el concepto de alteridad son en su mayoría producto de la corriente filosófica, en tanto responde a algunas intenciones fenomenológicas que se trabajan como camino investigativo, es decir, la argumentación filosófica en la que se considera la alteridad, permite algunos análisis y comprensiones de la relación que se produce durante las prácticas educativas. Así, toda acción intencionada desde un propósito educativo en que intervienen diferentes participantes (docentes-estudiantes) produce unas formas de la alteridad, susceptibles de ser analizadas y comprendidas desde referentes conceptuales de la filosofía, sin que esto sea excluyente del campo educativo.

La perspectiva antropológica que reconoce la alteridad como resultado de una realidad social e histórica en este sentido, permite comprender un fenómeno del orden abstracto de la mente a un campo pragmático de la relación social contingente. Estas dos corrientes, antropológica y filosófica, coexisten en las diferentes investigaciones dando cuerpo a las diferentes relaciones de la alteridad con distintos fenómenos en la institución educativa, como la intimidación, la educación emocional, el acoso escolar, entre otros, que se continúan describiendo. La alteridad adquiere significado en su uso, es decir, cada persona se hace otra a través del reconocimiento de lo que le es ajeno; desde esta premisa, la alteridad es un acto moral, un proceso dialéctico en el que se reconoce la existencia a través de la mediación, donde emerge un sentido; un proceso de descubrimiento propio donde emerge la autoconsciencia; es abrirse más allá de la diferencia; es recogerse en esa extrañeza que genera eso Otro a la lejanía frente a esta existencia.

## **Práctica en relación con el campo educativo**

En la búsqueda de diferentes investigaciones producidas entre los años 2000 y 2017, no se logró focalizar documentos frente a la categoría práctica educativa, trabajada desde la relación con la alteridad como objetivo principal. Aquí es relevante hacer una distinción: al enunciar *práctica educativa* se pretende indagar en las acciones educativas que se producen en relación con los procesos determinados por el sistema educativo dentro de las instituciones educativas; en este sentido, pueden ser intencionados y en otro orden, pueden ser involuntarios o inconscientes. Este concepto se diferencia del enunciado como práctica pedagógica pues está determinada por un proceso de sistematización, reflexión, investigación y pensamiento dentro del campo pedagógico teórico que direcciona la práctica, es decir, se refiere a un campo de conocimiento más amplio. Al enunciar práctica educativa, esta investigación se concentra en acciones que pueden o no tener esos procesos, pero que no son por sí mismas acciones pedagógicas. En esta lógica, se hizo un rastreo de investigaciones del campo educativo que trabajaran el concepto de *práctica educativa* o nociones similares al concepto, y que permitieran ver qué elementos han fluctuado en la construcción teórica en este campo.

En la investigación de Mazabel, Jiménez y López (2015), se trabaja el *Ethos docente*, y desde este interés se aborda su práctica profesional, es decir, en esta perspectiva la práctica educativa se enfoca en las acciones de los maestros y se entiende en su desempeño profesional. El objetivo de esta investigación es caracterizar el *Ethos* de los docentes, a través de una metodología descriptiva. De las ideas destacadas en este texto está el lugar de *la práctica educativa* en el desarrollo del *Ethos del docente*, que se vincula desde una perspectiva humanista, es decir, el docente no solo enseña contenido o genera aprendizaje, forma sujetos desde el desarrollo de valores (Mazabel, Jiménez y Torres, 2015, p. 11), pues en este sentido *el Ethos del docente* está transversalizado por la cultura, la política y la práctica institucional. Un elemento que emerge tiene que ver con el lugar del docente en la producción de una educación de calidad, que está directamente sujeta a categorías políticas,

es decir, la calidad de la educación está revertida sobre la acción del docente y se relaciona con aspectos de su desempeño como interés, motivación y vocación.

Cabe destacar que los argumentos que se exponen con relación a la práctica están enfocados desde la perspectiva profesional del docente, se asocian especialmente a su actuación ética, sus responsabilidades sociales, dentro de una óptica de derechos, dentro de su accionar, que determinan el sentido de sus actuaciones (Mazabel, Jiménez y Torres, 2015, p. 30). Es de anotar que el desarrollo profesional se produce también a raíz de la razón de ser de la misma profesión, para el caso docente, se asume la necesidad de trascender en el Otro; este se asume como el núcleo movilizador, así, las acciones del docente van modelando su carácter, su forma de actuar, pues si bien el campo disciplinar le configura un saber teórico, no define su capacidad ética docente. En esta investigación se destacan los hábitos que trascienden diferentes dimensiones de la vida de las personas y por tanto, configuran su práctica, es decir, si en la dimensión personal el sujeto posee hábitos, acciones que se repiten para mejorar, este es un elemento que configura una ética.

Dentro de la categoría práctica educativa; Naranjo (2013) se enuncia alrededor de la experiencia docente en la Escuela nueva; busca relacionar la reflexión docente con su práctica. A lo largo del texto se trabajan análisis en relación con la reflexión pedagógica y la práctica docente, teniendo como marco discursivo la Escuela nueva. Para este estado de la cuestión, se destaca de esta investigación, el análisis de las prácticas educativas desde las vivencias que tienen los docentes, de lo que surgen los siguientes argumentos. Se hace énfasis en las metodologías educativas diferentes a las tradicionales, dando relevancia al concepto de diversidad educativa. Se da prioridad a la acción coherente sobre la teorización, a las acciones flexibles, donde el estudiante es protagonista; para que esto sea posible, son necesarios los procesos de reflexión, que den lugar a la autocrítica, a la investigación y permitan la innovación. Este interés surgió en la ausencia de una ruta para motivar a estos procesos de pensamiento pedagógico. De la misma forma se advierte como problemática la ausencia de motivación de los docentes para capacitarse y trabajar en relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Se busca potenciar la reflexión que promueva una comunidad educativa profesional donde se comparta la experiencia práctica con el colectivo docente, esto permitirá la actualización de la perspectiva del docente, del estudiante, de la metodología y de la práctica educativa. Es en la reflexión de las acciones prácticas que se logra modificar el modelo pedagógico. Exige un pensamiento pedagógico, que tiene por centro el análisis de las prácticas, su significado y el sentido que le asignan, pues lo pedagógico no se remite estrictamente a lo práctico, exige un ejercicio de pensamiento, donde se problematizan los categorías y los fundamentos en relación con la práctica. El sentido pedagógico de una práctica yace en el análisis crítico y reflexivo, donde se expone el fundamento teórico, se viabilizan las relaciones entre acciones, teorías y coherencia de las mismas.

En conclusión, para la autora, reflexionar la práctica educativa demanda un proceso donde el sujeto coloque en el pensamiento pedagógico, factores como su historia de vida, su cultura y su accionar educativo permanente, es decir, la experiencia educativa no solo es resultado de las acciones en el aula, pues proviene a su vez de los distintos ámbitos de relación del docente. Esta reflexión está dada por la forma de vida que habita el docente, donde su ser se complejiza. En este sentido, es posible una práctica educativa que sea reflexiva, es decir, donde el pensamiento pedagógico tenga un lugar privilegiado, en tanto esta labor es de alto esfuerzo, pues el pensamiento operativo prima en la labor docente, ya que responde a los requerimientos de su labor. En esta labor juega un papel fundamental, lograr procesos de reflexión sobre la vida del docente en relación con las distintas esferas de actuación del mismo, a saber, su familia, amigos, sociedad, pues como resultado de estos procesos se dará un proceso de transformación y pensamiento en sus acciones educativas.

En continuidad, Santamaría (2010) realiza una investigación de corte etnográfico, donde a través de la teoría sociológica se analiza el *habitus* de los docentes, reflexionando sobre sus prácticas. Aquí se exponen unos argumentos destacables sobre las acciones de los educadores, tales como el hecho de que sus acciones transforman su contexto y por tanto, modifican constantemente su subjetividad, procesos que pueden darse de forma

intencionada o inconsciente. Estas acciones se dan de forma clara en la institución educativa, aunque en ella se adviertan objetivos intencionados sobre la conducta, la ética, y el conocimiento del estudiante, además de sobrevenir en ella una serie de regulaciones; es en ella donde se presentan acciones que transforman de formas inagotables a los sujetos que allí interactúan. En este sentido, las prácticas educativas están condicionadas y direccionadas a la intención de modificación de un sujeto, frente a sus formas de asumirse en el mundo (p. 11). En esta investigación se trabaja sobre las prácticas de enseñanza, teniendo por referente al maestro. Asegura la autora de esta investigación que la práctica del maestro es repetitiva, pues solo se da lugar a su saber; también afirma que el maestro construye su pensamiento en relación con lo que concibe como posible en la realidad, es decir, que sea susceptible de transformación, y que se relacione con aquello que se conserva en sus acciones.

Aquí se define el concepto de práctica; más allá de un hacer, implica unas reglas, que son forjadas en el tiempo por la sociedad; no son solo actos tangibles, se nutren de rasgos culturales que modelan tiempos, espacios y conocimientos, es decir, la práctica lleva en sí misma un conjunto de enunciados e ideas que le direccionan; es un proceso que hace parte de la existencia del maestro, y es susceptible de modificación de acuerdo con múltiples variables que componen su vida; lugar donde el maestro se transforma de acuerdo con los cambios que se dan en su cotidianidad, representados en diversos factores que es necesario exponer y considerar dentro del campo pedagógico (Santamaría, 2010, p. 91). Entre estos factores se encuentran las relaciones con otros agentes educativos como docentes, directivos y padres/madres de familia, con costumbres y cargas culturales propias que ejercen una tensión en las acciones educativas. Pues en gran medida, los docentes no tienen consciencia de todas las cargas culturales que reproducen en sus acciones educativas; la práctica está fundamentada en una supuesta objetividad ofrecida por el campo pedagógico, donde se deja de lado la subjetividad como factor que fija las acciones. Por tanto, para determinar las acciones educativas es necesario situarlas en su campo pedagógico, y puntualizar que dicho campo no está condicionado exclusivamente por el maestro. Sus condicionantes van desde la legislación general en educación, la organización del sistema

educativo, la estructura curricular, entre otros elementos que no están ligados a las decisiones del docente, pero que le afectan y determinan su actuación (Santamaría, 2010, p. 112); esta complejidad que representa la actuación del docente, demanda de este un trabajo de actualización, innovación y conocimiento, resultado de los cambios culturales, sociales y generacionales.

Benavides, Chara, Luque y Mosquera (2013), durante su investigación de corte histórico, abordan el tema de las prácticas educativas en el campo de la educación inicial y en estas categorías aporta los siguientes elementos: se devela la importancia de situar al niño como sujeto de derechos; en este reconocimiento la práctica educativa dejará de ser una acción predeterminada, condicionada por teorías distantes de la condición real, pues la realidad del niño está mediada por otros factores como los deseos y motivaciones, suyos y de su familia. De aquí la necesidad de designar un lugar a este niño como sujeto con identidad, lo cual se da en la realización de una práctica ética donde se dé coherencia a los principios que le fundamenten. Esta práctica se da en consciencia de la particularidad de cada institución educativa, es decir, no hay una sola forma de hacer institución educativa y no existe una única forma de educación, pues esta varía de acuerdo con las particularidades contextuales y con las formas de abordaje educativo que se le asignen. Es en la acción educativa que se le puede dar otro sentido a la institución educativa, llevarla por nuevas lógicas y construir otros vínculos de identidad. Para este efecto, la investigación se situó en *los imaginarios sociales* sobre infancia, que han determinado las prácticas educativas vigentes (Benavides y otros, 2013, p. 48).

A través de la documentación se caracterizó la institución educativa, su proceso y su labor, llevando a situar la práctica en un ejercicio de respeto hacia cada sujeto en su diferencia, en torno a la creatividad y a la innovación. Se considera importante que una mirada a la infancia permita tomar distancia de lo que se prevé o espera en el proceso educativo y se pueda valorar de forma más amplia lo que realmente sucede a la luz de lo inédito, que de por sí, no siempre está planeado, que se escapa a los fines o expectativas de lo programado o estandarizado. Con ello, no significa que sea un proceso desordenado, sin seguimiento,

donde no se sistematice o lleve registro del proceso educativo; solo se busca un proceso que no sesgue la complejidad del proceso educativo con propósitos inflexibles y expectativas inamovibles y distantes (Benavides y otros, 2013, p. 48). En este sentido, las prácticas se problematizan desde la organización del Estado, la estructura de gobierno, la reorganización de las políticas, la condición histórica del momento, entre otras. Esta problematización permitirá consolidar una práctica educativa desde las acciones conjuntas, y cargada de sentido.

Por su parte, Builes, Díaz y Ramírez (2015), trabajaron un enfoque exploratorio comparativo donde se relacionó el proyecto educativo institucional (PEI) y el modelo pedagógico para asociarlo con las prácticas educativas de la institución. Este trabajo arrojó las siguientes afirmaciones al respecto de la práctica educativa: las prácticas educativas optimas están encaminadas al desarrollo de competencias contextuales, esto se dará solo en un manejo equilibrado entre teoría y práctica, en un enfoque de desarrollo integral, es decir, que los estudiantes tengan la capacidad de elegir adecuadamente y posean un sentido del cuidado de sí y de los otros. Por tanto, la práctica educativa es ser consecuente con el modelo pedagógico y el PEI.

Se definen las prácticas como las acciones que se dan en el ámbito escolar, relacionadas directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje, encaminadas al desarrollo de conocimientos teórico prácticos. Esta diversidad de acciones componen el campo pedagógico, pues es en las actividades regulares de la institución educativa donde se materializa un modelo pedagógico, que orienta las acciones educativas; está compuesto por una intencionalidad ética ontológica, y un referente teórico sobre la forma en que las personas construyen conocimiento y se materializan en el currículo, desde donde se orientan las prácticas encaminadas a la enseñanza. Es decir, según esta investigación, la práctica educativa abarca los actos producidos en la institución educativa y que pueden tener una incidencia, directa o indirecta, en los procesos de enseñanza aprendizaje. Dentro de este gran conjunto están: las acciones dentro el aula, las prácticas docentes que se dan allí, y al referirse al contexto institucional, se enuncia la categoría práctica educativa como

actividades relacionadas con la enseñanza aprendizaje (Builes, Díaz y Ramírez, 2015, p. 15). Es decir, si bien las prácticas educativas pueden y se han situado en otros campos, como el familiar, el cultural, el sociológico, entre otros, están enraizadas en la relación con el hacer del docente y la institución educativa; es la realización de estándares, planes de estudio, categorías curriculares, PEI, currículo institucional, unidades didácticas, criterios de evaluación, y otras precategorias, que se concretan en acciones dentro del proceso de formación.

Es en la acción que la intención educativa se concreta de una u otra forma, en tanto adquiere sentido para los participantes. Si bien hay un pre establecimiento de esta serie de acciones, estas a su vez se combinan con factores potenciadores y limitantes, escenarios, recursos, tiempos, realidad física y emocional de las personas, que hacen real el proceso. En el desarrollo del proceso, la serie de acciones que se producen en el marco de la intención educativa, antes y después de la experiencia en el aula, componen este conjunto y pueden estar más allá de lo delimitado por los diferentes dispositivos (currículo, planeación, evaluación, etc.). Es decir, más allá de la intencionalidad pedagógica, en la actuación e interacción del docente y el estudiante, emergen sucesos que desbordan las intenciones de enseñanza y aprendizaje establecidas.

Si bien el rastreo permite comprender algunas características sobre la concepción de la práctica educativa, en este apartado de antecedentes investigativos se dejan claros algunos elementos persistentes en los documentos: hay una relación inmanente entre la acción de los docentes determinada por la institución educativa o las instituciones educativas y las acciones que puedan denominarse *práctica educativa*, donde interactúa la experiencia, que se puede evidenciar en hábitos –una carga cultural que regula algunas conductas del docente–, las características de la cotidianidad que exploran la creatividad y hacen uso de la experiencia y una fuerte carga normativa institucional.

Es decir, la práctica educativa puede llegar a describirse en la complejidad de factores que le dan un cuerpo real y le sitúan como fenómeno de relación social que se materializa en

una sucesión de acciones. En algunas investigaciones se privilegia el sentido técnico, es decir, la influencia de los medios técnicos y tecnológicos, los factores físicos, entre otros; otras perspectivas lo ubican como fenómeno de relación entre los docentes y los estudiantes; en algunas ocasiones se centra en la metodología, la didáctica, y/o las formas de pensamiento que direccionan las acciones educativas y, en otros casos, se limita a los elementos normativos que regulan y/o condicionan las actuaciones del profesorado, que puede llegar hasta factores como la formación y capacitación de los docentes y su influencia en sus actuaciones.

Esta amplia gama de posibilidades se reducirá al hacer preciso el marco teórico que orientara esta investigación. Este capítulo se limita a exponer algunos elementos hallados en investigaciones, y decir lo que puede estar dando un lugar a la categoría *práctica educativa* en las comunidades de conocimiento. Los elementos de la práctica educativa pueden ubicarse en diferentes niveles de los sistemas que sostienen la institución educativa, a saber, un sistema de creencias y hábitos culturales que dan un lugar al docente de transmisión del patrimonio cultural; un sistema de experiencias y vivencias del docente, y un sistema de reconocimiento de la realidad, un conocimiento sobre los participantes y su contexto. Si bien hay una distinción aquí, pues las acciones educativas, son llevadas a cabo, con o sin intencionalidad, respuesta a un saber pedagógico mediado por un paradigma o sin este, pues las actuaciones de los docentes en el aula dependen de su cultura, de la misma forma que las actuaciones que derivan de otros factores serán mediadas por el docente (Las prácticas pedagógicas se refieren a un saber producto de procesos de reflexión frente a la práctica). Aquí se enuncia *prácticas pedagógicas* y se rastrean de la misma forma, en la simplicidad de la categoría que englobe acciones que se realizan en las instituciones educativas en manos en los docentes y que pueden ser exigencias del sistema en el que se mueve el proceso educativo y, a su vez, acciones inherentes a la interacción del docente con este escenario (puede ser intencionado o no) que devienen educativas, en tanto producen cambios en los estudiantes y participantes de esta realidad.

Para concluir este apartado, si bien se propone como aquello posible, se enuncia la práctica educativa desde una visión ética que difiera de una práctica educativa que es distante y encerrada en sí misma, desarraigada de la cultura, que asume los estudiantes como sujetos que llegan a la institución educativa dispuestos a recibir conocimientos, a asimilarlos, en tanto se considera que esta es su razón principal (Narváez, Dorado y Luna, 2014). Es decir, se supondría que los estudiantes, al llegar a la institución educativa, vienen predispuestos al proceso de asimilación de conocimientos, y se abstrae al mundo escolar, dejando de lado los otros sistemas como el familiar. Se desconoce que los estudiantes consolidan sus vivencias en los diferentes lugares en los que interactúan, y en este sentido, la práctica educativa mantendría como esencia la transmisión de contenido. Las prácticas educativas, según esta mirada, se relacionan con los estados de ánimo positivos de los docentes, que pueden influenciar el aprendizaje; aun así, este no es el centro de las acciones, pues estas siguen ancladas a la idea de estudiante como objeto que asimila el conocimiento.

Se entiende la educación, entonces, como un proceso de comunicación consistente en el desarrollo de contextos mentales, términos de referencia y formas de habla compartidos, a través de los cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, y llega a convertirse en una representación del mundo y un discurso propios. El estudio de las prácticas educativas en contextos naturales de observación permite el análisis del proceso y de la génesis de los significados, no en términos de variables que no están presentes e influyen en el curso de la acción, sino a partir del propio contexto de construcción. El analizar la práctica educativa es comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la interacción educativa del aula y poder explicar cómo se producen (Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Carmona y Prados, 2008, p. 74). Cabe aclarar que sobre prácticas educativas se recogerá más adelante fuentes primarias, que han abordado de forma insistente esta reflexión, de la misma forma que las raíces epistémicas, filosóficas y antropológicas que referencian las investigaciones aquí citadas respecto de la categoría alteridad. Aquí solo se han expuesto aquellas que han hecho un juicioso análisis y relación entre ambas nociones, exponiendo un ejercicio investigativo que da cuenta de una cercanía al núcleo de la investigación presente y su devenir.

## **Relación alteridad-práctica educativa**

En este apartado se recogen algunos elementos de investigación cercanos a la relación que se quiere hacer en esta investigación, es decir, que contemplen la relación entre alteridad y práctica educativa. Es de aclarar que en las fuentes sobre investigación a las que se tuvo acceso a saber, trabajos de maestría y doctorado, no existe un referente que englobe la relación entre práctica educativa y producción de la alteridad. Ambas categorías presentan diversas interpretaciones como se evidenció en los apartados anteriores y no existe una precisión en su relación.

La alteridad, desde la categoría antropológica, es un campo de reflexión resultado del crecimiento en el encuentro cultural, estudios sobre los *otros* humanos como posibilidad de entender la identidad del *nosotros*, “alteridad en términos de no occidentalidad y atraso en la escala evolutiva” (Olmos, 2009, p. 40). Sitúan el término *otredad* significado en el discurso antropológico como resultado de la categorización del *otros-Nosotros*, a la luz de la clasificación de los grupos humanos. Ese otro que constituye el campo de la alteridad, habla de imágenes históricas de la alteridad, en relación con la producción de *otro* desde la perspectiva etnocéntrica en diferentes épocas históricas; relaciones de alteridad, formas de encuentro entre un sujeto –sociedad, cultura, estado nación– referente de identidad y otro, creado en una relación de aquello que los constituye diferentes.

La alteridad se propone como objeto disciplinar de estudio; la otredad como relación social entre grupos humanos heterogéneos; resultado de la relación social de estas heterogeneidades, una realidad relativa y *nosotros*, siempre será el *Otro* de esa relación; según esta investigación enfocada en la perspectiva antropológica, la cara adversa de la alteridad, es decir, la alteridad puede entenderse como una identidad impuesta por los otros (lo que no somos para definir lo que somos). Esa mirada histórica, habla de una alteridad que ha creado un nosotros, desde la jerarquización y la interiorización de ese Otro (Olmos, 2009, p. 49). Una polarización construida sobre la diferencia. Se concluye que puede darse

una alteridad en el sentido de la extrañeza que subyace a la lejanía, resultado de la falta de contacto; Olmos (2009) hace referencia a la alteridad producida por el miedo, el desconocimiento y los sentimientos negativos que pueden generar la ambivalencia de lo que es semejante y a la vez, es ajeno. La alteridad será en este marco discursivo, una relación en la diferencia que produce extrañeza, es decir, una no identificación con el otro, motivada por el desconocimiento de ese otro y por lo que se conoce de este y que puede estar condicionada por las relaciones de poder en las que hay una dominación cultural, social y económica, de parte de un individuo o un colectivo hacia otros, generando relaciones ideológicas de dominación.

En este mismo sentido, la investigación de enfoque fenomenológico hermenéutico de Pérez y Montoya (2014) visibiliza elementos de la práctica educativa, colectiva e individual, a través de un ejercicio autobiográfico. Se argumenta la necesidad de re direccionar las acciones educativas hacia una corriente *incluyente*, es decir, donde no existen lenguajes impositivos, formas de discriminación, y donde se integre a los maestros y los estudiantes, sobre la base de la educación como derecho y función social. Se asume que, a través de la educación, las personas acceden al conocimiento del mundo; los sujetos acceden al capital cultural de la humanidad (Pérez y Montoya, 2014, p. 10). Se centró en comprender las formas de actuar de los docentes, sus prácticas educativas y las formas en que esto incide en la transformación social; afirma cómo el docente responde consciente o inconscientemente a la hegemonía de la cultura, a la tendencia de imponer un pensamiento unívoco desde una ideología dominante; esta actuación de los docentes está determinada por factores históricos y culturales, que pueden darse en resistencia a esta condición del sistema. Esta investigación caracterizó algunos rasgos de la práctica educativa, entre los cuales está la falta de coherencia entre el discurso y la actuación docente, pues un alto porcentaje de docentes realiza acciones autoritarias y se evidencia ausencia de participación de los estudiantes (Pérez y Montoya, 2014, p. 25). Hace una distinción entre práctica docente y práctica educativa; la diferencia radica en el escenario de actuación. La práctica docente se refiere a las acciones de gran variedad que se ejecutan en el aula en pro del aprendizaje y tienen como resultado aspectos inesperados y la práctica educativa incluye

elementos de las acciones anteriores y posteriores a la acción en el aula. En este sentido, está compuesta por estrategias pedagógicas, discursivas, contenidos del curso, formas de evaluación. Según los autores, es a través de la evaluación que se logra establecer si se dio un proceso de reconstrucción de los saberes culturales y en este sentido, valorar la práctica educativa va más allá de los alcances de aprendizaje de los estudiantes; está relacionada con el significado que construyen alrededor del conocimiento. La evaluación permite dar una mirada a la práctica educativa, pues es a través de la reflexión que los docentes construyen una perspectiva de su acción.

Finalmente, se afirma que la educación tiene un objetivo social: la trasmisión de la cultura, y esto se consigue a través de la práctica educativa, en el sentido que las actividades generan una experiencia del conocimiento; es en esta lógica un *escenario macro pedagógico*, donde se da lugar a los elementos curriculares, y por otra parte, se asume un reto de reflexión y transformación social. Es concretamente la práctica educativa un lugar donde se colocan en uso las capacidades del educador, pues de estas depende el proceso de enseñanza y se crean a lo largo del cúmulo de experiencias del docente en su práctica. Esta práctica es el resultado de la interacción con los contenidos, las vivencias, los conflictos, en tanto se demanda de las acciones educativas, una coherencia con la realidad social. Se expone la relevancia de la acción del maestro en su rol de inclusión social y de transformación, en la medida en que lleva a cabo la práctica educativa como relación ética, es decir, la práctica educativa está compuesta por el sentimiento y el pensamiento del docente y se convierte en acto político.

En la relación práctica educativa y alteridad, Guerrero, Gómez, Chávez, Ramos y Torres (2013), a través de la teoría fundada, desarrollan una investigación frente a los procesos de evaluación. Cabe destacar que se realiza en la perspectiva de *la educación indígena*, la evaluación como componente de la educación y el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, se exponen aquí los análisis que al respecto de la práctica educativa se realizan en el documento. Se establece el reconocimiento del sujeto en su constitución social e histórica, es decir, ser comprendido en su experiencia de vida, asumiendo su diferencia; por

tanto, el reconocimiento y el afecto se convierten en elementos destacables en *la práctica educativa* (Guerrero y otros, 2013, p. 30). Se evidencia la distancia entre teoría curricular y la realidad para el contexto específico de la investigación; las similitudes se dan entre los principios de identidad de las instituciones y las prácticas educativas, pues estas se enmarcan en coherencia con varios de los principios que direccionan las instituciones (Guerrero y otros, 2013, p. 36). Así, se proponen prácticas educativas, referenciadas a la acción del docente en el aula, que promuevan el intercambio de saberes, donde se trabaje con la experiencia de los otros, teniendo como principio el reconocimiento de la diversidad (Guerrero y otros, 2013, p. 56). Se propone aquí una práctica, coherente con un enfoque pedagógico, que tenga por lugar de enunciación al sujeto.

En conclusión, se propone la educación como una *práctica de transformación*, donde se tiene por interés que los sujetos piensen y consoliden sus habilidades, las categorías que configuran estas acciones, la evaluación y el pensamiento crítico. Aquí se analizó en la práctica educativa, principalmente el proceso de evaluación, donde se evidenció la relevancia de la calificación en este proceso; detrás de esta noción, se supone una adquisición de conocimiento, además de funcionar como mecanismo de control que no tomaba en cuenta los procesos individuales; una brecha entre los argumentos pedagógicos y las acciones de los docentes, asumiendo que la práctica es permitir un conocimiento para la vida. Esta brecha es causada por la rigidez de los presupuestos curriculares, los intereses predeterminados por las políticas, la formación docente, las metodologías que se han mantenido inmóviles y la falta de recursos, entre otros factores (Guerrero y otros, 2013, p. 17). Puesto que las prácticas en el enfoque del pensamiento crítico, son acciones que llevan a transformar la realidad, de no llegar a esta acción a través del sujeto, se limitan a un *discurso crítico*. Sobre este argumento se establece que las acciones de los docentes mantienen un modelo de acción tradicional, por la ausencia de herramientas (Guerrero y otros, 2013, p. 50). Se afirma aquí la necesidad de enfocar las acciones educativas hacia el *desarrollo humano integral*, donde la práctica educativa permita el intercambio de saberes y experiencias, en pro del reconocimiento de la identidad y de la realidad de los estudiantes (Guerrero y otros, 2013, p. 56).

Dentro de la misma relación, aunque en otra perspectiva, la investigación de Prieto (2012), corresponde a un trabajo sistemático y estructurado sobre el campo de las emociones en el escenario de la educación; un trabajo riguroso que aborda los macro sistemas de relación, los discursos históricos y sociales, y la producción de la alteridad, a través de un estudio etnográfico; esta autora indagó sobre la influencia de los aprendizajes cívicos en jóvenes, desde un enfoque pedagógico. De este estudio se exponen algunos resultados y argumentos que se destacan y relacionan con las prácticas educativas y la alteridad. La práctica educativa resulta afirmarse como acción formal, donde se hace posible la permanencia de un legado cultural; aquí se entretajan las historias de los sujetos y las sociedades, en un proceso de actualización de los conocimientos y tradiciones (Prieto, 2012, p. 24); medio por el cual se regula la conducta, en la perspectiva de la formación cívica, donde se condicionan las relaciones para la convivencia, donde se generan modos positivos de encuentro con la alteridad (Prieto, 2012, p. 34). Esto se da en la *trasmisión* del pensamiento ético-cívico e implica cuestionar las contradicciones de los conocimientos que se adquieren, y la incidencia de estos en los otros, es decir, la práctica educativa demanda procesos de reflexión.

En relación, práctica educativa y alteridad, se enfoca en conductas de tolerancia y convivencia, estableciéndose como centro del pensamiento ético-cívico; se enmarca en esta investigación dentro de la educación del sentir, donde se ubica la distancia producida por la alteridad entre estudiantes y docentes, susceptible de ser transformada en la cercanía. Se analizan aquí las relaciones entre la práctica educativa y el entorno, es decir, donde se producen las actuaciones contemporáneas, considerando el componente emotivo que repercute en el escenario educativo (Prieto, 2012, pp. 103 y 106). Se ubica en este análisis el principio de responsabilidad con el otro, más allá de la responsabilidad como acción de asumir la consecuencia de los actos; ubica al otro en el vínculo que permite desarrollar el sentido de responsabilidad (Prieto, 2012, p. 332). Esta concepción teórica se fundamenta en *la ética de la alteridad*, y se plantea la necesidad de evitar la agresión como fundamento educativo. En este sentido, se afirma que la educación no favorece una relación en alteridad

pues produce encuentros desde la extrañeza del otro, tienen su origen en lo amplio de la sociedad y su forma de composición, configurando lo que la autora denomina *cultura del miedo*, como principal factor de relación con el otro, y que se reproduce en las prácticas educativas (Prieto, 2012, p. 18). Por tanto, emerge la necesidad de un aprendizaje en la alteridad, que produzca un estado de armonía entre el yo y el otro.

Las prácticas y su incidencia en la construcción de la alteridad, presupone que, en lugar de favorecer una relación de alteridad caracterizada por el reconocimiento mutuo, se generan relaciones de extrañamiento del otro; estos presupuestos introducen una barrera que dificulta y, en ocasiones, imposibilita una verdadera relación de encuentro. Entre las conclusiones expuestas por la autora, se encuentra una relación entre las acciones educativas y las emociones, enfocadas al desarrollo de la alteridad; en este sentido, se habla de una cultura del miedo, que domina la relación pública de los sujetos. Es así como el miedo, determina las formas de relación; el otro se ubica como una amenaza y esta concepción cultural se reproduce en la práctica educativa. Para la autora, las experiencias de los sujetos en las instituciones educativas son las vivencias iniciales en su formación y por tanto, es allí uno de los escenarios de despliegue y producción de la alteridad, que puede asociarse a un aprendizaje. Es en el encuentro que se produce una relación educativa; a través de los otros, los sujetos crean y recrean la realidad; es en la relación con educando y educadores, que se constituye la experiencia de la alteridad.

Se define la práctica educativa como un acto de relación, caracterizada por ser un acto intencionado, propia solo de este hecho (el hecho educativo), es decir, no se puede abstraer todo encuentro humano como acto educativo, si bien si considera todo acto educativo como experiencia de realización de la alteridad, pues emerge una mirada del educando y del educador, donde hay una fuerte carga de intención propuesta por la cultura. Es decir, el fenómeno de la alteridad no solo se sitúa en el educador o educando, se da en la relación, es la relación el lugar por excelencia de caracterización de la alteridad. Despojada de este carácter reflexivo, separado de la pregunta en torno a la finalidad, al para qué, el aprendizaje de la relación con los otros ha adquirido un sustrato normativo a partir del cual

esta constituye, no una experiencia que los educadores pueden transmitir a los sujetos que se educan, sino una serie de competencias, destrezas y habilidades, en las que los profesores han de adiestrar a los alumnos para paliar conflictos sociales, políticos o cívicos.

En estos últimos párrafos, se exponen algunas ideas argumentadas en una investigación de la Universidad de Manizales, un tanto cercana a la temática que se aborda en la presente investigación. La investigación relaciona las acciones de los docentes (enmarcadas en las prácticas pedagógicas) y la producción de la alteridad en la institución educativa primaria. De este documento se resalta la necesidad de una lectura de la alteridad en contextos heterogéneos, con diversos tipos de formación, creencias, ideologías, experiencias, en pro de una relación armónica, es decir, la alteridad como campo de pensamiento pasa por la lectura de los conflictos para propiciar escenarios de encuentro en valores (Parra y Vallejo, 2013, p. 75).

En esta tesis se rescata la alteridad desde escenarios de paz; las posibilidades que existen en el trabajo con otros docentes, en tanto posibilidad de reconocimiento y crecimiento profesional y personal de los formadores. Hay varios elementos significativos que se entrelazan en la teorización de Parra y Vallejo, a saber, el lugar de los estudiantes, pues los sitúa en el campo de la alteridad (al referirse a campo se exponen ideas propias de una delimitación teórica en la que se dispone un juego del lenguaje que permite comprender una noción dentro de una perspectiva del conocimiento). En esta mirada, ellos tienen una forma de pensar, de vivir, de sentir y de expresarse, y dan cuenta de sus imaginarios en ese encuentro e interacción que es la institución educativa. Esta reflexión está centrada en la posibilidad que tiene la institución educativa de proyectar la consciencia de los estudiantes en el conocimiento y proximidad con la consciencia colectiva que se da en el proceso educativo.

Es en la interacción en que cada sujeto se reconoce y define a cada persona, esto le permite reconocerse a sí mismo. En esta dinámica se le atribuye a otro, formas de existencia, que reafirman o desvirtúan mi existencia. Aquí se destaca el trabajo en grupo como lugar de

pensamiento de la alteridad, donde la alteridad de los personajes emerge a través de los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan de forma recíproca. Es en el campo de la alteridad que se comprende la definición del yo, se da a través del reconocimiento de las características que definen a los Otros; es una perspectiva de la interacción como definición del sujeto, los intereses, las necesidades, los interrogantes que se dan en el escenario educativo. Es en la oposición de la relación de identidad (*ego alter*) en la que se construye la condición de individuo dentro del grupo que le define; es en esta relación que los sujetos definen el significado de sus acciones, su lugar en la vida de otros. Para el escenario educativo, el diálogo se privilegia en la interacción, en el desarrollo de la alteridad, en el lugar del juego se generan los vínculos (Parra y Vallejo, 2013, p. 81).

La perspectiva de Parra y Vallejo, se enuncia en relación con las aulas, allí donde los docentes son actores fundamentales en la consolidación de la alteridad, asociando este término al respeto, la igualdad, la identificación, en la que los estudiantes son Otro-yo, con similitudes y diferencias, en este estado de consciencia de existencia en relación. En ese sentido, la consciencia de relación se da en detalles pequeños, en análisis de relación espacio temporal, donde los estudiantes fijan su orientación definiendo su lugar de enunciación cuando seleccionan sus grupos de trabajo, de aprendizaje y de juego. Afirma la alteridad como campo de sentido que cada sujeto desarrolla de forma particular, no es necesario una consciencia de ella para su existencia, es decir, el encuentro producido en las relaciones del aula, es en sí un lugar de producción de la alteridad; es en la consciencia de esta que se sitúa como un factor de orientación pedagógica. La identidad puede, o no, ser factor de reflexión al igual que la diferencia; independiente al lugar que ocupen en la teorización siguen siendo formas en las que los sujetos se encuentran en la realidad escolar. En otro sentido, procesos como la diferenciación y la identificación, en tanto caras de la misma existencia, cohabitan naturalmente en el encuentro. Para las autoras, la mediación de la alteridad se consolida en el diálogo, donde se busca llegar a un consenso, un entendimiento común.

Se ha recorrido aquí un tramo, algunos parámetros expuestos en investigaciones que abordan de manera neurálgica el concepto de alteridad, para desbordar, y a su vez, anclarlo en las formas varias de análisis social. Un foco específico, la educación, en tanto proceso de producción de pensamiento, es decir, pensar la educación en relación con el campo de la alteridad pasa por diferentes centros de interés intelectual; aquí se han filtrado algunos preceptos relacionados al tema central de esta investigación.

### **Para finalizar este capítulo**

De las investigaciones abordadas se puede deducir la alteridad como posibilidad en la extrañeza, en tanto fenómeno aprehensible a través de la hermenéutica, en este sentido hay una evidente cercanía con Delgado (2010); es la alteridad como posibilidad ética, camino del conocimiento más allá de una racionalidad. Esta alteridad, según Prieto (2009). Está constituida por las experiencias que son afrontadas por las personas, en relación con una sabiduría ética; esta concepción enriquece el pensamiento teórico de la educación, no es solo posible en la incertidumbre y conflicto, también es posible en el afecto. Siguiendo a Andrade y Caicedo (2009), es significativa para el propio de esta investigación la idea de un *propendus interno*, lo que esto significa, es decir, la relación reflexión emocional de la consciencia solo posible al estar con otros. En otras palabras, se comparte la idea de una alteridad como posibilidad, mediada por la incertidumbre del desconocimiento y la distancia, pero que a su vez ofrece un camino de ser con otros, de encontrarse.

Aquello que Arteaga y otros (2010) proponen como intimidad, donde el lenguaje es encuentro y camino, que abre un panorama a prácticas constructivas en la institución educativa, en una interacción constante que favorezca la dignidad. Es decir, la investigación que se trabaja aquí comparte la idea de García, Urrego y Restrepo (2013) de una alteridad que permite encontrar otros caminos, nuevos sentidos, que valoran el universo que el otro representa; alteridad en perspectiva ética, que lleva en sí misma la concepción y aplicación de la justicia, el respeto y la dignidad; es el despliegue de la afectividad en su máxima, la capacidad de cuidado. Lo que Calderón, Durán y Rojas (2013), expresan como la necesidad

de una educación encaminada hacia la sensibilidad, que, a su vez, retoman Mape y otros (2015), como una actitud ética de acogida. De la misma forma se comparte con la perspectiva de Prieto (2009) la visión de una relación educativa caracterizada por ser una realidad heterónoma, donde se encuentran el educador y el educando; en una perspectiva ética, el educador ofrece confianza al educando dando apertura a una experiencia Otra, más allá de una relación formal en la que se da un proceso de transmisión de los contenidos de determinada cultura, con una visión de proyección en la que estos contenidos se actualizan y se mejoran. Una relación entre educación y aprendizaje de la alteridad, en que, el otro está presente en la relación educativa y, al mismo tiempo, se hace presente a través de los contenidos de la educación.

Lo que Parra y Vallejo (2013) exponen como un encuentro con Otros para compartir la construcción del conocimiento, que implica aceptarle, además de hallar esa mirada del otro, que se dirige hacia Otros y hacia sí mismo, y que se expresa en un lenguaje propio en que se manifiesten las emociones y sentimientos de todos los participantes de la institución educativa. Que implica en sí el reconocimiento mutuo de los sujetos que participan de la constitución del medio; entramado de relaciones, producido en el cruce de las diferencias; de este cruce en común que comparten, que se especifica como la aceptación de la finitud y de la alteridad. La educación enseña en el miedo, genera dependencia y promueve desigualdades; se entiende el proceso de enseñar así: alguien, algo, indica hacia otro alguien, hacia otro algo. Alguien es cualquiera que desea mostrar algo. Lo que se aprende es, siempre, la relación de lo que ya fuera apuntado y lo que hacemos, después, con ello; aprender es la relación que sostiene otro alguien con ello.

Estos aspectos delimitan las acciones que componen la práctica educativa de otras que no lo son, pues bien es relevante recordar aquí, que la práctica educativa, puede o no, estar sujeta a un proceso de reflexión, teorización o epistemologización, es decir, hay acciones dentro del conjunto práctica educativa, que pueden llevarse a cabo de forma irreflexiva o por decirlo de otra forma, inconsciente o quizá mecánica. Este es el punto de divergencia con aquello que pueda comprenderse como acto pedagógico. Es decir, toda acción pedagógica

puede considerarse del grupo de la práctica educativa, pero no todas las acciones educativas pueden considerarse actos pedagógicos. Dentro del conjunto práctica educativa encontramos acciones voluntarias e involuntarias, programadas, sistemáticas, y a la vez, otras que están inmersas en condicionamientos estructurales; un maestro que, por política nacional, acude a un proyecto A que le ha sido asignado, realiza una serie de acciones que son propias del proyecto, que pueden en sí mismas generar unos aprendizajes, puede simplemente dedicarse a la función de instrumentalizar una guía enviada desde la instancia Secretaría de Educación y esto, en sí, no implica un ejercicio pedagógico, pero puede entrar entre los límites de una acción educativa.

Por esto, es necesaria una perspectiva que dé lugar a las relaciones sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, verificando su influencia y ubicando formadores que comprendan y den un manejo adecuado a las relaciones humanas; personas que puedan reconocer al otro en su singularidad, promoviendo relaciones en convivencia y responsabilidad con el Otro. Por tanto, la investigación que se lleva aquí afirma con más precisión que la intención principal de las acciones educativas es ser la humanización de los procesos pedagógicos, y partir del reconocimiento. Aquí el maestro es protagonista de la interacción y relación de los individuos, creando un ambiente que emerge de las experiencias de los participantes, que les facilite el acceso a estructuras afectivas y cognitivas como lo expresan Parra y Vallejo (2013).

## CAPÍTULO II

### **Antecedentes del contexto y problematización**

Esta investigación inicialmente toma elementos contextuales que permitan comprender el escenario inicial donde emergen las intenciones investigativas, es decir, un panorama de la realidad espacio temporal donde se producen los análisis que se exponen durante el cuerpo de este trabajo. Para la consolidación de estas apreciaciones iniciales se tomaron algunas fuentes primarias tales como *el diagnóstico de necesidades* (anexo 1), descrito por los docentes anualmente y la investigación de clima escolar 2013 aplicada a la institución, entre otras fuentes que permiten reconocer algunas particularidades de esta institución.

#### **Características del contexto**

La investigación se desarrolló en la ciudad de Bogotá entre el año 2014 y 2016, en la institución Florentino González de la localidad de San Cristóbal, institución de carácter público que está reglamentada por el Ministerio de Educación nacional y la Secretaría de Educación distrital; es decir, la institución está regida por parámetros estructurados a través de políticas públicas y lineamientos ministeriales.

En este sentido el Ministerio de Educación Nacional lleva un recorrido que pasa por reconocer y direccionar aspectos como la educación étnica, la educación para la población con discapacidad, la educación para la población con necesidades educativas especiales, hasta llegar a la educación para la convivencia escolar. En esta perspectiva se reglamentan temas sobre el reconocimiento de los derechos colectivos hasta llegar a los derechos sexuales y reproductivos, la equidad de género, el desarrollo humano, entre otros. En una mirada a los direccionamientos de la política puede decirse que existe un vago acercamiento de los propósitos políticos estructurales de la educación o que tocan de forma tangencial (indirecta) el tema de la alteridad en las prácticas educativas.

Se entendió para esta investigación el concepto de alteridad como forma de reconocimiento del otro en sí mismo, es decir, la alteridad como campo de pensamiento que permite reconocer el lugar que tiene el otro en la conformación del sí mismo; esta relación de alteridad reconoce el lugar del otro y lo resignifica como relación ética.

En los elementos expuestos en el Plan decenal de Educación 2006-2016 y otros descritos en los documentos de competencias ciudadanas, es evidente una orientación hacia temas como la inclusión, la diversidad, el respeto por los demás, todos estos elementos reflexivos del campo de la alteridad en la educación; aun así, son formas de instrumentalización que hablan de orientaciones prácticas, que no llevan en sí mismas una intensión comprensiva o reflexiva de los procesos de alteridad.

Estos elementos pueden ubicar, en algún sentido, las prácticas educativas con relación a la alteridad; aun así, los enunciados más cercanos están situados sobre el discurso del desarrollo humano integral. Exponen algunas construcciones encaminadas hacia el reconocimiento y acompañamiento del desencuentro como categoría de reflexión que oriente las prácticas educativas en las instituciones nacionales, pero al parecer no se amplían, pues su lugar no es vital en la construcción del discurso educativo. Se encuentran algunas ideas cercanas o afines que hablan de inquietarse sobre sí mismo y los otros; interrogarse, observar y dialogar sobre lo que cada cultura y cada etnia entiende y quiere decir cuando habla de lo humano, aquello que constituye la diversidad, en el sentido que propone un proyecto de nación que reconozca y valore a todos (MEN, 1998). Son formas del discurso estatal que no dan un lugar significativo al pensamiento, comprensión e interpretación del mundo, la experiencia y la realidad educativa, que permita situar la alteridad como enunciado pedagógico en los actos educativos, puesto que el Ministerio de Educación Nacional propone un discurso de desarrollo humano en el que se habla del reconocimiento de todos, en tanto proceso de humanización.

Es decir, en la educación las personas se reconocen a través de ese otro; una forma de superación del individuo. En la medida en que se supera permanentemente el individuo,

“no se realiza como ser singular, volviéndose sobre sí en un movimiento permanente hacia dentro; por el contrario, sólo se encuentra como persona en la medida en que se torna disponible y transparente para sí misma y para los demás” (MEN, 1998, p. 19). Estas formas de entendimiento del encuentro no hablan de la experiencia, de los actos y de la necesidad de la humanización que demanda la realidad.

En ese sentido, la perspectiva que propone el MEN (1998) habla de “la experiencia principal de la persona humana en la dinámica de socialización (...) es por naturaleza una experiencia de comunicación, que llena de sentido su propia existencia, experiencia de comunicación que no existe sino como una experiencia en perspectiva de universalidad, de totalidad, en la cual construye su ser con otros, desarrolla la cultura y proyecta al infinito su propia capacidad de ser” (p. 20). Es decir que esta noción es apertura a un pensamiento sobre la humanización de los actos educativos, que puede ampliarse y fortalecer con la investigación sobre la experiencia, la sensibilidad y los procesos reales de educación que acontecen en la institución educativa.

Al ubicarse en elementos más cercanos como las orientaciones distritales expuestas por la Alcaldía Mayor de Bogotá durante estos años, aunque suscritas a los parámetros nacionales, el proceso de estructuración de la educación en la ciudad de Bogotá, logra procesos de autonomía frente al direccionamiento de las prácticas educativas en las instituciones públicas, y esta dinámica, encaminada desde lineamientos políticos distritales, se pronuncia desde el reconocimiento de la diversidad y el respeto por todos, para el último período de gobierno. En esta línea, el objetivo general del Plan de Desarrollo 2012-2016 habla del mejoramiento del desarrollo humano de la ciudad, con énfasis en un enfoque diferencial en todas sus políticas, en busca de la reducción de toda forma de segregación social, económica, espacial y cultural a través del goce efectivo de los derechos y la disminución de las inequidades sociales, al tiempo que se promocionan políticas de defensa y protección de los derechos humanos de los ciudadanos y las ciudadanas. (Concejo de Bogotá, 2012).

Así, la dinámica educativa a nivel distrital está contemplada bajo principios de inclusión, en una búsqueda macro estructural por regular las relaciones entre los sujetos, de forma tal que produzca una dinámica que reconozca a los sujetos como otros en su encuentro, puesto que “el gobierno de Bogotá ha definido como prioridad la educación, por considerarla el principal instrumento para construir equidad en la ciudad. Como lo indican teorías y estudios internacionales, desde muy diversas perspectivas, la educación incrementa notablemente la equidad de un país (...) el acceso a una educación de calidad desarrolla las capacidades de las personas para el ejercicio pleno de derechos y para la acción responsable en torno de la participación ciudadana” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 8).

Para este propósito, en la ciudad se pusieron en ejecución leyes de regulación y promoción de dichos principios. Una de ellas es la Ley 1620 que establece una “educación para el ejercicio de los derechos humanos (...) orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos (...) con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas (...) en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas democráticas y responsables” (Concejo de Bogotá, 2013, artículo 2).

Esta perspectiva tiene por horizonte desarrollar procesos educativos que respondan a la necesidad de consolidar una sociedad para la paz, en la que los estudiantes y las comunidades desplieguen competencias ciudadanas, constituyan una identidad, a la vez que se valore y se reconozcan los sujetos en el encuentro (Ley 1620, 2013, artículo 4). Podría entonces pensarse en un sistema educativo desde la convivencia escolar en la ciudad capital que funcione sobre el discurso del respeto, la valoración de la dignidad en todo el sentido del sí mismo y del reconocimiento de los otros, un lugar de la educación sin discriminación que contemple al ser humano en su ser integral, que posibilite Instituciones democráticas e incluyentes.

Hablar de una educación en esta óptica exige re leer el escenario institución como lugar de la fragmentación social, en el que emergen formas de desencuentro, discriminación y segregación, en el que no hay un escenario de pensamiento y sensibilidad frente a la perspectiva, crecimiento, consolidación del sí mismo y menos aún, de la alteridad. Se piensa entonces, que es necesario establecer otros elementos y es en esta relación que se da una mirada a San Cristóbal, presentando algunos rasgos particulares que permiten ver este discurso distrital acercado a la localidad; particularidades que pueden influir en algún grado en las formas en que se relacionan los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa.

Al respecto se hace referencia al Diagnóstico local con participación social realizado por el Hospital de San Cristóbal en 2012, que expone que esta zona tiene el mayor número de inequidad social y efectos discriminatorios, es una población con el 32,6 % de hogares pobres, pues se ubica tercera en índices de pobreza después de Usme y Ciudad Bolívar, lo que se constata con el índice de pobreza crónica (3,8%) y de pobreza reciente o transitoria (23,6%), que ratifica la tendencia al incremento de brechas sociales e inequidades en la localidad con respecto al Distrito. La población está compuesta principalmente por población que migró de la zona campesina, situada en el límite de los cerros orientales, que en un número significativo se ubica en alto riesgo; alrededor del 85% las personas de la localidad se clasifican en los estratos uno y dos. Se evidencia una localidad con dificultad para mantener la calidad de vida de la población económicamente dependiente como lo son los menores, dada las altas tasas de pobreza y de razón de dependencia, al igual que el bajo ingreso (30,2% de personas pobres por ingresos en la localidad).

Otros rasgos interesantes del diagnóstico local muestran que se encuentran “ niños y niñas desarrollando actividades laborales y peores formas de trabajo infantil; esta situación se determina por las condiciones socioeconómicas y el bajo nivel de ingresos de los grupos familiares (...) la mayor población en condición de explotación infantil se encuentra en la UPZ 20 de julio (...) se encuentran los adolescentes desarrollando actividades laborales asociado a las condiciones socioeconómicas y laborales en las que predomina la

informalidad (...) son asumidos como fuerza de trabajo que apoya el sustento familiar exponiéndolos a situaciones de riesgo” (p. 23).

Además de estas características, el diagnóstico también evidencia como uno de los núcleos problemáticos dentro de la localidad, la inequidad social, laboral, económica y cultural de las poblaciones (población en condición de discapacidad, minorías étnicas y población LGBTI), a quienes se les dificulta un desarrollo pleno de sus derechos, lo cual se suma a las afectaciones generales de la violencia intrafamiliar, infantil y sexual, que afectan a la población en general, y que en la localidad tiene como su principal víctima a los niños y las niñas.

En el diagnóstico del Hospital se evidencia que en San Cristóbal se visibilizan las poblaciones vulnerables en un proceso que ha sido lento y progresivo; organizaciones de mujeres, ONG abanderadas en la situación de la infancia, colectivos que trabajan en el acompañamiento a las personas con discapacidad, minorías étnicas, familias en condición de desplazamiento, con una característica en común, una puesta por la construcción de una sociedad menos excluyente. Los factores que se exponen del Diagnóstico local con participación social (2012) se relacionan directamente con los procesos de discriminación e inequidad, es decir, los factores sociales y económicos fisuran a la población, propician el crecimiento de la discriminación y la violencia, puesto que la desigualdad es una fuente clara de desestructuración del tejido social.

En general, afirma este diagnóstico que existe una fuerte prevención en la población frente a las diversas formas de ser y existir de los sujetos, y una naturalización frente a las prácticas de desencuentro generalizadas. La ausencia de apoyo familiar se convierte en un obstáculo para el crecimiento personal de los estudiantes; en suma, las creencias negativas en torno a los otros, que promueven procesos de rechazo.

Entre otros factores, puede describirse desde el acercamiento a la institución, como “el sistema educativo favorece el hacinamiento en aulas escolares, lo que no facilita la

integración y personalización de procesos escolares; adicionalmente (...) los procesos educativos son excluyentes y no reconocen el enfoque poblacional (...) en la aplicación de sus currículos, definiendo a los jóvenes y adolescentes desde estereotipos socialmente adjudicados. Desde el punto de vista social, los apoyos y ayudas especiales no alcanzan cobertura. También la infraestructura local no es incluyente y favorece la segregación” (Hospital San Cristóbal, 2012, pp. 48-49).

Hasta aquí se presentan elementos macro que pueden evidenciar aspectos de la realidad particular que aborda la investigación. Si bien no hay factores directos locales, que puedan relacionarse con la formas de producción de la alteridad, si hay algunas particularidades que pueden sobresalir al delimitar los factores que constituyen a los sujetos y determinan su identidad y su forma de relacionarse consigo mismos y con su realidad.

En realidad, no solo el contexto determina la investigación, pues aquí se ubicaron otros factores, en la posibilidad de abrir un escenario de pensamiento con miras a reconocer los procesos de comprensión que hacen los docentes sobre la experiencia, es decir, la investigación es el escenario donde la realidad se convierte en pensamiento, y a la vez la experiencia, la vivencia, se trasforman en realidad mediante el análisis de aquello que emerge en la colectividad.

Por tanto, es significativo para la teoría educativa que las categorías del pensamiento se construyan desde las comprensiones que emergen de la asignación de sentido a la experiencia, como proceso intencionado que produce sentido, que vincula de forma directa actos educativos y teorías, que aportan a procesos de construcción del pensamiento.

### **Planteamiento del problema de investigación**

Esta investigación se planteó sobre una inquietud generada en la práctica educativa, y en la experiencia personal de trabajo en la institución, que permitió una delimitación frente a las incertidumbres que se generan en esta dinámica, en tanto posibilidad de producción de

enunciados. En este sentido, la investigación aborda las prácticas educativas entendiéndolas como las diversas acciones que se le demandan institucionalmente al docente para el desarrollo de los procesos educativos, es decir, un conjunto de acciones de orden ideológico, teórico práctico, que devienen en la labor educativa –que para este caso se da dentro del marco institución – y lo que este delimita y demanda. Pues sobre el docente recaen una serie de acciones generadas para la producción de procesos de educación que, si bien tienen relación con el estudiante, están determinadas y, en algunos casos, cohesionadas por estructuras como el Estado, el gobierno, y otras instituciones como la familia, la Secretaria de Educación del distrito, entre otros.

Sucede que, si bien la acción reflexiva del docente, –que concierne a un método, un campo epistemológico y disciplinar– habla de unas prácticas pedagógicas, este no es el interés de esta investigación, en tanto el interés de investigación se enfoca en las acciones dentro de lo que se determina como procesos educativos, en el marco de la institución, en el conjunto de acciones que se le demandan a los docentes dentro de estos procesos, que pueden ser de orden pedagógico, pero que a su vez pasan por otras líneas de actuación que se producen en la institución.

Durante el ciclo de esta investigación, la IED Florentino González Sitúa esto en dos dimensiones: una estructural, un tanto estática, compuesta por elementos institucionales como el PEI, documento desconocido por casi la totalidad de la comunidad educativa; los estándares curriculares que son leídos a la luz de políticas públicas y que se aplican sin mayor resonancia en los escenarios de participación, y el manual de convivencia, quizás el documento más reconocido y reflexionado en la institución. Dicha estructura está siendo movilizadada por algunos actores de participación dentro de la IED, a saber, mayoritariamente docentes, a través del Comité de convivencia y el Consejo académico. El Comité de convivencia es un comité normativizado por el Estado-nación y encabezado en su operatividad por la Coordinadora de convivencia; es un estamento institucional exigido por la ley para regular la conducta de la población dentro de las instituciones del país, y para el caso de la IED Florentino González, es quizás un fuerte dispositivo de regulación.

El Consejo académico, por su parte, es un escenario de disertación y consenso donde se filtran todos los requerimientos oficiales, es decir, las exigencias del Estado canalizadas por la Secretaría de Educación distrital; aquí están inmersas las políticas educativas (según la tendencia del gobierno en turno), una serie de lineamientos tecnocráticos que presumen la medición y regulación de los procesos educativos a través de estándares de calidad. Estos se reconstruyen y significan a través del Consejo académico, por ser la función que le fue designada.

Dentro de la institución encontramos docentes de todas las áreas establecidas por la Ley 115 de 1994, al igual que todos los proyectos transversales exigidos por el Ministerio de Educación; aquí es evidente una fuerte preocupación por el funcionamiento de acuerdo a los parámetros legales. La institución, desde la mirada docente, es un escenario cotidiano en el que confluyen las problemáticas de una realidad externa, canalizadas en función de las dinámicas escolares; es decir, el núcleo movilizador de las prácticas educativas –desde el sentir general de los docentes en la institución– es la trasmisión de unos conocimientos. Los docentes reconocen esta mirada como resultado del condicionamiento de pruebas y estándares generados por las políticas públicas de educación, que determinan unos contenidos.

Una segunda dimensión de lectura de la institución educativa Florentino González, la sitúa como micro proyección de la realidad social. Se entiende la estructura social como aquella que sitúa a la institución como lugar de la relación y encuentro, resultado de una sociedad donde “se niega que el otro habla y se niega su habla posible; o en otro sentido, se da la autorización para que el otro hable solo de lo mismo y, entonces, se celebra la generosa autorización, no la voz” (Skliar, 2002, p. 93). Es decir, un contexto de relación social que como un yo normal busca desvanecer cualquier otro indeterminado (ser mujer, loco, drogadicto, homosexual, ser-otro, ser indeterminado) (Skliar, 2002). Puesto que *otro* es aquello que no somos, obliga a vivir en ambivalencia; la necesidad de pluralizar al otro nos condena a una experiencia que es ser la misma y así, ser organizada, legitimada, fundamentalmente.

En este sentido, el primer acercamiento al panorama educativo se dio a través de la caracterización de necesidades (la caracterización que los docentes aplican anualmente y en la que manifiestan su percepción *sobre los estudiantes*, ver anexos 1 y 2), que presenta las siguientes particularidades: un 80% evidencia algún tipo de comportamiento agresivo con pares o docentes; un 90% evidencia bajos niveles de atención y concentración, dificultad para seguir instrucciones, dificultad para generar aprendizajes significativos; un 90% de estudiantes evidencia dificultad para trabajar en equipo y un alto grado de dificultad para escuchar de forma atenta y comprensiva; bajos niveles de escucha en un 80% de los/as estudiantes y liderazgos negativos, en un 40%. Un 30% de estudiantes que evidencian un manejo inadecuado de la sexualidad e irrespeto a la diversidad y un 60% que evidencia algún nivel de abandono y una total ausencia de acompañamiento familiar al proceso escolar.

Ahora bien, esta información se complementó con los resultados de la caracterización de victimización escolar realizada durante 2013 con el fin de recoger algunas particularidades de las IED y que se presentan aquí como rasgos de una institución fragmentada en su pretensión de uniformidad.

Así, en la Institución Educativa Florentino González, según la encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, el 34% de los estudiantes ha sido maltratado por sus compañeros/as; 35% ha visto maltrato por condición de homosexualidad; 12% ha sido maltratado por internet; el 12% ha sido víctima de agresiones sexuales (gestos, sonidos, palabras, insinuaciones); y el 5% manifiesta que esto sucedió por parte de los docentes; 46% de los estudiantes reconocen conductas de discriminación por tipo de color de piel, en el colegio; 28% reconoce actos de discriminación por situación de pobreza y 56% ubican situaciones de discriminación por la condición sexual u orientación de sus compañeros/as (Secretaría de Educación de Bogotá, 2013).

Estos son rasgos constitutivos de la distancia en la relación entre práctica educativa, alteridad y experiencia, en tanto categorías de humanización en la realidad de la institución. Puede deducirse que la categoría práctica educativa se encuentra asociada a la alteridad por la visualización del otro como un sujeto-educando, que no se construye *a priori*, sino en situación; entendiéndolo como devenir simbólico singularizado por un conjunto de inscripciones específicas. En este sentido, la educación se constituye como una práctica signada por una mirada de lo pedagógico en clave de singularidad, es decir, una práctica educativa que se desarrolla en situaciones particulares, y con sujetos portadores de trayectos vitales, únicos e irrepetibles.

Aquí se da lugar a la investigación; si la educación ha privilegiado una forma unívoca de reconocer a los sujetos: estudiante y docente, es posible que a través de la indagación en la experiencia (como asignación de sentido de la práctica educativa) emerja como resultado aquello que es imperceptible a los estándares de evaluación; eso que sucede en el encuentro humano que permite que la práctica se convierta en experiencia y genere una realidad compartida para educadores y estudiantes, en plural; eso que sucede en el encuentro educativo, en la institución, que desborda la intencionalidad de la enseñanza y que sobrepasa el interés del aprendizaje, dándose en tantas formas como sujetos componen esta realidad.

Este es el interés principal de la investigación, en tanto proceso de pensamiento e incidencia colectiva, en el que los sujetos educadores identifican su práctica educativa (en la multiplicidad de formas). Es promover la comprensión, allí donde la práctica se convierte en experiencia cuando se le asigna un sentido en el pensamiento, a través de un proceso que permita a algunos integrantes de la comunidad educativa pensarse a sí mismos y pensar la alteridad como posibilidad, en una institución que es realidad compleja, con saberes y dinámicas; formas de hacer la educación tan variadas en el sentido mismo de la diversidad de los sujetos que le componen. Esto es, reflexionar en estas dinámicas a la luz del reconocimiento de otro como ser en sí mismo y el papel en la construcción de una realidad

constituida en la multiplicidad de expresiones e historias que convergen en una misma realidad.

Este es un panorama general, aun así para efectos de delimitación del planteamiento es necesario reconocer aquí las formas en que se asume la alteridad y la práctica educativa. La alteridad como campo de pensamiento asociado a ideas filosóficas que buscan explicar elementos sensibles de la consciencia. Aun así, la alteridad como campo adquiere un sentido explícito en la realidad de los sujetos cuando se comprende su uso, es decir, el campo de la alteridad está compuesto por categorías como desencuentro, otredad, identidad; la conceptualización de estas se da en referencia a formas históricas, sociológicas y antropológicas. Si bien aquí no se pretende desligar el pensamiento de la alteridad a estos conceptos, si es importante destacar que el interés de esta investigación está dado no solo en comprender las categorías, lo histórico-antropológico del concepto alteridad, sino anclarlo con la forma en que los sujetos experimentan y desarrollan la alteridad, y la asociación de esta a formas de ser, vivir, sentir y construir sentidos y significados en los procesos educativos; de forma principal, comprender la sensibilidad presente en la relación educativa que permite la emergencia de una alteridad en esta relación docentes-estudiantes.

Por tanto, la práctica educativa se lee como un conjunto de acciones que pueden ir desde el acto involuntario de enseñanza de un contenido pre establecido de forma curricular, hasta la relación o acción que ejerce el docente de acuerdo con su participación en proyectos institucionales, áreas disciplinares y/o acciones interinstitucionales que inciden en la comunidad. Es de rescatar que esto que define prácticas educativas si tiene un conjunto delimitado de acción, asociado a: uno, la institución; dos, el educador; tres, su relación directa o indirecta con los estudiantes, y cuatro, vinculado al acto de educar-enseñar.

Por todo esto se busca trabajar la alteridad como eje de análisis, identificando las prácticas que favorecen el desarrollo de los sujetos, los procesos de identificación y comunicación, entre otros, dando lugar al fenómeno en un panorama que puede darse de unas formas particulares y proponer formas otras de hacer y pensar las prácticas educativas. Si el

conocimiento del otro puede llegar a trasplantarse al interior de cada persona, colonizándolo, es posible contraponer esta condición de disimetría que se ha construido sobre el desencuentro de los sujetos, que coloca como lugar de pensamiento la alteridad, aquella que plantea un estudiante en el lugar del otro visible, perceptible, que habito y que me habita, y produce una consciencia de colectividad, en que existe una forma de ser en el mundo interrelacionado, desde la identificación y la significación.

Si bien la alteridad no es una categoría indispensable para pensar la educación, si es pertinente a las características particulares del tiempo y espacio de la institución actual, donde no solo las políticas en Educación y las estructuras tecnócratas enuncian la multiplicidad y el desencuentro, sino que a su vez las colectividades, comunidades y sujetos exigen un lugar para que los reconozcan como otros, como resultado de este desencuentro. Una historia, en algunos casos invisibilizada, que es necesario compartir y situar como lugar de enunciación, es decir, este desencuentro que nos ha constituido y a su vez, que nos identifica: la alteridad, que permite ubicar el conocimiento y el saber de Otros como experiencia válida del mundo. Un pensamiento educativo que enuncie la experiencia de cada persona como reconocimiento del otro, donde el otro es en el encuentro con el sí mismo, es decir, que no existe solo por exclusión, sino que está allí por la extrañeza que implica la no familiaridad con el sí mismo y por la posibilidad que esta extrañeza ofrece como oportunidad.

Es en una relación de alteridad donde se reflexionan las prácticas educativas como acto de aprender, reconocer al otro, y su lugar en la construcción de un conocimiento en mí; esta necesidad se da en el contexto emergente del desencuentro y las singularidades que participan de la realidad escolar. Así, la alteridad en las prácticas educativas pasa de ser un proceso discursivo a situarse en el lugar predominante de la enunciación; significa repositonar en la periferia de los axiomas de las Ciencias humanas y sociales, de los que se alimentan las dinámicas educativas. Para la construcción de formas otras de hacer educación, es necesario situarse en la multiplicidad de experiencias que emergen en la cotidianidad de la institución educativa, construir un panorama sobre una base desprovista

de juicios, que valore, resitúe sobre un piso de realidad, dinámicas de diferente orden que se dan en varias dimensiones de la institución.

En la institución confluyen diversos determinantes; es un escenario complejo, lugar por determinación social al que acuden las prácticas y diversas formas de educación; es aquí donde los sujetos se encuentran, se identifican y se definen una serie de formas de reconocerse y reconocer a otros. Esta investigación pretende una aproximación a las formas de construcción de la alteridad en las relaciones que se dan en la institución, a través de la comprensión que los docentes hacen de las prácticas educativas que allí coexisten; es decir, se busca analizar las diferentes formas de hacer y comprender la educación en tanto estas se dan en las dinámicas de relación entre los estudiantes y docentes, posibilitando unas formas de reconocimiento del Otro. Se busca entonces saber ¿cómo las prácticas educativas dadas en las relaciones entre docentes y estudiantes se presentan como formas de la alteridad? En este sentido, se plantea la alteridad como eje de análisis de las relaciones entre docentes y estudiantes, a la luz de los diferentes elementos que componen sus prácticas educativas.

### **Objetivo general**

Analizar las comprensiones que hacen los docentes de sus prácticas educativas en relación con el desarrollo de la alteridad.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las prácticas educativas que favorecen el reconocimiento de la alteridad.
- Caracterizar las relaciones entre docentes y estudiantes a la luz de los procesos de producción de la alteridad.
- Analizar el sentido que le asignan los docentes a sus prácticas educativas desde el campo de la alteridad.

## **CAPÍTULO III**

### **Marco teórico**

El encuentro que se da entre los seres humanos produce cambios, pueden estos denominarse como acto educativo, con restricción a los procesos que se dan en dicho encuentro, es decir, si tras de ellos hay transformación y aprendizaje, es posible que la experiencia humana sea susceptible de ser un proceso educativo, pues cada experiencia del sujeto es una posibilidad de conocimiento. De la misma forma, la alteridad como estado de la consciencia, es a su vez resultado del encuentro, de la presencia inherente del otro; en este orden, los procesos de educación son escenarios inminentes de alteridad. De estas sencillas proposiciones se desagregan los enunciados que se expondrán a continuación, por una parte, la concepción de educación que se trabaja a lo largo de la investigación como estructura vertebral, subsecuente a esto la delimitación frente a la concepción de alteridad que orienta la fundamentación y análisis, y finalmente, algunas nociones frente a la relación alteridad, experiencia y educación; esta delimitación conceptual, permite dar un cuerpo a la intención y análisis próximos en la investigación. En la concepción de práctica educativa, se asumen presupuestos de la teoría crítica, el concepto alteridad se retoma desde la perspectiva filosófica y en el mismo sentido, se desarrolla el concepto de experiencia; en sí, se construye un relato que reconoce las relaciones y tensiones bajo el interés de la investigación. Una apuesta diferente a la “experiencia de un mundo de similitudes miméticas en que lo legible se suplanta por objetos muertos escudriñados por la mirada científica” (Jay, 2003, p. 107).

#### **Una mirada al campo de la práctica educativa**

De las diferentes concepciones sobre el concepto práctica educativa, aquí se definirá como un campo de actuación, un meta discurso donde confluyen diversos factores que le condicionan, que contemplan la institución, la actividad del docente y el discurso educativo. Inicialmente se asume como un saber, en el que los docentes construyen cotidianamente su existencia, está caracterizado principalmente por ser un campo de

posibilidad, pues en la práctica educativa se construye y deconstruye el conocimiento cotidianamente, en el que la experiencia se convierte en insumo, pues en la relación con el educando, el docente rehace su saber. Es esta una categoría determinada por la acción, una forma de conceptualización que tiene su raíz en la actividad que desarrolla, un hecho concreto que, al hacerse palabra, anuncia en sí mismo el encuentro; la práctica educativa encierra en su actuación y definición, una forma de conocimiento, del lenguaje como una perspectiva de la realidad; es en sí, el resultado entre la mediación del docente, la institución y la cultura. La conceptualización de la práctica educativa está anclada al tratamiento dado por cada una de las disciplinas que en ella convergen, por tanto, pensar en un concepto general demanda considerar las diversas experiencias que de esta se han producido, superando la perspectiva única que ofrece la institución educativa, en pro de la universalidad del concepto.

Al enunciar este concepto es inevitable ubicar al docente como sujeto de este enunciado y a la institución educativa como su principal escenario, para efectos de delimitación, pues cabe aclarar que los procesos de educación no se limitan a la institución educativa y comprenden gran parte de la socialización humana, por tanto la práctica educativa en esta comprensión discursiva se delimita en términos de la Institución Educativa. Se determina por el discurso educativo, el contexto, la institución y la subjetividad del docente, elementos en constante tensión, además es contemplar la brecha entre la experiencia subjetiva del docente y la teorización que se da desde su concepto teórico.

Es preciso aclarar que esta investigación sobre *práctica educativa* tiene por delimitación los discursos teóricos privilegiados en la institución, no es de interés en este documento profundizar en las acciones educativas fuera de la esfera institucional (institución en términos de macro concepto, la institución educativa y las demandas e imágenes que de este escenario y de sus dinámicas se exige). La movilidad a través de la experiencia es pues un principio de la práctica educativa, es decir, que la experiencia del docente transforma la noción de su práctica de forma constante, lo que genera un brecha entre la teoría pre establecida y la movilidad producida como una constante de la experiencia.

La experiencia de mi formación, que es ser permanente, entiendo que la experiencia con el formado es en la relación en la que yo me considero objeto –él es el sujeto que me forma y yo soy el objeto formado por el– quien forma se forma y se reforma, no hay docencia sin dicencia, las dos se explican y los dos, los sujetos a pesar de las diferencias que los connotan no se reduce a la condición de objeto del otro (Freire, 2004, p. 12).

La práctica educativa desde la perspectiva crítica de la teoría de la educación reposiciona el sentir del docente, es decir, una producción que se da en la experiencia humana, la relación con los educandos, relación en la que los sujetos implicados se descentran para crear una experiencia, compartir un lenguaje e instaurarse en unas tensiones de poder, en las que diversas dimensiones de la subjetivación intervienen para constituir procesos de creación y recreación de la realidad. “A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, este va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola” (Freire, 2004, p. 13). La práctica educativa, al ser una forma de encuentro, se entiende como una forma de subjetivación, donde se recrea la experiencia; responde de forma evidente a la institución, y se produce como fenómeno contextual; se da de forma permanente en la tensión de poder entre la realidad que produce una experiencia concreta y la tradición de una teoría, y a su vez, se comprende como ejercicio de un saber disciplinar, que tiene en su principal interés trabajar alrededor de un conocimiento generando una actividad educativa específica en torno a este conocimiento; “experiencia liberada de las imposiciones empiristas” (Jay, 2003, p. 108).

Es en la práctica educativa asumida como escenario, donde las formas primeras de relación adquieren sentido; se reconoce en ella, las determinantes del contexto que tienen por principio dar permanencia a las formas de la cultura, la política y la estructura económica, además de configurar el sentido de la existencia, al constituir profundas formas de la identidad, formas del lenguaje, y más significativo, configurar las formas de sentir, pensar y significar la realidad. Parafraseando a Freire (2004), la autenticidad de la práctica de enseñar aprender donde participamos de una experiencia, directiva, política, gnoseológica,

pedagógica ética y estética que permite desarrollar la curiosidad epistemológica y la creatividad (p. 12). Es de destacar que esta perspectiva centrada en la institución educativa privilegia la enseñanza como acción primera dentro de la práctica, pues la educación va más allá del encuentro y la experiencia, está cargada de intención; esta intencionalidad es la de enseñar, que presume una construcción de conocimiento del sujeto y la recreación del pensamiento, la cultura y la significación de la estructura social, donde "la existencia humana desde la interpretación de Heidegger se concibe como éxtasis posible, un éxtasis hacia el fin, lo trágico en la finitud y esa nada a la que el hombre se arroja en la medida que existe" (Peñalver, 2009, p. 204).

La experiencia educativa es, en sí, un lugar de la producción del conocimiento, saberes que oscilan entre la realidad del docente y del educando como una experiencia compleja. "Experiencia en la producción de ciertos saberes, que no son simplemente transferidos, en la que los educandos son sujetos reales de la construcción y transformación de su conocimiento" (Freire, 2004, p. 13). Se establece aquí otro punto de configuración: la perspectiva del conocimiento, que da cuerpo a la práctica educativa; cada momento de construcción epistemológica en la filosofía de la educación ha situado un centro de la práctica educativa, para algunos efectos, la experiencia, en otros, la cultura y en otro sentido, la tecnología. Si la actividad de relación entre la supra estructura de la institución y la tensión del poder es generada en la subjetividad de cada persona, encuentra su puente de mediación en el docente, ¿cuál es el lugar del conocimiento?, ¿qué se está dilucidando como tal en la relación entre institución (contexto), docente (experiencia de la subjetividad), contenido (información-conocimiento)? Este elemento de análisis se ampliará a lo largo del tejido discursivo de este capítulo.

Solo es posible la práctica educativa como ejercicio del pensamiento, es decir, donde toda acción es intención de producir pensamiento, y la condición para producir pensamiento es la duda, pues la certeza sobre el conocimiento produce inmovilidad del pensamiento. En el centro de la práctica esta la intención, en la posibilidad de su reproducción, el conocimiento lleva en sí una carga histórica que exige ser trabajado para construir una mirada y una

opción de conocimiento nuevo. “Estar en el mundo y con el mundo como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer” (Freire, 2004, p.14). Dentro de la teoría crítica, el pensamiento es el núcleo en la producción de conocimiento, es decir, son estas categorías las que estructuran la perspectiva en torno a la concepción de enseñanza; en este sentido, emergen inquietudes sobre ¿cuál es el conocimiento que se privilegia desde la institución, la cultura y la sociedad?, ¿es este realmente el centro movilizador de la práctica educativa?, ¿es este núcleo de conocimiento el que permite constituir formas de pensamiento, movilizar creatividad y transformación trans generacional, como lo establece la teoría? Estas inquietudes son posibilidades de diálogo y de análisis. Al respecto se puede decir que la práctica educativa está traspasada por intenciones de poder que condicionan la relación docentes-institución-contexto, al igual que determina el discurso docente como,

El lugar en el que la intencionalidad educativa determina unas formas de construcción gnoseológica, allí donde la docencia y la dicencia se hacen de forma una, allí donde la curiosidad se hace elemento primario del saber. La práctica educativa exige entonces el reconocimiento a los saberes de los educandos, la distancia entre el saber hecho de pura experiencia y aquel construido del saber metódicamente riguroso; no hay aquí una ruptura sino una superación, en la que la ingenuidad se vuelve crítica, se convierte en curiosidad epistemológica, construida de forma rigurosa y metodológica, que nos acerca al conocimiento.

Desde esta perspectiva, la práctica educativa es un lugar de posibilidad, de inquietud como lugar de creatividad, condiciones del pensamiento para producir conocimiento, forma primaria de relación entre la palabra y la experiencia. La práctica educativa es generar esto, una curiosidad indócil, a través de la rigurosa formación ética, la práctica educativa es ser un testimonio ético, en el sentido en que se es capaz de escoger, de decidir y de intervenir. “La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua (...) se hace crítica” (Freire, 2004, p. 15), donde la pregunta es la búsqueda de la claridad, disposición hacia la inquietud que permite la creatividad; allí donde la curiosidad es camino y posibilidad, conocimiento y pensamiento, en vía de relación entre la experiencia y la palabra. La curiosidad se coloca pacientemente ante un mundo que no se construyó pero

que sí se acrecienta con el aporte de este conocimiento. El docente habita un lugar histórico, en el que su saber situado en la acción permite un puente entre la curiosidad y la crítica que, en sí, no se producen de forma automática, pues son entonces el resultado de la compleja relación intencional de la práctica educativa.

En este sentido, enunciar la práctica educativa como experiencia, que a su vez es conocimiento en sí, y pensamiento, habla de una profundidad en la comprensión e interpretación de los hechos. Exige y supone una revisión de aquello que es conocido en dicha experiencia, exige de sí una comprensión de la relación como el suceso en sí, que hace conocimiento. El pensamiento intrincado en la práctica docente exige profundidad en la comprensión e interpretación de los hechos “pensar acertadamente demanda profundidad” (Freire, 2004, p. 16). Supone disponibilidad para la revisión de los hallazgos, supone el derecho de cambiar de opción y de apreciación.

En este orden, la práctica educativa es un hecho en el que cohabita la existencia como experiencia, y la relación sensible del pensamiento, como el hecho ético de situarse frente a otros en relación equilibrada de escucha y expresión. En la práctica educativa quien piensa acertadamente, busca seriamente la seguridad en la argumentación y la generosidad, exige el reconocimiento de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación (Freire, 2004).

En la experiencia de esta práctica es vital la disponibilidad y recepción de lo nuevo y de lo viejo que permanece en el tiempo que será asumido como nuevo: “la disponibilidad al riesgo” (Freire, 2004, p. 17), el movimiento en el pensamiento que permite una flexibilidad y una apertura del mismo. Una práctica que se dé en apertura, que sin alejarse de la rigurosidad, se transforme y tenga como condición su capacidad de reflexión y movimiento (. Esta noción de práctica educativa, reconoce los limitantes expuestos en esquemas de producción discursiva, tales como currículum, y sitúa en la reflexión a los docentes y los estudiantes, en tanto su pensamiento y la forma permiten conocimiento; es el lugar epistemológico que da sentido a este saber, en tanto, “no hay entendimiento (...) que no sea también comunicación de lo entendido. La tarea no es dar al otro. La práctica educativa

como tarea del docente que ejerce como ser humano la tarea irrecusable de entender y desafiar al educando, con quien se comunica y a quien le comunica” (Freire, 2004, p. 18).

Es en esta relación de sentido en la que se produce una comprensión del mundo, donde se constituye lo que viene siendo comunicado; es en la comunicación que se da el entendimiento, es aquí donde se da el pensamiento, en el ejercicio dialógico, aquí está lo comunicado, aquello que es quizás entendible, puesto que la práctica educativa como dimensión en la que coexiste la realidad de docentes y educandos, es reflexión en sí, aquí donde se entiende que la realidad y el conocimiento desborda la información, va más allá de un dato, puesto que la práctica educativa se funda en el pensamiento acertado que implica un movimiento dialéctico y dinámico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer; “pensar acertado que es radicalmente coherente” (Freire, 2004, p. 16). La práctica educativa promueve, en sí, el pensamiento, y en la perspectiva que aquí se narra es una forma de pensarse a sí misma que produce un conocimiento del mundo y de sí, del docente y del educando. El conocimiento es producido indiscutiblemente por la práctica educativa, que forja un pensamiento que no es resultado de un regalo divino, es un hecho que se da en el centro de unas tensiones de poder, de unas formas estructurantes. “Un conocimiento que en la acción se revela por sus sensibilidad (...) el docente dice lo que sabe –esta sensibilidad– cuando trata de colocar su saber en forma de conocimiento” (Schön, 1996, p. 206).

Es una práctica que lleva en sí misma un rigor metódico, en tanto ejercicio constante de pensamiento, que permite reflexión, cambio y construcción, en el sentido en el que se reconoce al estudiante, su palabra, su pensamiento y creatividad, como oportunidad y transformación del pensamiento propio del docente. Es en una práctica educativa constituida por un sentido profundo de interacción, en la que se supera el conocimiento ingenuo, se hace comunicable el sentido y la reflexión; cuando más se asume como se está siendo y se perciben las razones por las que se está siendo, mayor es la capacidad de cambio, de transformarse de una *curiosidad ingenua* a una *curiosidad epistemológica*, en tanto se tiene la disposición de cambiar (Freire, 2004, p. 21).

Esta posibilidad de “asunción de nosotros mismos, no significa la exclusión de los otros” (Freire, 2004, p. 20); es la otredad del no-yo la que hace asumir el radicalismo de mi yo. Es aquí donde se puede afianzar el sentido de un pensamiento que se suscita en el cambio, donde se coexiste con el estudiante, donde se le asigna un lugar y se reconoce su palabra. La experiencia de ser no se da al margen del conflicto que obstaculiza la búsqueda de la asunción. Aquella que está en contra de la formación instrumental, el pragmatismo y el autoritarismo de la verdad absoluta. La práctica educativa como forma de *asunción* del pensamiento, decantación, develación del ser en tanto conocimiento, exige significar el lenguaje, el escenario en tanto espacio de relación y la acción intencionada, tanto como la no intencionada, tras las formas culturales del pensamiento. La predisposición al cambio, a la aceptación de lo diferente, “el in acabamiento del ser humano o su in conclusión, es propia de la experiencia vital” (Freire, 2004, p. 24).

Definida como una acción de poder, la práctica educativa se compone a su vez por la experiencia humana del docente, y emerge en una constante tensión entre las micro-macro estructuras de relación social educativa; lleva en sí una carga cultural, es decir, está atravesada por el pensamiento colectivo que condiciona las acciones. La experiencia que se tiene de la práctica educativa conforma un lenguaje, *un meta discurso*, en el que se abren formas diversas de entender el contexto; que “se hace inteligible en la relación con los esquemas de pensamiento (...) en cuyos términos se da sentido a la experiencia” (Carr, 2002, p. 62). El sentido y significado de las prácticas se mantiene oculto, puede abstraerse si se leen en su dimensión ética y política, donde el estado cumple un lugar de Otro, que impone un discurso sobre la educación, con base en principios que están lejos de la reflexión ontológica del ser y donde prevalecen formas de hacer educación en relación con principios económicos macro estructurales. Enunciar la práctica educativa exige pensarle como campo donde se llevan a cabo ideales políticos, la situación y las tradiciones educativas que le otorgan una forma y una estructura profunda. El sentido y significado de una práctica *se construye en un plano político* (Carr, 2002, p. 24).

En la práctica educativa interactúan diferentes dimensiones, es fenómeno de la realidad que se compone de las múltiples experiencias que allí se producen, es un campo heterogéneo;

definirle es encontrar los límites, en medio de la complejidad que ofrece el encuentro de la existencia humana, que exige comprender sus fronteras, desde la intencionalidad social, las determinantes políticas y las cargas históricas y culturales. En el centro de articulación de estas dimensiones está el pensamiento y el conocimiento como dualidad enlazada, es decir, como centro de pretensión de la práctica. En palabras de Carr (2002), “la práctica (...) está constituida por factores sociales, materiales e históricos, que trascienden el control de los que estamos en el aula –por medio de relaciones de clase social, de las relaciones de género, factores lingüísticos y culturales, etcétera (...) sin referencia a estas estructuras generales y su carácter ideológico, carecemos de una comprensión crítica del sentido y significación de la práctica educativa” (p. 24)

La filosofía de la educación ubica una fuerte brecha entre este pensamiento ontológico y el pensamiento sociológico de la educación, en el sentido que si se enuncia la práctica educativa como acción, se suele asociar de forma disímil a esta misma noción, como enunciado sujeto a una producción conceptual, es decir, un hecho como práctica es en sí acción de poder, de control, en tanto la teoría que produce este escenario dentro del discurso educativo se aleja más de esta tensión y se acerca más a un hecho. La perspectiva racionalista propone la teoría como guía de la práctica, el poder privilegia a quienes construyen la teoría como superiores donde se dan los debates epistemológicos y metodológicos; “una fuerza que actúa a favor de la continuidad como del cambio social” (Carr, 2002, p. 17). La práctica educativa es estar abierta a la experiencia, es decir, no privilegiar un paradigma teórico que, de forma absoluta, absorba otras posibilidades, pues la realidad se reconstruye de forma constante a través del lenguaje, solo mantiene como constante la extrañeza del encuentro, la experiencia del reconocimiento y la naturaleza del cambio. Pensar la práctica educativa exige una mediación entre teoría y práctica que se da en un proceso público, relacionado con un bagaje común de ideas teóricas, entendido en relación con las instituciones educativas y con las actividades reguladas como prácticas.

La tradición y la historia permean de forma inconsciente las acciones del docente, y dan forma a las prácticas educativas a través de la tradición; puede esto evidenciarse en los

ideales, valores y juicios de los sujetos, de forma particular y colectiva, donde se dan acciones que se mantienen en el tiempo, una y otra vez, asumiéndose de forma casi natural. La práctica educativa es un campo de posibilidad que se encuentra limitada solo por las acciones de los sujetos. Así, enunciarse en relación al concepto, demanda ampliar el pensamiento hacia categorías del lenguaje que permitan otras formas de discurso educativo, que hablen de las experiencias de los sujetos en la frontera con los paradigmas totalitarios, es decir, esas formas otras en que se hace educación, donde la “experiencia como ser de lo existente; es la palabra del ser, ya que ese se percibe como tal desde lo existente” (Jay, 2003, p. 109).

Aun así, no se desconoce que la teoría de la educación como un conjunto de principios prácticos derivados de convicciones filosóficas generales, es un conocimiento con varias aportaciones del saber, orientaciones en torno a esta diversidad en los que se privilegia la ética, la filosofía y la historia, que ha tenido como búsqueda la cimentación de principios generales que permitan mejorar la práctica y resolver problemas y que estructura las percepciones de los profesionales en educación y la misma realidad (Carr, 2002, p. 62). Por tanto, en este camino investigativo, sobresalen más las inquietudes que las certezas frente a los conceptos, si se tiene la clara intención de relacionar el campo educativo, desde la noción de prácticas educativas como escenario de encuentro, en tanto se asume como fenómeno perceptible y hecho posible de la experiencia humana, en la búsqueda por construir pensamiento y conocimiento, y sobre la óptica de la filosofía educativa y el pensamiento pedagógico.

### **Una mirada al campo de la alteridad**

La alteridad es un campo de pensamiento donde se encuentran en interacción diferentes conceptos como la diferencia, la otredad y muchas otras derivadas de la antropología y la filosofía, y ha sido adoptado por la pedagogía para definir un modelo pedagógico. En esta investigación no se desconocen estos enfoques teóricos, solo se dará prioridad al enfoque *ontológico* de corriente filosófica, es decir, se trabaja con relación a la perspectiva ética y existencial del concepto, con el fin de enunciar algunas comprensiones a través de la hermenéutica y la fenomenología, para tratar la experiencia subyacente a la práctica

educativa. Esta experiencia se da en el campo de la alteridad, o dicho en otras palabras, se produce en el encuentro con ese Otro que me permite ser a través de la experiencia de relación. Esta relación no es solo aceptación del otro, tiene que ver con su ausencia y su presencia, con su existencia en una realidad compartida, con la alteridad producida por el sí mismo y el otro (Lévinas, 2001).

Dicho esto, es necesario delimitar al *sí mismo* como identidad íntima del ser, donde habita aún sin una mirada externa, pues es a través de la alteridad que adquiero conciencia de la existencia. Esta primera relación de separación se manifiesta en la inquietud de la existencia, es decir, donde el ser nota su separación del mundo y se ubica como un ser otro para el universo. La ontología emerge en este estado de consciencia, allí se da la identidad primera, cuando se entiende existente. Esta consciencia de sí, se refiere al conocimiento del mundo, forma inicial de comprender el entorno en el que me hallo uno; lugar de la relación en la que me reconozco como Otro, aquello que no soy, que no me pertenece aunque sea de muchas formas similar y que halle en la identificación del mismo; el sentido primero del conocimiento y la razón de mi enunciación como un yo (Lévinas, 2001).

El ser que reconoce su existencia, es el principio ontológico que da referencia, donde se consolida un discurso de la alteridad como enunciación de la existencia y consciencia del universo; ser al que nada le pertenece y que a la vez le componen todos los seres; consciencia de la existencia del ser e inquietud y extrañeza como construcción del yo. En este sentido, se dará lugar a una serie de enunciaciones propias del campo de la filosofía, que permiten dar un panorama de la forma teórica de la alteridad para los propósitos de esta investigación, reduciéndola a algunos elementos que permitan su aprehensión y análisis.

La alteridad se produce en el pensamiento ontológico, es decir, en el ejercicio de una consciencia sobre la consciencia de la existencia; en otras palabras, un pensamiento sobre la existencia del pensamiento humano, una forma de pensamiento-sentimiento, resultado de la exposición de unos a otros, pues en cada ser habita un espíritu<sup>5</sup> que conoce. Esta es la comprensión, es darse a la existencia en el mundo; la dimensión de lo humano que da

---

<sup>5</sup> El espíritu, entendido como la esencia humana que permite reconocer a los sujetos que componen la existencia general del universo, es decir, que son seres, conocen y perciben el mundo en semejanza a mi humanidad.

forma a su pensamiento, supera la intención de triunfo de su condición, reconoce la tensión que implica la misma existencia; hay humanidad porque es inteligible, es susceptible de ser conocido y de conocer (Lévinas, 2001).

El ser se ubica en la totalidad, esto permite entender el pensamiento, pues cada ser habita esta totalidad, ocupando su centro, haciendo de este su fuente, como si todo emergiera del aquí y el ahora. Esta perspectiva ontológica de la alteridad contiene las tensiones de la existencia, es decir, el ser es constituido por el conocimiento de la totalidad, al saberse sustancia, conocimiento susceptible de ser conocido y ser susceptible de reconocer la totalidad (Lévinas, 2001). En la alteridad primera, las fuerzas que atraviesan al ser<sup>6</sup> son asumidas, se experimenta lo otro como una sustancia inmediata, trasfigurando la vida misma, dando consciencia del pensamiento; es posible solo en la sensibilidad, como propiedad de la consciencia cargada de intencionalidad, distancia del mundo en la que se recibe la experiencia susceptible de ruptura; es aquello en que el ser se comprende a través de lo ajeno a su consciencia biológica, es un ser que se separa del mundo al poseer consciencia de su existencia (Lévinas, 2001).

Es en la sensibilidad de la consciencia, donde emerge el análisis intencionado, donde se asigna un carácter utilitario a la sensibilidad; el ser sentido, asumido por la vida, va más allá de la exterioridad del ser vivo, ser en tanto pensamiento y ausencia de la exterioridad (Lévinas, 2001). La alteridad es la manifestación de la particularidad generada en la consciencia del mundo; esta consciencia se da en la ruptura, esa que se produce en el ser al verse arrojado a sí mismo, fuera de la existencia biológica. Por tanto, esta ruptura se hace constitutiva del pensamiento, pues el ser se comprende a través de esta separación, es consciente del mundo en el que era ser, en totalidad, y ahora le demanda ser, en tanto consciencia de sí, es la alteridad primera (Lévinas, 2001).

Esta consciencia de la particularidad, más allá de la naturaleza viviente, consciencia de sí y de la exterioridad en la que el hombre es aquel para quien existe el mundo exterior, su vida interior queda iluminada por el pensamiento, desborda la utilidad al encontrarse en el

---

<sup>6</sup> El ser es el universo que compone la realidad del humano, es decir, es la exterioridad que me compone internamente y me define como ser, pues es conocimiento, espíritu, el mundo susceptible de ser conocido.

mundo; el hombre da lugar a su voluntad, tensión entre deseo como forma profunda del instinto, alteridad primera confrontada entre las necesidades del mundo y la voluntad del instinto; alteridad expuesta en tensión de muerte (Lévinas, 2001). La alteridad se ubica en la tensión entre el sistema interior del *instinto*, y lo exterior que yace como inadmisibile, es decir, para el instinto lo que es desconocido no posee un significado, y la alteridad permite asignarle sentido a la exterioridad como otro; “el otro en cuanto otro, no comprensible dentro de lo idéntico es el otro que se produce en lo idéntico en el doble sentido de manifestarse más también de realizarse como el otro en él” (Samonà, 2005, p. 59).

Este es el asunto central que le da lugar a la teoría filosófica sobre alteridad, el lugar entre el yo y la totalidad, propuesto en la ontología; una relación entre seres (inocencia) en términos de conciencia vital; un sistema total, quizás sistema parcial; cuando no es asimilada se representa un milagro (estupor), quiebra la conciencia biológica. Entre la vida y el pensamiento, surge la alteridad (Lévinas, 2001). La alteridad se produce extrayendo de su identidad aquello que le distingue de otras partes, mantenerse fuera, extrayéndolo no solo del lugar que ocupa en el todo, sino a su vez de sí mismo, que no está compuesto de la identidad que lo distingue de los demás que lo referencia a sí mismo (Lévinas, 2001).

El ser se comprende en la alteridad condicionado por su actuación en la realidad, donde sus acciones materializan su existencia y se transforman en actos éticos, entre el hecho y el alejamiento. El yo, aquello que no es él y no se disuelve en ello. Rostro del ser en el que el ser encarna al yo, es alteridad radical (Lévinas, 2001, p. 31). Donde el pensamiento comienza con la posibilidad de concebir una libertad exterior a la mía, donde esta libertad señala mi presencia en el mundo, el mundo de la percepción manifiesta un rostro. La alteridad es el no-lugar del otro que no me pertenece; en este, el yo con la totalidad, se da una relación con los seres humanos cuyo rostro reconozco frente a ellos; aquí donde soy culpable o inocente, en tanto la condición del pensamiento se establece como una conciencia moral (Lévinas, 2001, p. 31).

### **La experiencia de la alteridad**

Si la conciencia es una forma de entendimiento de la condición en la que se habita el mundo, la alteridad se expone como brecha de inquietud entre esa conciencia y la

necesidad de la separación para constituir un sentido; lugar de la extrañeza, que a su vez es motor de conocimiento y pensamiento. En el encuentro, la relación de la existencia con el otro, donde se produce una conciencia y se da la identificación primera, es la experiencia de la educación donde se aprenden formas de habitar el mundo en un escenario de alteridad; la identificación por excelencia es el yo inalterado e inmóvil, donde se refleja un ser extraño, donde es posible el conocimiento. Es posible comprender la alteridad como experiencia en la que la extrañeza es constitutiva del pensamiento y camino del conocimiento; si se es extrañeza, esta cambia cuando ese otro entra en el campo del conocimiento y se compromete con él; lo oculto de donde proviene se ofrece a la búsqueda, que encuentra las huellas que conforman el mundo, “en cualquier caso el otro es la esencia misma del ser y fundamento del sujeto” (Samonà, 2005, p. 54).

Una experiencia producto del encuentro, donde emerge el pensamiento y el conocimiento, es decir, en relación educativa, pues la alteridad y la educación emergen en la inquietud, provocan la extrañeza y desconocimiento ante la frontera del otro. Este proceso de significación, en el que se ubica el ser en la alteridad, significa el tiempo como forma de conocimiento en cuanto comprensión del ser; este ser es aquella extrañeza con la que se identifica el no-yo, es la diferencia y por tanto, alteridad. Esta enunciación permite el entendimiento de una noción básica: la auto conciencia y la identificación son compatibles con el conocimiento del ser (Lévinas, 2001). Situar la alteridad como dimensión del ser, que es posibilidad, propone una conciencia de sí mismo que exige una ida y un retorno, es decir, un movimiento. Así, el mundo que pasa por la comprensión deja de ser Otro, puesto que la conciencia lo habita, está allí. Cualquier acción de la conciencia es, en últimas auto conciencia, es decir, identidad y autonomía (Lévinas, 2001).

Esto Otro es la representación de todo lo no-revelado, es unidad que al darse expresaría dualidad, siendo Otro al ser. Pensar en alteridad es, entonces, una experiencia diferente a esa en que uno se trasmuta en sí mismo; experiencia en el que sí mismo no se pierde en lo otro, que se acerca a lo trascendente, a tener un significado. Esta experiencia heterónoma, difícil de traducir, es una actitud en complejidad disímil, lejana de permitir su

categorización, puesto que el movimiento hacia el otro no se da en la identificación; pretende establecer un tiempo sin mí, un tiempo más allá del tiempo de mi existencia.

### **A propósito de la experiencia**

Es necesario determinar que al enunciar la experiencia en este texto, se habla de una categoría cercana a un pensamiento existencial, es decir, se toma aquí como aquello que es vivido por el sí mismo y que pasa fuera de sí como exterioridad; aun así, de lo que solo se puede dar cuenta en el mismo por el lenguaje, se produce por uno que habita el mundo.

En esta concepción de la experiencia se entiende como suceso que se da en la frontera entre las intenciones, anhelos, deseos y otras formas inasibles del sí mismo en encuentro con eso que se da afuera, que escapa a todas las intenciones y se produce afuera como mundo susceptible de ser habitado. En este sentido, la experiencia está directamente relacionada con lo que Larrosa (2009) denomina *principio de alteridad*, por el cual la experiencia se produce en una realidad que -no soy yo-; en este sentido, eso que ocurre fuera de cada persona es exterioridad implícita de la experiencia; la experiencia se da como algo radicalmente otro. En este sentido, cuando se narra la experiencia, la persona se enuncia fuera de sí y por tanto, en esta perspectiva se mantiene como exterioridad; una alteridad que se mantiene ahí como extrañeza de la vivencia. Supone así una relación entre quien vive la experiencia y eso que le pasa, es decir, la alteridad se presenta en esta relación entre el sí mismo y el mundo que habita, como eso que le sucede.

En este sentido, el lugar donde acontece la experiencia es cada persona, es decir, la forma más sencilla de acercarse a la experiencia del otro, es ver como esta se ubica en la alteridad de su relación con lo que sucede en el mundo; esto es, por el que cada persona es un lugar del mundo que es habitado por los otros y por la exterioridad. Lo que expone Larrosa (2009) como *principio de reflexividad*, pues todo lo que sucede se da en el sí mismo y retorna como relación con la exterioridad, pues es experiencia en la medida que cada persona vive el acontecimiento a través de su sensibilidad, emotividad y pensamiento.

Es esta condición de apertura de sensibilidad en la configuración de la experiencia, la que posibilita un principio de transformación que por sí mismo configura a la experiencia como

lugar de la formación de cada persona, es decir, que da lugar a la experiencia como categoría del pensamiento educativo. La experiencia que sucede en cada persona, lo convierte a sí mismo en el camino, es decir, la condición de pensamiento de la experiencia supone una travesía que produce cambio y movimiento: la experiencia es algo que pasa en mí, hacia el otro, y del otro, hacia mí. Cambio y movimiento que se concretan en tres características: exterioridad, reflexividad y sensibilidad, entre el acontecimiento asequible inmediato y aquello que le sucede, que pasa por el sí mismo.

Larrosa (2009) retomando a Heidegger expone que la experiencia no es relación de apropiación sino de escucha, donde “algo nos acaece, nos alcanza; (...) se apodera de nosotros, que nos tumba y que nos transforma” (p. 98); esto implica tomar receptivamente, aceptar, dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, sometiéndonos a ello. Quiere decir que el saber cómo experiencia no está fuera de nosotros, tiene sentido en el modo que configura una sensibilidad, una forma humana singular que es a la vez una ética.

En este sentido, la experiencia del mundo está definida por su particularidad, es decir, por la incapacidad de generalizarse en una sola concepción; la experiencia que pasa por cada persona es cada vez única, esto quiere decir, múltiple en tanto suceden variadas experiencias en eso que sucede (Lo singular e incomprensible). Esta noción de la experiencia se enuncia como singularidad inidentificable, es decir, que no es posible de representar. La experiencia se convierte en eso otro que demanda suspender la necesidad de comprender lo inaprehensible, de darse a lo inefable, de mantenerlo en alteridad. Esta singularidad de quien existe en la experiencia, más allá de la identificación –profesor, mujer, etc. –; la experiencia en este sentido, no es conducible o predecible, es incertidumbre, apertura a la posibilidad, es la disposición hacia aquello incierto. Lévinas coloca la verdad de la existencia interhumana “no en lo originario del saber, de la historia de los relatos –no en algún contenido objetivo– sino en el puro hecho del decir de un decir radicalmente ético-práctico que constituye la existencia” (Guibal, 2005, p. 363).

La experiencia no reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene frente a las formas de sentir y pensar; “es atención, apertura, sensibilidad y exposición” (Larrosa, 2009, p. 38);

donde algo pasa cuando es posible la interrupción de la lógica instrumental de la práctica. La experiencia aquí “suena (...) a vida, (...) [en] su mismo vivir, (...) que no tiene otra esencia que su propia existencia finita” (Larrosa, 2009, p. 110). Se retoman estas ideas de experiencia que se sitúan como dignificación de las formas de habitar los espacios educativos, es decir, una experiencia en alteridad, que no solo se vivencia como expertos, alrededor de una imagen científica de lo que sucede, que también se vivencia como experiencia en la alteridad, que significa la relación con el mundo.

Una apertura que resitúa la dualidad de sujeto-mundo y por tanto, la separación establecida por la ciencia (Greco, Pérez y Toscano, 2008, p. 72), que permita reintegrar la razón y la sensibilidad, colocando en el foco de la experiencia la comprensión del mundo. Es decir, una experiencia acontecimiento que le permite reafirmarse a cada persona siendo; el ser es un está siendo, que viene constantemente, que no está terminado; ruptura constante en lo que acontece en cada uno y le trasfigura; se da en la experiencia. Es desde el interior del contexto, dinámicamente sustentado de las relaciones construidas en forma activa, que aquello de lo que se habla, adquiere sus significados (Shotter, 1996, p. 218).

### **Alteridad y práctica educativa**

Este recorrido epistemológico responde a una inquietud, un intento de comprensión de algunos elementos que le den cuerpo a la alteridad como forma de producción en el escenario de la acción educativa. Para tal efecto, se cierra este marco discursivo estableciendo la alteridad como una ruptura, aquí donde se da cuenta de la fisura que se mantiene, aún cercana, entre ser uno y arrojarse a lo Otro que interpela.

En el escenario educativo, la alteridad se ha invisibilizado bajo las pretensiones de unificación social; la relación que se produce en la práctica educativa lleva en sí un imposición de igualdad que contiene, niega eso otro que habita la existencia. Pensar en esta vía la práctica educativa, implica situar esta relación en un mundo en el que no se da la posibilidad de ser en comunidad, puesto que esta idea solo se mantiene como posibilidad de mantener un orden; en la práctica educativa está el encuentro más allá de la identificación, está la posibilidad de ser, de rehacerse en cada experiencia, en ser cada vez de otra forma (León, 2009). En este sentido, el escenario de la práctica educativa, en tanto relación ética,

es encontrarse como posibilidad en la que nadie puede salvarse sin los Otros; ser arrojado, donde se da una comunidad de los que no son parte de la comunidad. Esta es la inquietud, la existencia sin determinantes, en donde no existe una sola voz que posee la verdad de la comunidad, en la que existe un sinfín de inquietudes fluctuando en el encuentro de la pregunta (León, 2009).

En la relación educativa, el conocimiento se da como verdad única, impensable a esas otras formas de comprensión de la realidad, pues es un no-lugar de enunciación; en este sentido, la alteridad tiene un lugar de cuestionamiento de esto único; exige interrumpir e interrogar al ser en relación, preguntar sobre la inquietud del ser que le daba cuerpo a la alteridad; persistente que habita a cada hombre/mujer, que se mantiene subsumida, y que es potencia de reconocimiento y reflexión del encuentro. La alteridad como noción radical, en tanto acción de práctica educativa, exige pensar otro modo de ser en la comunidad, inscrita entre la oportunidad y la amenaza. Aquí, donde el Estado que niega y el absolutismo arrasador del tiempo y la memoria, dejan solo la posibilidad de ser; es pensar un no-lugar de la práctica educativa en el que exista ese arrojamiento a lo que no es el sí mismo, donde no hay un retorno (León, 2009).

Un no-lugar de la práctica educativa que no es poder sobre lo Otro, ni negación del sí mismo por lo Uno; no-lugar de la pregunta que nos permite estar juntos; lugar dado entre la oposición y lo inconcluso. Práctica educativa que cuestione la libertad y la representación totalizadora, práctica educativa dada en la memoria (León, 2009). La alteridad es un escenario de reflexión ontológica, donde cada ser se construye, donde se desarrolla la sensibilidad frente a la extrañeza; permite pensar la educación como escenario donde esta fractura es una potencialidad, pues es lugar de consolidación de la memoria, de sentido colectivo, donde adquieren un lugar las voces que se han silenciado; el aprendizaje del Otro, un afuera que es imposible de reducir a un único discurso.

Una práctica educativa desde el campo de la alteridad, es situar acciones colectivas desde ese no-lugar, donde se pregunte la existencia por la posibilidad de ser con los otros; donde se constituya este ser en la libertad, en reconstrucción de la memoria, que interpele la supuesta igualdad de lo uno; donde habite lo reversible, donde exista nada definitivo. Así,

es buscarse en las fisuras que se producen entre ser-estar juntos y ser común, donde estén ubicadas las memorias ignoradas del mundo; esa alteridad desechada, experiencia de otro como extrañeza del ser. Una práctica educativa desde la alteridad, que enuncie las preguntas, donde se asume la fragmentación de lo universal; ese alejamiento de lo absoluto de la razón pura. En esta práctica, el sujeto, el ciudadano, se encuentran más allá de la distancia entre lo interno y lo externo, pues la identidad no es un mecanismo para la exclusión.

Una práctica educativa, espacio-tiempo para ser en las relaciones posibles, en la pluralidad que ofrece el encuentro; experimentarse de formas otras en las múltiples presencias en las que el otro se nos manifiesta, en su magnitud y potencia. En la alteridad, que asume la responsabilidad por el otro, la memoria fija el sentido de esta relación con el afuera, donde se produce un vínculo real pues nada se asume de antemano, dado que en el otro no hay pretensión de universalidad, ni de unicidad. Esta relación educativa es una impugnación del otro, donde se escape al dominio del poder, y se logre descentrar el sentido unívoco, y se vea la libertad como opción en cada acción; una práctica en la comprensión de la multiplicidad de significaciones, aquella búsqueda que aligera al ser del peso de la alteridad, rechazando todo movimiento sin regreso; “el uno –para-el-otro es una relación una significación que constituye una forma de orden dada a la subjetividad antes de todo enunciado” (Samonà, 2005, p. 56).

## **CAPÍTULO IV**

### **Diseño metodológico**

En este apartado se presenta la estructura que se configuró en torno a la posibilidad de analizar las comprensiones de los docentes sobre las prácticas educativas relacionadas con los estudiantes y las manifestaciones de la alteridad. Para este propósito se ubica aquí la descripción y fundamentación del enfoque teórico-metodológico y el tipo de investigación desarrollada. En el mismo sentido, se presenta la estructuración metodológica con las fases que le componen y sus respectivos instrumentos.

#### **Delimitación**

La investigación de enfoque cualitativo permite un acercamiento a la realidad como fenómeno de la interacción humana. Con esto se pretende explicar cómo el texto que se desarrolla en este capítulo se constituye sobre los rasgos de tipo descriptivo e interpretativo, en tanto la investigación se enmarca en la perspectiva fenomenológica hermenéutica, propuesta por Martín Heidegger. Dicho de otra forma, la producción conceptual que se fragua en el cuerpo de esta investigación se dará en el centro de un trabajo fenomenológico de carácter interpretativo, como referente teórico-metodológico que permite un acercamiento al fenómeno de la alteridad como producción de pensamiento, experiencia y vivencia de los sujetos. La perspectiva fenomenológica hermenéutica responde al interés de esta investigación por producir una relación de sentido frente a una serie de enunciaciones que se producen en la realidad de la práctica educativa, es decir, la experiencia, la percepción, la vivencia, se presentan en la producción discursiva de los docentes, constituyendo un sentido, donde se evidencian unas formas de la alteridad; esto es, de encontrarse con el Otro y de reconocerse a sí mismo.

Existe una subjetividad clara entre lo que experimenta el docente y lo que manifiesta a través del lenguaje; es una zona de interpretación donde los sujetos dan lugar a su experiencia, develando formas polisémicas de su vivencia, donde la interpretación fenomenológica halla su sentido. En esta línea, se puede correlacionar la conciencia del docente frente a su práctica y de esta manera dilucidar la alteridad como una relación que

emerge de ella, para entenderla como un fenómeno sensible de ser interpretado; “lenguaje sustentado desde el interior de las relaciones construidas de forma activa que aquello del lenguaje comunicable adquiere sus sentido” (Shoter, 1996, p. 217).

La investigación en la perspectiva fenomenológica es una forma de objetivación del pensamiento, donde se develan las estructuras de la consciencia; corresponde a las formas en que la práctica educativa constituye un pensamiento docente, es decir, la fenomenología en la presente investigación se trabaja a la luz del pensamiento educativo de los docentes. Se atiende a elementos de las prácticas educativas constituidos en la vivencia que tiene el docente en dicha práctica correlacionada con la producción de la alteridad, como elemento emergente en la consciencia del ser.

### **Fundamentos de la fenomenología en Heidegger**

Para el propósito de esta investigación, es necesario fundamentar los elementos de la fenomenología que se instauran a lo largo de este trabajo. Inicialmente es necesario aclarar que responde a un interés investigativo, con base en el hecho que el tema y el método están íntimamente relacionados; ubicar las prácticas educativas como experiencia de producción de la alteridad demanda un método que hable de la comprensión de la experiencia, en tanto reconoce a la experiencia como un hecho en el que los seres están en el mundo y tienen una relación con este. En este sentido, la fenomenología es cuerpo de pensamiento a la vez que es método de comprensión. A partir de esta intencionalidad, se ubican los tejidos de este texto, como un análisis de las comprensiones de un hecho en sí: las prácticas educativas, en intención de acercarse a la experiencia del docente en relación con su alteridad.

Es un interés amplio, pero más que tener una pretensión científica, este documento enuncia a través de la sensibilidad, las comprensiones que habitan a los docentes y que realmente pueden constituir un discurso sobre la alteridad, a diferencia de la fenomenología como método de investigación constituido a partir de Husserl. La fenomenología en Husserl, a través de dos procesos (*epojé* y reducción), busca enfocarse en la vida consciente. En la *epojé* se pide alejar toda posición en búsqueda de entender el fenómeno tal y como se da y

el proceso de reducción se asume como reflexión de aquello que está dado a la conciencia (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverry, 2012, p. 59). La fenomenología como perspectiva teórico-metodológica que fundamenta esta investigación, tiene por interés la vida humana y la comprensión de lo que sucede ahí durante las prácticas de los docentes, en el entendido que comprender el mundo no exige un proceso de reflexión teórica apriori, pues este proceso se da en un horizonte de sentido anterior a la teorización, es decir, antes de ubicar la realidad como fenómeno teórico ya hay una comprensión que le asigna sentido a lo que se vive (Escudero, 2011, p. 214).

Lo anterior no implica un desconocimiento de los elementos teóricos que existen alrededor del campo del pensamiento educativo, simplemente esta perspectiva se estructura en el análisis de las formas de realizarse de la vida, como posibilidad de aprehenderla, denominado fenomenología hermenéutica. Una forma otra, que se diferencia del método de Husserl, pues se busca mostrar las formas del ser del *dasein* y aprehender su sentido, es decir, a través de este método se puede hablar del docente que es en sus actos y que se comprende a través de sus prácticas como hechos tangibles.

Es de aclarar que la fenomenología hermenéutica se distancia de la propuesta de Husserl, en el acceso y trato al fenómeno, aunque mantenga el principio de acercamiento al fenómeno mismo, tal como se ofrece. Una diferencia puntual es que Husserl habla de un proceso reflexivo-teórico y Heidegger enuncia un proceso hermenéutico, es decir, comprensivo-preteórico. Es necesaria esta diferenciación para comprender la forma estructural de esta investigación, pues la fenomenología hermenéutica se pregunta por la vida preteórica, reconoce que el mundo al que se accede de forma directa se asocia por la familiaridad, pues esta característica permite la comprensión de esa realidad directa a la que se la asocia sentido. Al situar un conocimiento no reflexivo que da cuenta de la vida misma, se fundamenta en la comprensión, no en la explicación (Escudero, 2011, p. 216).

La fenomenología hermenéutica como método de conocimiento, permite la enunciación de un mundo construido por símbolos, que ofrece en sí mismo un sentido, y que permite su comprensión. Este método sostiene una idea: cuando se está frente a la realidad, el proceso consecuente no es la sistematización estructurada de datos; el proceso que corresponde a

una situación particular, hace que se dé un sentido a lo que sucede, que se comprenda, y en relación a eso inmediato que es dado, se hace una comprensión que se activa desde la cercanía o lejanía, desde la familiaridad con el suceso, que no implica la reflexión teórica, la recolección de datos previa; es un estar ahí percibiendo y relacionándose con el mundo (Escudero, 2011, p. 222).

La fenomenología reconoce la significación previa que antecede a cualquier teorización, una interpretación que se da de alguna forma. En este precepto, la fenomenología actúa como lugar de pensamiento donde se enuncia la vida y la hermenéutica se sitúa como posibilidad de repensar de la vida en relación con la intencionalidad de sus hechos. A diferencia del enfoque de Husserl que habla de una consciencia que se produce a sí misma, Heidegger habla de una consciencia que se da en un mundo espacial y temporal. Se busca hablar de las cosas mismas, de su estar en el mundo. Es decir, la fenomenología hermenéutica está enfocada a la comprensión, su enfoque principal no es el saber; se habla de lo que sucede, ahí, en el instante en que se da el fenómeno de habitar el mundo. El acceso a aquello que no es teórico, no se logra a través de la reflexión, por esto aquí se hará referencia no solo al ser como totalidad de la existencia; se habla entonces del ser en existencia que se reconoce a sí mismo como ser<sup>7</sup>.

Esto significa que la fenomenología permite comprender el universo de significación que se da en el docente, que aquí se denomina alteridad, y que trata de aquello que se produce en el encuentro con el otro; es decir, la fenomenología tiene elementos que permiten la aproximación a las comprensiones que los docentes tienen de su práctica educativa. Así, la experiencia que se genera en la relación con los estudiantes es aprehensible a través de la fenomenología pues no tiene por único interés la consolidación de un saber, sino que permite acercarse a las comprensiones del docente acerca de su vivencia, en tanto “la aprehensión de la significatividad de la vida humana en su facticidad concreta requiere de un modo de acceso diferente al que proporcionan las ciencias” (Escudero, 2011, p. 231).

---

<sup>7</sup>“Al señalar los temas que permiten aproximarse a una comprensión del existente, Heidegger advierte que este existente es siempre un ser en el mundo. Es decir, el ser humano, como existente (*Dasein*) es primordialmente historicidad. La historicidad, en este sentido, no es un atributo del *Dasein*, sino el *Dasein* mismo” (Ángel y Herrera, 2011, p. 13).

Es decir que para acercarse a la alteridad emergente en la práctica educativa, es necesario comprender la experiencia del docente, aquellos sucesos a los que les asigna sentido y esto se da a través de las manifestaciones de sentido: el docente se enuncia en relación con su experiencia. Es así como se hace un acercamiento a las comprensiones de los docentes de aquello que les sucede en un momento particular de su práctica, que les permite relacionarse con la alteridad producida en la interacción con los estudiantes, siendo estos el otro, por excelencia, de la práctica educativa.

El sentido singular de las comprensiones se presenta bajo el principio de que son únicas y propias del momento en el que se dan en la realidad. La esencia del suceso humano no se logra capturar a través de datos estadísticos, sino es en la hermenéutica que se ofrece la comprensión propia de esto que se escapa a la ciencia. Se habla del contenido del pensamiento y no, de su teorización.

Para Heidegger, la facticidad del *Dasein* tiene que ver con el hecho mismo de que el mundo se encuentra abierto para él en la forma de la comprensión. La comprensión, no se equipara entonces, para él, con una mirada reflexiva sobre el mundo, sino que tiene que ver con el hecho de que el estar en el mundo es ya un comprender (Ángel y Herrera, 2011, p. 11).

Es decir, la comprensión se da en el ser-*Dasein* por su capacidad de estar en el mundo y comprenderlo a través de los hechos que habita. La investigación no construye un significado a un fenómeno carente del mismo, solo hace una comprensión de la experiencia en cuanto esta ya se comprende a sí misma en el momento que se presenta. Así, la investigación no hace una teorización de un hecho porque los docentes no tengan una perspectiva de su vivencia, solo pretende comprender esto que, en tanto suceso significativo, lleva en sí ya una comprensión de la experiencia. Dicha significación se hace relevante en la enunciación. En este sentido, la hermenéutica se acerca a las comprensiones del docente, en tanto ser-persona que habita el fenómeno educativo, y por tanto sus hechos ya poseen en sí mismo un significado y una comprensión para sí mismos. Cada ser, en tanto actúa, tiene en sí mismo una comprensión de lo que sucede en ese lugar que habita, en esa experiencia misma. En este orden, la hermenéutica como proceso de la fenomenología

permite comprender esas comprensiones, regresar a esa singularidad de los hechos, para interpretarlos; esta es la base de la hermenéutica. La fenomenología se presta aquí como posibilidad de comprensión de la experiencia, en tanto no se predice desde la contemplación objetiva.

Para Heidegger, la comprensión, que siempre es afectiva, pertenece a la estructura ontológica de la existencia. Por esta razón, la aproximación de la comprensión a la facticidad del mundo de la vida no es la aproximación que realiza un sujeto hacia un objeto, sino ese carácter de elaboración permanente y de re comprensión constante que realiza la existencia consigo misma (Ángel y Herrera, 2011, p. 15).

Se establece entonces una estructura desde la cual se fundamenta el diseño metodológico, con la claridad que no hay una relación sujeto-objeto, en el que el sujeto teoriza a través de la objetivación de la experiencia.

### **Estructuración metodológica**

La investigación se realizó durante los años 2014 a 2016. Se trabajó con docentes de la jornada mañana del IED Florentino González, de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, con quienes se adelantó la aplicación de encuesta, entrevistas (inicial y ampliada), narración y observación, como instrumentos de recolección de información y con quienes se realizó dos devoluciones mediante un diálogo colectivo.

El interés principal de la investigación es analizar las comprensiones de los docentes, aquellas que se producen en la relación entre las prácticas educativas y el desarrollo de la alteridad. Se estima que es en la profundización de los significados esenciales de la experiencia educativa, donde se llega a elaborar una descripción de la alteridad como fenómeno perceptible en la interacción comunicativa, que se hace explícita en las intenciones y experiencias humanas, a través de la narración. La estructuración metodológica no es solo una serie de estrategias, instrumentos y herramientas, articulados a modo de ecuación, que permite calcular un resultado en una forma específica. Puede describirse mejor como un proceso que exige rigurosidad y cohesión entre las diferentes

dimensiones que le componen, para que ello permita hablar de un fenómeno, de una forma clara y aprehensible.

Aquí se comprende el fenómeno más allá de sí mismo, desde su posibilidad de ser en el mundo, que se describe en un momento concreto pero susceptible de ser comprendido; por esto, quienes hacen parte de la realidad le asignan sentido. Se parte del principio que los fenómenos tienen un sentido asignado por las personas que les habitan, pues solo es posible analizar un fenómeno social si se comprende que está anclado al significado que ellas le asignan. El enfoque fenomenológico hermenéutico habla específicamente de los hechos y la experiencia de los sujetos, y de cómo estos le asignan significado a la experiencia; para esta investigación, la experiencia de los docentes en su práctica educativa.

Los docentes constituyen su realidad a partir de los significados que le asignan a su práctica; así, la alteridad es un fenómeno que emerge en esa relación y que es susceptible de ser comprendida cuando los docentes le asignan sentido a sus experiencias educativas. Es en la comprensión de la experiencia que se puede analizar la comprensión que los docentes hacen de las relaciones producidas en la práctica educativa, y hacen visible su alteridad. En esta investigación hay un fuerte interés por comprender las realidades construidas por los docentes en relación con las formas de la alteridad que subyacen a la experiencia que se construye en las prácticas; es decir, lo que sucede en la relación con el otro que está inacabado, que no es enunciado, pero que subyace a la realidad y que los docentes desconocen cómo posibilidad de identificación de alteridad.

En los siguientes párrafos se describen las fases del proceso de investigación: caracterización, fundamentación, implementación y análisis de información. En cada una de estas fases, se presentan las actividades que se realizaron para lograr la identificación, la descripción y el análisis de las comprensiones de los docentes sobre su experiencia.

**Tabla 1. Estructuración metodológica de las fases de la investigación**

FASES	DESCRIPCIÓN	PROPÓSITO
Fase caracterización	Durante 2014 se realiza el proceso de documentación: se hizo lectura del PEI, encuesta de clima escolar; se aplicó diagnóstico de percepción docente sobre los grupos (anexo 1 y anexo 2), y se revisaron los documentos antecedentes	Consolidar el planteamiento inicial del <i>problema sobre una contextualización</i> y el rastreo preliminar de investigaciones sobre alteridad y práctica educativa condensados en <i>el estado de la cuestión</i>
Estructuración Metodológica	Durante 2015, se determinó el enfoque metodológico y se diseñaron los instrumentos	Recolectar la información
Fase fundamentación	Durante 2015, se hizo la fundamentación teórica que podía dar un camino para la interpretación y análisis del fenómeno	Construir un marco teórico para fundamentar los análisis y la investigación en general
Fase Implementación	Durante 2016, se implementaron acciones directas descritas en cinco sesiones que se amplían en la siguiente tabla	Reconocer las comprensiones de los docentes sobre su práctica educativa producida en la relación con los estudiantes
Fase analítica	Durante 2017, se hizo el análisis de la información a través de la producción de matrices, la codificación de la información y la producción de textos fenomenológicos, que se amplía en la siguiente tabla	Analizar las comprensiones expresadas sobre la relación estudiantes docentes a través de las categorías, práctica educativa y alteridad.

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2. Síntesis de los procesos de implementación y análisis**

INSTRUMENTO	ACCIÓN	PRODUCCIÓN	COMPRENSIÓN	INTERPRETACIÓN	DEVOLUCIÓN
Encuesta	Transcripción Encuesta	Matriz y codificación Encuesta	Descripción de la información Encuesta	Categorías emergentes Encuesta	Presentación de resultado preliminar-síntesis y discusión.
Entrevista	Transcripción Entrevista	Matriz y codificación Entrevista	Descripción de la información Entrevista	Categorías emergentes Entrevista	-
Entrevista ampliada	Transcripción Entrevista ampliada	Matriz y codificación Entrevista ampliada	Descripción de la información Entrevista ampliada	Categorías emergentes Entrevista ampliada	Presentación de resultado preliminar-síntesis y discusión.
Narraciones	Organización Narraciones	Matriz y codificación Narraciones	Descripción de la información Narraciones	Categorías emergentes Narraciones	-
Observaciones	Organización Observaciones	Matriz y codificación Observaciones	Descripción de la información Observaciones	Categorías emergentes Observaciones	Textos fenomenológicos

Fuente: elaboración propia

### **Fase de caracterización**

La investigación se construyó sobre unos momentos específicos. Inicialmente, en el 2014 se realizó un ejercicio de contextualización documental a partir del cual se enunciaron algunas características de la institución y del escenario donde se ubica la institución. Este trabajo inicial perfiló las intenciones investigativas. Esta construcción se realizó a través de fuentes institucionales del Estado que ofrecen información sobre la comunidad en general, tanto zonal como local, informes diagnósticos que brindaron información acerca de las condiciones generales de marginalidad, vulnerabilidad, violencias y otras características que permitieron crear un cuadro del contexto en el que se encuentran los sujetos con los que se realizó la investigación. Este momento de la construcción investigativa dio lugar a elementos tales como, ubicación geográfica, algunas características socioeconómicas, algunos rasgos socio culturales situados como dispositivos de inequidad, y principalmente, características propias de las dinámicas educativas incluidas en informes particulares sobre clima escolar. Esta etapa inicial permitió fijar los horizontes de posibilidad de la investigación. En este momento se definió el campo discursivo sobre el que se recogería la información y las posibilidades de análisis desde el enfoque hermenéutico; es decir, las categorías particulares sobre las que se desarrolla la investigación: las prácticas educativas y las formas de producción de la alteridad, lo que permite interpretar las comprensiones que los maestros hacen de sus prácticas, para dar lugar a la alteridad.

### **Fase de fundamentación**

Durante 2014-2015, se hizo un rastreo documental que posibilitó crear un estado de la cuestión, con el propósito de recorrer las investigaciones recientes que al respecto de las categorías alteridad y prácticas educativas, pudiesen anteceder a esta investigación, para alimentar los análisis, las reflexiones, y que permitieran solidificar la propuesta investigativa (anexo 3). En este mismo sentido, se realizó una fundamentación teórica precedente (anexo 24). En esta fase se consolidó una serie de orientaciones que direccionara las acciones, una especie de brújula que permitiera dar lugar a los diversos cuestionamientos en el campo teórico y que estimulara la estructuración de los instrumentos. Además de ampliar el horizonte de reflexión, posibilitó consolidar las

categorías alteridad, práctica educativa, y subcategorías como relación entre práctica educativa y alteridad, las redes temáticas que dan cuerpo al análisis e interpretación de las prácticas y relaciones analizadas.

La fundamentación permitió situar las prácticas educativas como categoría propia del campo del saber pedagógico, ubicadas en una serie de relaciones de poder, constituidas como acción de control, de la misma forma que se ubica el concepto de alteridad en el campo de la educación, trabajado desde la dimensión de la posibilidad, en tanto propuesta ética de relación e identificación; en este escenario, se cierran los análisis a la alteridad como construcción propia del campo de la intencionalidad educativa. Todos estos elementos se consolidaron en esta fase de fundamentación y se amplió de forma progresiva para alimentar el diseño metodológico y nutrir el análisis de la información recolectada. Esta fase culmina con la estructuración metodológica que se fundamentó sobre principios de la fenomenología hermenéutica desde la perspectiva de Heidegger; aquí se plantean los parámetros que fundamentan la recolección de la información y que articulan las estrategias y herramientas que cohesionan el ejercicio investigativo, consolidándolo en un solo cuerpo descriptivo y analítico. Esta estructuración permite interrelacionar las características contextuales, el rastreo conceptual y la información recopilada, posibilitando el abordaje del fenómeno, a saber, las comprensiones emergentes en los docentes, sobre sus prácticas educativas y la relación con la alteridad.

### **Fase de implementación**

Durante 2015-2016, se realizó la implementación de acciones para la recolección de información y la sistematización de la misma, sobre la base de principios de investigación desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica. Con el uso de dos instrumentos iniciales: caracterización grupal (anexos 1 y 2) y encuesta (anexo 4) se realizaron las primeras identificaciones que permitirían avanzar en un trabajo fenomenológico, con el que se fortalece el conocimiento sobre el contexto y se da cuerpo al planteamiento del problema. A través de la encuesta se caracterizan algunos rasgos generales que permitieran adquirir elementos para analizar el sentido que le asignan los docentes a sus prácticas educativas desde el campo de la alteridad y algunas ideas que permitiesen acercarse a las

comprensiones que ellos tienen de su práctica educativa, y al sentido que le asignan a la misma, de manera preliminar. La caracterización inicial que sirvió de insumo para la configuración del planteamiento del problema se trabajó en el año 2014, con los docentes directores de curso, de grado sexto a grado once. Recoge elementos básicos de la perspectiva de necesidades que los docentes plantean en las remisiones al área de orientación educativa; diagnóstico que responde a las necesidades institucionales.

La encuesta se aplicó a 18 docentes de bachillerato, con el propósito de identificar las características de los docentes y ubicar algunos sentidos y motivaciones en sus actos educativos. El resultado de esta encuesta es socializado como resultado preliminar y preámbulo para la aplicación conjunta de la entrevista inicial (anexo 5).

En una jornada de socialización, se trabajó en diálogo frente a los resultados preliminares de la encuesta y se socializó el objetivo de la entrevista. La cual se aplicó a 15 profesores de bachillerato, en formato papel. Con este instrumento se buscó caracterizar el sentido que asignan los docentes a las relaciones con los estudiantes a la luz de los procesos de producción de la alteridad. Es de anotar que el número de docentes se redujo (de 18 a 15) porque la participación en la investigación es voluntaria. Luego de hacer la aplicación de la entrevista escrita se vio la necesidad de ampliar la información, pues el formato de entrevista en papel dejaba corto el interés de la investigación y se limitaba al entendimiento que el docente tuviera del instrumento. Así, luego de consolidar la información de la entrevista inicial (anexo 10), se procede a dar cuerpo a una entrevista ampliada (anexo 6).

Se aplicó la entrevista ampliada a 15 profesores que se desempeñan entre los grados sextos a noveno. De este grupo de docentes, 8 docentes ofrecieron su espacio de clase para la observación (anexo 8) y realizaron la narración de su experiencia a través de un texto (anexo 7). La información recogida y sistematizada de estos instrumentos (anexos 13 y 12, respectivamente), permitió luego el análisis de las comprensiones que tienen los docentes sobre práctica educativa.

En este proceso se recolectó la información a través de la aplicación de los instrumentos; se realizó escaneo de originales (anexos 20 y 21), se hicieron transcripciones (anexos 9 a 12) y se organizaron matrices (anexos 14 a 18). El trabajo en las matrices consistió en categorizar la información; se realizó un proceso de conceptualización sobre la base de las matrices, que se dio tanto de los conceptos generadores: práctica educativa y experiencia, como de las categorías emergentes. A través de las matrices y la categorización se llega a los análisis en profundidad y a las conclusiones (Fernández, 2006).

**Tabla 3. Estructura de la fase de implementación**

PROCESO	INSTRUMENTO (recolección de la información)	INTERÉS INVESTIGATIVO
Mediante <i>la primera sesión</i> durante 2015.	Se entregó una <i>encuesta</i> con preguntas abiertas, que se diligenció en papel (anexo 4) la cual fue escaneada (anexo 20)	Describir algunas características de los docentes e identificar las motivaciones implícitas en los actos educativos
En la <i>segunda sesión</i> durante 2015.	Se presentó los resultados cualitativos. Se entregó una <i>entrevista</i> con preguntas abiertas.	Identificar las ideas y las comprensiones que los docentes tienen sobre las prácticas educativas
Se realizó una <i>tercera sesión</i> colectiva.	Única y exclusivamente para el diálogo frente a las comprensiones producto de la entrevista Se realizó una <i>entrevista ampliada</i> donde se modifica la entrevista inicial.	Profundizar en las comprensiones a través del diálogo directo en el que se orienta la entrevista, es decir, en torno a las relaciones de los docentes con los estudiantes
Durante el primer semestre de 2016 se realizaron ocho reuniones entendidas como <i>sesión cuatro</i> .	Se hacen ocho sesiones de <i>narraciones</i> .	Recoger las comprensiones de los docentes sobre los actos educativos, explícitas en sus narraciones.
Durante el año 2016. la observación de las clases, establecida como <i>sesión cinco</i> .	Se realizaron 21 <i>observaciones</i> , que se escribieron de forma narrativa con aquellos hechos cargados de significado.	Esta actividad permite entender las relaciones que se producen en los actos educativos, en las relaciones docentes estudiantes

Fuente: elaboración propia

## **Instrumentos de recolección de información**

A propósito de la encuesta (anexo 4) se diseñó como cuestionario; preguntas con un objetivo, que se diferencia de la entrevista (anexo 5) porque contiene ítems cerrados y se aplica sin presencia de la investigadora. Se consideran elementos destacados para la investigación, dando significación a algunos elementos puntuales y permite recopilar información de forma eficiente. Esta información es parcial, por tanto en esta investigación se utilizó como instrumento de recolección inicial de información, como paso previo a la indagación, que luego se amplió a través de otra entrevista (anexo 6) que amplificara la perspectiva del objetivo (Pino, s. f.).

La narración (anexo 7), permite acercarse a las comprensiones a través de elementos que no son argumentativos, es decir, para avanzar más allá de las ideas lógicas que ofrece la encuesta, el relato abierto permite dar cuenta de las comprensiones que se hacen en la experiencia, sin pasar por el filtro de la argumentación. Es una estrategia que busca acercarse al sentido mismo de la experiencia, en tanto es comprendida por los docentes; los detalles del relato permiten encontrar este sentido. Expresa el pensamiento permitiendo acercarse a las formas internas en que siente y vive la realidad que lo habita; “las narraciones son una entrada, que alude a la memoria de un grupo humano, a todo lo que constituye ese grupo. Es la forma de su auto comprensión y como tal exige la interpretación para que otros y el mismo grupo puedan mirarlo” (Ángel, 2011, p. 31).

La entrevista (anexos 5 y 6), se utiliza para acercarse a la comprensión de las ideas que frente al tema específico tienen los docentes. Se considera un medio que permite un acercamiento a las comprensiones que hacen los docentes, pues a diferencia de la encuesta se puede desarrollar el interés de las preguntas reforzando el entendimiento de las mismas. “En términos generales se puede conceptualizar la entrevista como una conversación seria que busca un fin determinado distinto del simple placer de conversación” (Pino, s. f., p. 37). Este encuentro es personal y permite una comunicación más allá de la expresión oral, lo cual favoreció para que los docentes comprendieran el objetivo de este ejercicio. “Lo consustancial de la entrevista se encuentra en que se trata de una conversación confidencial y de una relación oral entre una o varias personas, de las que una transmite a otras unas

informaciones determinadas (Rodríguez Gómez, y otros 1996; Ander-Egg, 1987; Goetz y Le Compte, 1986, citados por Pino, s. f., p. 37).

La observación, permite recoger la información directa con relación al fenómeno que se pretende comprender; a través de los sentidos, se toma registro de los observado,; para el caso de esta investigación, se relata lo observado en un formato durante algunas clases (anexos 8 y 13). Es relevante plantear previamente qué es lo que interesa observar, seleccionar un objetivo claro de observación.

### **Fase de análisis de la información**

Es importante reconocer que el proceso de conceptualización exige llegar a unas conjeturas que son simbólicas, donde se comprende un fenómeno a través de la interpretación; en este sentido, la teoría propuesta consiste en permitir una perspectiva diferente del mundo; aunque no hable de la realidad directa, configura una construcción discursiva coherente sobre el mundo (Escalante y Oliva, 2011).

Se generó la transcripción de la información recolectada por cada instrumento (anexos 9 a 13); sobre la base de esta transcripción se elaboraron matrices de categorización (anexos 14 a 18) que buscaban agrupar los enunciados de valor y destacar los conceptos significativos, de acuerdo al criterio de recurrencia. Sobre la base de esta reducción, se produjo un documento de interpretación general, que integra la información relacionando las categorías práctica educativa, alteridad y experiencia. Finalmente, se traduce en un texto de análisis de las comprensiones, que trata las categorías emergentes a profundidad, relacionándolas con referentes teóricos y volviendo de forma espiral a las transcripciones y matrices, para encontrar el sentido profundo de las enunciaciones. Las comprensiones expuestas en los documentos que dan cuenta de la conceptualización, se guían en un movimiento en espiral, que vuelve sobre los elementos en análisis, de una forma más profunda cada vez, que permita situar las partes dentro del todo y el todo desde sus partes, puesto que la perspectiva global permite dar un sentido a los elementos que le componen, y comprender estos elementos mejora la perspectiva global (Escalante y Oliva, 2011, p. 97).

Dentro del enfoque de la fenomenología hermenéutica existen metodologías específicas, que pasan por diferentes intereses: la interpretación, la comprensión, la comprensión a profundidad, entre otros. Esta investigación, no solo presenta el sentido ampliado que se puede dar a partir de la investigación, sino que busca comprender el sentido de las categorías emergentes con relación al universo de lenguaje que les acompaña, reconociendo el escenario que permitió su emergencia; lo que da lugar al análisis de las comprensiones que aquí se exponen. Es decir, las comprensiones de los docentes, manifiestas en su lenguaje, dan cuenta de la experiencia que se presenta en forma de texto fenomenológico, a través de la categorización, producto del diálogo entre la información recolectada y las intenciones iniciales o categorías preliminares, a saber: práctica educativa, alteridad y experiencia.

Las comprensiones de los docentes, presentes en su lenguaje son categorizadas en términos de la relación directa que tienen con la categoría inicial, es decir, las matrices contienen solo enunciados que están directamente relacionados con la categoría generadora, tales como práctica educativa y experiencia, lo que permite filtrar los enunciados orientándolos hacia los temas que se establecieron de manera preliminar. Cada instrumento permite detectar las formas de lenguaje que permiten comprender las expresiones de quienes participan en la investigación.

**Tabla 4. Estructura de fase de análisis de la información**

PROCESO	INSTRUMENTO (sistematización información)	DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN	CATEGORÍAS EMERGENTES	ANÁLISIS Y COMPRESIONES
Sesión inicial (recolección y transcripción de la información, anexos 4 y 9 respectivamente)	Matriz de análisis <i>encuesta</i> y codificación de la información (anexo 14). Se asigna una letra a cada pregunta y un número a la categoría emergente. Esto permite comprender a qué conjunto de enunciados corresponde cada frase significativa.	Se hace un ejercicio de descripción de la información recolectada, filtrada por saturación, es decir, por la persistencia en los enunciados durante la recolección de la información. Este ejercicio se hace por cada una de las matrices como forma de condensar la información; se produce un texto.	Se explicita en este documento: la palabra del docente, experiencia de alteridad, el conocimiento y la alteridad de la relación educativa	Mediante un documento se presenta la información global, resultado de la investigación. Es decir, en este texto se encuentra el dialogo con las teorías propuestas con relación al campo teórico y su correspondencia con los hallazgos, estos, con las comprensiones de los docentes sobre sus actos educativos y la alteridad emergente en las relaciones docente estudiantes.
Sesión dos (recolección y transcripción de la información, anexos 5 y 10 respectivamente)	Matriz de análisis <i>entrevista</i> y codificación de la información (anexo 15). Se asigna una letra a cada pregunta y un número a la categoría emergente. Esto permite comprender a qué conjunto de enunciados corresponde cada frase significativa y cuantas veces se presenta.		Se explicita en este documento: práctica educativa, sentido y dimensiones de la práctica	
Sesión tres (recolección y transcripción de la información, anexos 6 y 11 respectivamente)	Matriz de análisis <i>Entrevista ampliada</i> y codificación de la información (anexo 16). Se retoman los enunciados significativos en cada docente.		Se explicita en este documento: exploración conjunta de las posibilidades en el otro; actos y percepción, recorrido de sensibilidad; justificación de los hechos, presencia de otro en la relación docente-estudiante; alteridad y teoría de las emociones	
Sesión cuatro (recolección y transcripción de la información, anexos 7 y 12 respectivamente)	Matriz de análisis <i>Narraciones</i> y codificación de la información (anexo 17). Se clasifican los enunciados de valor por cada docente, totalizando las ocho narraciones.		Se explicita en este documento: relación con los estudiantes; la experiencia; la sensibilidad, un lenguaje en la alteridad; comunicación en la alteridad, alteridad latente.	
Sesión cinco (recolección y transcripción de la información, anexos 8 y 13 respectivamente)	Matriz de análisis <i>Observaciones</i> y codificación de la información (anexo 18). Se asigna una letra a cada pregunta y un número a la categoría emergente. Esto permite comprender a qué grupo corresponde cada enunciado y cuantas veces se presenta.		Se explicita en este documento: el pensamiento, las emociones, la existencia, la experiencia de la práctica educativa	

Fuente: elaboración propia

Es a través de la construcción de matrices de la información recolectada con los instrumentos, que se recogieron enunciados de valor y se agruparon según el significado, para enunciarlos dentro de una categoría; en el análisis de estas matrices se hace la interpretación de la información y finalmente, se produce el análisis de las comprensiones del fenómeno.

La realidad es así concebida como múltiple, y divergente. Por eso, el compromiso humanístico de la investigación cualitativa de estudiar el mundo desde la perspectiva de los participantes, de los otros (la otredad), y el rechazo a planteamientos que desconsideran o niegan la interpretación y construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales (Escalante y Oliva, 2011, p. 94).

Este ejercicio permite tomar distancia, para ver con claridad las acciones que en muchos casos se mecanizan. Pensar, más allá que conceptualizar, es tomar el tiempo de mirarse y mirar los actos de nuestra experiencia para resinificarla, para darle un lugar en la vida, cargándola de sentido. Con este fin, la investigación no solo se fundamenta en una serie de conceptos del orden teórico, sino que permite abrir una ventana donde el docente puede verse y reconocer el valor cultural, social y humano de sus actos, más allá de la instrumentalización y de la conceptualización; los docentes son sujetos.

Mediante la clasificación en las matrices se puede encontrar el significado contextual que se asigna a las palabras en relación con la realidad circundante, pues el cuerpo de las comprensiones se construye a partir de las formas de enunciación constantes y que puedan abstraerse, para dar un lugar a los temas seleccionados. Esto significa que la investigación es una exploración en el horizonte de comprensiones que se representa a través de las palabras. Es decir, se analizan las conexiones que se dan, generadas por el tema en particular; los instrumentos sirven para describir la forma en que las personas que participan en la investigación, habitan el mundo.

Esta comprensión hermenéutica se aborda a través de preguntas, que pueden ser diferentes en cada instrumento, para profundizar en el tema abordado. Es claro, se interpretan las enunciaciones y a su vez, estas, en correspondencia con la realidad que las produce y

subsecuentemente, con las personas que generan estas enunciaciones. Con los instrumentos (excepto el de observación) se recogen las comprensiones que hacen los maestros sobre el fenómeno; y luego, se interpreta esa información, a la que se une, por supuesto, la observación, pues ella recoge la percepción de la investigadora sobre el fenómeno; en tal sentido, es también una interpretación, pero ya no de lo que expone el discurso, sino en la acción.

## CAPÍTULO V

### Análisis de información

En el transcurso de la investigación se realiza un proceso de descripción de la información contenida en las matrices (anexos 14 a 18); estas se construyeron sobre la base de la información recolectada a través de unos instrumentos, con el interés de analizar las comprensiones de los docentes sobre su práctica educativa desde el campo de la alteridad. A partir de estas primeras *descripciones* se construyeron los apartados referentes a las *categorías emergentes*, en tanto responden a un análisis fenomenológico hermenéutico que implica recogerse sobre las comprensiones; esto se dio en razón de dos escenarios de *socialización* que también se exponen en este capítulo.

#### **El sentido que reconoce el docente.** (Primera descripción de contenidos)

En este apartado se escriben las ideas destacadas en la matriz *encuesta*<sup>8</sup> (anexo 14), construida sobre la información que se recolectó durante la primera sesión de la fase de implementación. En secuencia, se presentan los análisis de la información recolectada en las siguientes sesiones (2 a 5) de dicha fase y que se derivan de las respectivas matrices por cada instrumento (anexos 15 a 18)

El término *razón* dentro de la pregunta realizada a los profesores, es entendido como la motivación interna o externa que orientó a cada uno para tomar la decisión de optar por la profesión docente (P6<sup>9</sup>). En este sentido, el ítem número seis de la encuesta permitió comprender un interés relacionado con la trasmisión del conocimiento; una fuerte tendencia por el desarrollo de la dimensión humana, y una fuerte relación con la incidencia en el contexto. El sentido que asignan los docentes a su profesión está asociado principalmente a su interés personal, una proyección hacia los estudiantes.

Esta idea se profundiza en el ítem que busca indagar sobre la motivación de los profesores para hacer su labor (P7); aquí *motivación* en referencia a aquello que los anima a ejecutar

---

<sup>8</sup> Se puede constatar la información en el anexo 20, que recoge las encuestas digitalizadas.

<sup>9</sup> P1, P2, etc., es el código asignado a cada pregunta en la encuesta.

su práctica educativa –moverse–. La comprensión que de esto dan los docentes está referida principalmente a los estudiantes; la tendencia es el sentimiento que evidencia el docente en el ejercicio de darse, ofreciendo conocimiento, afecto, experiencia. El énfasis que se hace en este darse al estudiante, se contrasta de forma radical con la idea de recibir o aprender de los estudiantes; de sentirse en una relación en la que se recibe del estudiante. En menor proporción, hay una motivación asociada a los intereses individuales del profesor, una motivación personal que tiene relación con su perspectiva ideológica, deseo de transformación social, cultural. El ítem que sigue (P8) profundiza el lugar del estudiante en la práctica educativa desde la perspectiva del profesor, es decir, al indagar por el sentido de este y la función que cumple en la vida del docente, lo que lleva a configurar la relación que hay entre éstos y su afectación directa. En las expresiones usadas por los profesores se divide su perspectiva de forma equitativa en las siguientes categorías: son sujetos del proceso de aprendizaje, lo que puede asociarse a una perspectiva instrumental del estudiante; los ubican en la misma proporción como el centro de la motivación de sus prácticas cotidianas, y finalmente, es manifiesta una asociación a ser sujetos de dificultades que requieren acompañamiento.

Al continuar indagando sobre la experiencia que supone la práctica educativa, esta se relaciona con los compañeros profesores (P9). Los docentes ubican nuevamente el centro de sus relaciones con los estudiantes en aspectos como el conocimiento, el aprendizaje y prioritariamente, expresan un vínculo emocional significativo encaminado a lograr el proceso educativo como objetivo. En la búsqueda de ampliar este sentido se orientó la pregunta hacia la institución educativa (P10), donde no se precisó un sentido de reafirmación del docente hacia este escenario; se ubicó de forma distante, como un escenario de relación donde los sujetos interactúan, aprenden y conocen, y se evidenció un sentido significativamente contextual, donde se proyectan los procesos con una intención social. Regresando a la comprensión que el docente posee de su práctica educativa, se indagó (P11) sobre el papel de los profesores en el conocimiento de sí mismos, de los estudiantes y la construcción de la identidad. En relación con este cuestionamiento, los docentes se ubican como incidencia en el proceso de los estudiantes principalmente en el

crecimiento personal, el desarrollo afectivo, la construcción de conocimientos, la orientación, el acompañamiento y el ejemplo; “la experiencia es un entramado que sostiene y una ruptura en el devenir subjetivo, a un mismo tiempo donde el sujeto se transfigura” (Greco y otros, 2008 p. 72).

Finalmente (P12), para reconectar el sentido de la práctica educativa con aspectos positivos de las acciones docentes, se pregunta por aquellos aspectos que ellos resaltan en la práctica educativa referida al docente. En este sentido, se destaca la posibilidad de incidir de forma positiva en los estudiantes; las capacidades positivas en la dimensión emocional afectiva destacan las descripciones, seguida ampliamente por una demostración significativa de interés por los estudiantes, y de una forma menor, por poseer ampliamente conocimiento.

### **El sentido en la experiencia educativa (Socialización I)**

Aquí se exponen las comprensiones expuestas durante la socialización de los resultados preliminares de las encuestas; en relación con las categorías emergentes en la investigación: la experiencia del docente, la experiencia sensible, experiencia- alteridad, el conocimiento y la humanización, la alteridad de la relación educativa y el estudiante-otro.

Durante la sesión, los docentes identificaron las acciones que realizan de forma cotidiana con estudiantes en diferentes situaciones de la práctica educativa; les relacionan como condición de vulnerabilidad y fragilidad, es decir, hay una relación de necesidad de acogida del docente, de presencia de este, donde este se ubica re estructurando las fracturas afectivas presentes en los estudiantes: vulnerables. Aún se mantiene presente la idea de un estudiante como necesitado del docente, que requiere del otro para ser, el docente como posibilidad de bienestar. Esta comprensión es acompañada fuertemente de un desarrollo de habilidades, que se ajusta al contexto institucional que habla de un enfoque de atención al talento, es decir, otro que se enmarca en las potencialidades.

Este otro posible, requiere de cercanía, de proximidad, donde la familia es un lugar de enunciación desprovisto, es decir, dicha categoría resuena en los enunciados de una forma

directa, sin mayor análisis o profundidad: es en la familia, con la familia, por la familia. Aun así, no hay claridad frente a eso que sucede en la familia; es en sí un actor que se reconoce por su enunciación, más no se diferencia en el análisis de su lugar en la configuración de la alteridad. Esta cercanía entre docente-estudiantes es el lugar de reconocimiento de las dificultades, las necesidades, que son por preferencia la forma en que el otro demanda su presencia. En ese sentido, se enuncia el acompañamiento como forma primera de acogida, es decir, cuando se presenta cualquier situación de necesidad, a través de la cercanía, se acoge a los estudiantes en su posibilidad de ser de otra forma.

La familia se convierte en el lugar donde el estudiante es sí mismo, se produce, es decir, la familia se asocia a todas las formas de estudiante de ser con otros; esto es, la forma más posible de transformación del sí mismo se encuentra en los vínculos primarios del afecto y la sensibilidad que se producen en la familia. Así mismo, esto que sucede en el otro interpela al docente, lo convoca, exige de este un compromiso ético; esta demanda ética se traduce en interés, compromiso y comunicación, es decir, la condición de alteridad es la posibilidad del docente de ofrecerse en acogida. Pues “la unicidad irreductible del otro define un espacio cognoscitivo (...) ámbito que pone al otro por delante del mismo; es la relación ética que guarda una referencia al otro, necesaria al pensamiento para su propia constitución” (Samonà, 2005, p. 61).

El lenguaje de *la alteridad latente* se traduce en la responsabilidad y consciencia que cada acto representa hacia el otro, es decir, en el interés por aquello que acontece en el otro, en algunas formas desconociéndolo; aun así, con un interés presente por lo que sucede, por la vulnerabilidad y fragilidad. “*Conocí parte de su historia familiar, lo cual generaba todas sus dificultades*” (Docente 13, anexo 22). Esta *responsabilidad ética* del otro se traduce en la demanda hacia la familia y los contextos donde el estudiante habita y se relaciona, esto se traduce en el fortalecimiento de su autonomía, su autoestima, en su empoderamiento.

Estar con el otro implica involucrarse, permitir que la relación sea un lugar de bienestar, donde las sensaciones favorables sean el vínculo principal en la acogida, es decir, donde se produzca la colectividad por el interés evidenciado por el otro. Este principio que significa involucrarse con el otro, es decir, asumirlo en responsabilidad, es una posibilidad de

transformación, de reafirmación de su ser, donde el lenguaje tiene el don de la reconciliación “*Siempre hay que pensar que las palabras tienen poder y que hay que prepararse cada día para entender a los grupos a los cuales nos toca orientar*” (Docente 11, Anexo 22).

La institución no es el lugar; ***el lugar es la relación***, puesto que los estudiantes desprovistos de afecto encuentran en la acogida la posibilidad de habitarse; es por esta fragilidad que los docentes privilegian el crecimiento de los estudiantes en su ***dimensión humana***, que permita afrontar los vacíos emocionales de las relaciones. Estos estudiantes, donde es más propia la carencia, la fragilidad, la vulnerabilidad, es donde se encuentra la relación de alteridad, pues se hace presencia, que denuncia y reclama al otro, por sí mismo, una actitud de recibimiento, de acompañamiento. “*Solicito recibirlo en mi aula pues nadie lo quería, al inicio me costó trabajo pero hice un proceso de reflexión y cambie mi actitud frente a él y me dispuse a hablar con el niño y decirle que iniciábamos nuestra historia nuevamente*” (Docente 13, Anexo 22).

En este sentido, ***el afecto*** se ubica como elemento primordial en la relación docente estudiantes; un afecto que no solo se manifiesta a través del lenguaje, que es exigencia, que es cuidado, que es sentido del vínculo en la protección, el anhelo y la posibilidad.

### **Dimensión Humana de la práctica educativa.** (Segunda descripción de contenidos)

En este apartado se escriben las ideas destacadas en la matriz *entrevista*<sup>10</sup> (anexo 15), construida sobre la información que se recolectó durante la segunda sesión de la fase de implementación.

La práctica educativa (P1) bajo la percepción de los profesores que desarrollaron la entrevista, es irrefutablemente una acción que corresponde al docente desde una perspectiva instrumental; “*la práctica educativa es el ejercicio de la profesión docente; con ella se da respuesta al que enseñar*” (Docente 7, Anexo 10), estas acciones que en su conjunto se articulan alrededor del conocimiento y del proceso de aprendizaje, que lleva implícito ese

---

<sup>10</sup> Se puede constatar la información en el anexo 21, que recoge las entrevistas digitalizadas.

otro que aprende, a quien está dada la práctica. Acciones que están ancladas al *sentido de vida* del docente, de donde emerge su cotidianidad; aquello que da sentido a cada acto, parte de la individualidad del docente y se conjuga con la pluralidad y los conceptos que demandan su pensamiento; “*depende de la persona, de sus intereses, de la relación con el otro*” (Docente 14, Anexo 10).

Si bien, las acciones del conjunto de la práctica educativa que el docente expresa en su palabra, están relacionadas con discursos teóricos (es el caso de categorías como conocimiento, aprendizaje, formación, entre otros), el sentido principal (P2) se halla en el desarrollo de *la dimensión humana*, dentro de la cual subyace la construcción de conocimiento, la adquisición de habilidades y el *impacto en la sociedad*. “*Mi intencionalidad en la práctica educativa es la construcción permanente (me incluyo) de seres cada vez más humanos*” (Docente 1; Anexo 10)

Es decir, los docentes coinciden en reconocer que el sentido de las acciones de su práctica es un interés en la dimensión humana de los estudiantes, reflejada en bienestar, mejoras en la calidad de vida, cambios positivos en sus contextos inmediatos: “*el sentido para educar, formar, guiar y apoyar a los estudiantes de manera integral que los posibiliten para impactar y transformar nuestra propia realidad siendo actores permanentes de cambio positivo ante una sociedad*” (Docente 9, Anexo 10).

Al profundizar en estos elementos, se encuentra cómo en el discurso de los docentes, hay una fuerte tendencia a relacionar la práctica educativa con *elementos instrumentales*, es decir, dentro de aquello que se puede relacionar con la estructura de una práctica (P3) no subyacen aquellas nociones que permitan leer aquello que se conectó con el sentido. Esto es, una estructura está ligada a una organización de las acciones, que no es cercana desde el discurso al sentido de las mismas; al acercarse a la estructura de la práctica, los docentes alejan su discurso del sentido y se acercan a nociones teóricas, “*intención aproximar al estudiante al conocimiento y uso de procesos, sistemas y artefactos que se tienen para el bienestar de todos*” (Docente 13, Anexo 10). Sin que esto anule el *reconocimiento*

**humano** que se da a estas acciones, donde se procura dar un lugar de interlocución al estudiante. En este sentido, los docentes relacionan con claridad los factores **contextuales** y las variables que se dan en sus acciones; “el saber concreción de *la presencia* es el pensamiento (...) el saber es por sí mismo la relación con el otro” (Hayat, 2014, p. 29).

Esto se amplía cuando se ubica como determinante de las prácticas educativas (P4) a la familia: “*la familia como fundamento de la sociedad y del individuo en su desarrollo humano*” (Docente 15, Anexo 10); esta determina el desarrollo emocional de cada persona, por lo cual este escenario se ubica como el contexto primario de relación de la institución educativa. De la misma forma, el Estado a través de políticas públicas: “*el estado determina el proceso en tanto la facilidad de instrumentos y la oportunidad de participación social*” (Docente 15, Anexo 10), y subsecuentemente, la sociedad y la cultura, son las categorías por excelencia que modelan las acciones docentes, sin superar el **desarrollo emocional** y humano de cada profesor, que es el factor que determina su relación educativa. “Las decisiones que provienen de las políticas educativas son una potente influencia que conduce a generar usos de la práctica que no provienen ni del conocimiento teórico ni de la práctica, aunque en ocasiones se busque cierta legitimidad sobre todo lo teórico” (Clemente, 2008, p. 44).

Es en esta vía, que la práctica educativa tiene núcleo de sentido (P5), se alimenta la relación con otros (denominados niños, estudiantes, personas, chicos); el otros por definición del docente, es su estudiante: “*los y las estudiantes quienes proyectan lo aprendido en su proyecto de vida*” (Docente 13, Anexo 10), pero también se comprende en su compañero docente, en el padre de familia, en ese otro que compone sus acciones dentro de la práctica educativa: “*el sentido que me anima en mi práctica educativa es servir de puente para que las personas aprendan des-aprendan y el tener la capacidad de vivir juntos*”(Docente 10, Anexo 10). En este sentido asignado a la práctica educativa, se entrelazan **el conocimiento, el contexto y el desarrollo personal** de cada profesor, construyendo un sentido compartido que busca transformar su realidad, a través de la transformación y del crecimiento de ese otro.

### **El sentido inmerso en la relación educativa.** (Tercera descripción de contenidos)

En este apartado se escriben las ideas destacadas en la matriz *entrevista ampliada*<sup>11</sup> (anexo 16), construida sobre la información que se recolectó durante la tercera sesión de la fase de implementación. En este apartado se configuran las primeras líneas de tematización que son la fuente de consolidación de los documentos fenomenológicos, elemento para construir el tejido de análisis de las comprensiones; pues en *la entrevista ampliada* las categorías se presentan con mayor claridad y esto permite hacer una interpretación acentuada.

*Práctica educativa*; Ellos pueden ser, pueden hablar, pueden decir, ellos construyen sus acuerdos (...) *ellos* son la realidad de las prácticas; a ellos se entregan, no hay perfección en estas palabras, no hay idealización, no hay idilio posible; son los hechos necesarios para que el tiempo que transcurre por las vidas tenga una razón de ser. Ese camino trascendido, esas múltiples voces en el tiempo, permiten la seguridad de algunos actos, la certeza de que en los acuerdos es posible el diálogo, de que si es posible ser acogido por los estudiantes. Desde el principio de los actos, reconocer el error como forma de habitar el mundo, como un hecho real en el que el docente también es imperfecto; la coherencia, la posibilidad de asumirse frágil, en tanto es una relación entre el pensamiento, la palabra y los actos, es una de las formas de mostrarse humano, de situarse en su humanidad ante los estudiantes.

La práctica es, en sí, una serie de actos que para el docente se produce a sí misma como conocimiento, es decir, es un camino que se recorre a sí mismo en un recorrido que reafirma y reconstruye sus formas. Este lugar que se recorre, una y otra vez, transforma cada vez al docente, y mantiene a lo largo del tiempo, al otro como constante, su forma de sentir y de percibir los actos del docente. Comprender, motivar, entender, darme donde eso que soy se diluye en la posibilidad de *entender* eso que pasa allí, para poder ofrecer. Aún sin la certeza de aquello que está tras esas palabras repetidas una y otra vez, los docentes colocan en tensión todo cuanto les permite su *ethos cultural*, y mantienen constantes ideas de respeto y de igualdad. Los hechos solo se justifican en la receptividad, cuando hay un

---

<sup>11</sup> Se puede constatar la información en el anexo 11, que recoge la transcripción de la entrevista ampliada.

movimiento en el estudiante que habla de sus instintos y *evoca sus emociones* primarias, cuando en su expresión se acoge ese otro, donde se puede enunciar en voz alta el proceso educativo. En palabras de Escudero: “los estados de ánimo que arrojan la existencia a la desesperación, colocan a cada individuo delante de la desnuda facticidad del mundo y le permiten tomar consciencia de algunos aspectos fundamentales de su ser” (Escudero, 2009, p. 39).

El porqué de los actos, cuál es este fin último del conocimiento; los hechos hablan más de las dudas que de las certezas, aunque estos se ajusten una y otra vez en la práctica; los actos no dejan de fragmentarse una y otra vez como suceso que no puede enunciarse de forma totalizante, pues ya las teorías no son suficientes para dar una seguridad; esta solo es posible en *la experiencia*. Esta es la razón por la que el aula, como idea de los actos educativos, no como espacio físico, se asemeja a una realidad lejana, una especie de no lugar, y en algunas expresiones se sienta distante del contexto. Si bien hay una seria percepción de inmovilidad en respuesta a macro estructuras como el Estado y el contexto, el aula (la idea de aula) es un acontecimiento que se da bajo una total dirección del docente; si bien puede dar un lugar particular a sus relaciones de poder, y cercar en algún sentido esos elementos contextuales, no puede evitar ese contexto que habita a los estudiantes, que compone las formas de *lenguaje, de actuación y de expresión*; una forma de “ir más allá de una totalización, más allá de la identificación y de la reflexión en si del yo” (Samonà, 2005, p. 58).

*Los actos* son, entonces, la manifestación clara de las creencias, ideologías y emocionalidades de los docentes. En últimas, los actos no son la evidencia consciente de las teorías; los actos son las formas de la experiencia en la que cada docente ha recibido de los otros sus formas particulares de conocer el mundo. “*Cuando uno se enfrenta al grupo encuentra unas realidades, y esas realidades uno solo las puede apoyar bien o mal desde las realidades mismas del ser humano, si uno tiene prejuicios, si es machista, si es xenofóbico, pues obviamente no va a poder hacer una proposición directamente*” (Docente 7; anexo 11). El docente es el reflejo de sus experiencias de aprendizaje, aquellas que le han brindado bienestar, que han confortado su emocionalidad, y es desde esa posibilidad que se

enuncia a través de sus actos. Los hechos son una respuesta de interacción con una realidad intangible: la institución educativa está allí, compone una micro realidad, donde emergen unas reglas internas, unas formas de poder muy propias de la interrelación de cada persona que en ella participa; atendiendo a que “nada se presenta en la realidad de una forma rigurosamente lógica” (Jay, 2003, p. 114).

La **dimensión humana** de los estudiantes y su desarrollo, parece fragmentada por los mecanismos implementados por la institución, pues las nociones que se trabajan como eje articulador de las acciones, son del orden de las capacidades, las habilidades, los conocimientos y otras ideas que se tienen sobre el ser de los actos educativos. Aun así, estos actos llevan en si *“unos principios de respeto, de responsabilidad, de actualidad y de proyección porque si un docente no sueña, nunca hace nada por la realidad, si un maestro no genera actitudes de respeto, de participación, de ganas de aprender, de amar el conocimiento”* (Docente 8, Anexo 11).

Hay una idea intrínseca de **ser humano en la palabra** que enuncia la acción; el otro tiene una serie de formas, de ser esperado, donde aparece de forma inadvertida la familia como lugar donde es posible respaldar esa consolidación de ideal; donde ese otro estudiante se constituye. En estos actos que responden a un proceso educativo, parece emanar de forma inmediata ese deseo sobre el otro, esa intención de generar algún tipo de movilidad, algo que evidencie **la existencia del docente** en sus actos. *“Es desarrollar a través de la transformación del ser humano, tiene que ser un pilar la transformación del ser humano, o sea, si no cambiamos, si no transformamos, si no intervenimos al humano, al ser, que hay en cada persona, en cada estudiante, en cada docente incluso, no estamos haciendo ninguna práctica educativa”* (Docente 10, Anexo 11).

Esto no indica que sea una única idea sobre la práctica, se mantiene en los actos una fuerte sensación de ser frente a la conducción de los comportamientos, y recae en el estudiante toda la instrumentalización posible a través de la aplicación de herramientas. Esto es resultado de las formas actuales de relación y no un privilegio del escenario educativo, es

decir, el proceso educativo y los actos que allí se reflejan son, a su vez, representaciones de las formas de vida de los docentes en su realidad extensa.

Si bien los docentes se enuncian en relación con la participación, la democracia y el respeto, esto son actos involuntarios, pues el docente arroja su existencia a la experiencia del estudiante, sin más prevención que sus formas de expresión y las mediaciones estructurales de los discursos institucionales. El docente es todo aquello que ha recibido y desde eso que ha recibido, se brinda, sin racionalización teórica frente a sus formas de habitar emocional y colectivamente. Si bien se mantiene en la palabra consciente una idea de formación (que se ampliará más adelante), que tiene por centro las habilidades, estas no pretenden una única intencionalidad: “en la intencionalidad está siempre la atención al otro, el deseo del otro en cuanto al otro” (Samonà, 2005, p.55). Estas habilidades comprenden unas posibilidades en términos de *entendimiento del mundo desde la criticidad, la historicidad, la emotividad*, todas en relación con una habilidad principal: la capacidad de “*pensar por sí mismo*” (Docente 13; Anexo 11).

*La presencia y la existencia* desde la simplicidad del estar ahí, desde la presencia, este es el sentido primario que constituye los actos, la presencia, la cercanía de la vida. Una complicidad en la que se comparten los temores, los miedos y las incertidumbres, donde la vida transcurre en el presente, siempre inesperado; donde el acto de la compañía presume una forma alguna de recoger estos miedos, de afrontarlos. “*Es un sentido de estar presente como en todo, con los estudiantes que tienen dificultades, o sea que uno pueda como ver al finalizar o en el transcurso del año, como ayudarles a vencer esos temores*” (Docente 1, Anexo 11). Es decir, *formar implica acompañar*, construir un sentido donde existan algunas certezas, donde el vínculo dé lugar a la expresión; donde emergen, uno tras otro, los intentos por manifestar aquello del mundo que se percibe, que no tienen lugar solo en conceptos definidos. “*Unas estrategias donde les va dando una seguridad y estimulando de pronto ese temor como sea que exprese que le impide seguir adelante*” (Docente 1, Anexo 11).

Es decir, la práctica se describe en términos de unos hechos concretos, que ubican una estructura, pero su sentido real está en elementos como la seguridad, la confianza, aspectos

propios de *la dimensión emocional* de los estudiantes, que están en estructura profunda y que le permiten asomarse al mundo de una forma determinada. Es decir, el sentido profundo que moviliza los actos educativos no desconoce, en ningún caso, las funciones conceptuales, solo ubica allí el sentido que moviliza al docente en su cotidianidad. El estudiante representa el cambio y el movimiento, pues demanda del docente enfrentarse a la realidad que se reconfigura a través del tiempo; es en el estudiante que *emerge la inquietud*, una vez y otra vez, pues nunca es el mismo: la única constante es el progreso impredecible del mundo. “*Entender que uno tiene a su cargo seres humanos y que uno mal que bien influye en ellos... entonces de acuerdo a como el maestro influye las temáticas, también influye en el futuro del muchacho*” (Docente 5, Anexo 11)

Es difícil encontrar esa conexión entre el contexto circundante, las macro estructuras y el aula, pues si bien los actos de los docentes se justifican en la necesidad de preparar el estudiante para la vida, es posible que *la realidad* llegue al aula solo habitando a cada persona y es, en la forma en que este se revela; es posible que esa realidad solo sea manifiesta en aquello que sucede en el pensamiento y sentimiento del otro. En este acercamiento a la realidad del estudiante, a través de su perspectiva hace posible visibilizar su contexto, ese propio que enuncia como familia, su experiencia del mundo lo habita y es sensible de ser transformada; aquí cohabita una de las intenciones de los actos educativos, generar un sentido de cambio, de posibilidad esperanzadora, donde el estudiante, como aquel que compone su realidad, pueda transformar aquello que lo constituye, a través de un proceso de reconocimiento del mismo, y apertura al cambio. “*entonces si nosotros como maestros no logramos colaborar así sea con poquito para el cambio de la sociedad, de nuestra cultura, no estamos en nada, nosotros tenemos que aportar*” (Docente 5, Anexo 1).

Los actos son *sensibilidad del otro*, pues por cada uno de ellos sucede algo en ese otro humano, que en si es afectado por esos actos: transforman, provocan, generan movimiento; sucede algo, desde lo más simple hasta los más significativo. La alteridad es perceptible cuando el docente visualiza *el sentido de sus prácticas* como una percepción que se modifica a través de la experiencia, se mueve entre la apreciación del *conocimiento*, la posibilidad de transformación y *la humanización*, proyectada hacia el entorno, es decir, que

cada estudiante se encuentre en la universalidad de su existencia. “No se remite a la experiencia donde un sujeto tematiza a un objeto, equiparándole a sí mismo, sino a la trascendencia en que el sujeto responde de aquello que sus intenciones no midieron” (Peñalver, 2009, p. 206). Esa es la noción de conocimiento, un proceso por el cual cada estudiante se ubica en el mundo, reconoce su conexión como ser universal, que cada acto de si puede generar un cambio. “*Formar seres humanos más sensibles, más honestos, más tolerantes, que se valoren a sí mismos, si porque de ahí parte, yo observo en mis chico en que le hace falta bastante autoestima*” (Docente 9, Anexo 11).

La afectación de estos actos habla de la construcción íntima de las motivaciones del otro, una búsqueda que está en el límite entre la conducta y el pensamiento; aspectos como la autoestima, la honestidad, la sensibilidad, la capacidad de valorar la vida de los otros, la felicidad. Cada docente tiene la percepción de que estas formas de significar la experiencia (las palabras que enuncian el mundo sensible, son las formas de representación de cómo se experimenta el mundo de una forma no racional) solo son posibles de construir si se poseen en *las formas íntimas de la persona*, es decir, solo en la alegría de la vida se puede compartir la emoción por estar vivo. Estas formas de la intimidad se transforman en hechos, frente al otro que requiere del docente; ante la fragilidad humana el docente experimenta una versión sensible de sí mismo, colocando actos como la escucha, el apoyo y el acompañamiento, en la escala superior de la estructura práctica. “*entonces me gustaría como enriquecerlos más en que se aprecien, para que así aprecien a los demás y los valoren, si entonces yo enfoco mucho al valor de la persona como un ser humano*” (Docente 9, Anexo 11).

El docente comprende sus hechos como formas de transformar la visión de los otros, es decir, en *el encuentro* entre estudiante y docente hay una modificación de la mirada, que solo es posible en las formas en que el docente se presenta y es, en la relación educativa. Las actividades pueden tener una relación, un objetivo, una estructura basada en un campo de conocimiento, pero lo que se espera realmente de este acontecimiento es que cada estudiante logre construir sus formas únicas de entender el mundo y tengan la posibilidad, de comunicarlo, de expresarlo y, en algún sentido, de generar actos que den cuenta de la

autonomía de eso que sucede en sí mismo. *“Al comienzo era transmitir un conocimiento, después lo cambie a que el estudiante adquiriera ese conocimiento y lo utilizara para su propia vida, curiosamente más adelante que ese conocimiento ayudara a los demás, en este instante mi práctica es generar en el estudiante una reflexión, que le permita ser un ser humano, es decir que lo que él está aprendiendo le ayude para trabajar para el mismo y para la comunidad”* (Docente 7, Anexo 11).

*El interior humano en la práctica;* Es claro que existe un entorno, personas que lo habitan y una noción del interior en cada persona, es decir, lo que no sucede en el campo de los hechos externos, es la intimidad del interior; allí hay inevitablemente un reflejo de los sucesos familiares, una representación de aquellos patrones a los que el contexto familia privilegia como formas aceptables de ser; esas formas, que se distinguen de otras, se refirieron a través del rechazo, la aceptación y la asimilación. *“Es lo más hermoso que yo tengo y que he tenido, me siento realizada, yo llego acá a mi salón e inicio el día y me olvido de absolutamente todo lo que hay alrededor”* (Docente 2, Anexo 11). Es decir, aquello que tenga diferentes reconocimientos consolida las diferentes formas de actuar del estudiante, de la misma forma que alimenta las formas de sentir y pensar; desde el **reconocimiento** de aquellos elementos que constituyen al estudiante desde sus primeras experiencias, el docente encuentra un escenario para situarse. *“Pienso que no se puede intentar, modificar o respetar para generar una nueva visión si no hay testimonio, entonces una parte prioritaria para mí en eso son los niveles de coherencia”* (Docente 12, Anexo 11).

Este sentido de **la responsabilidad** habita la forma de percibir del mundo del docente; es una forma en que el mundo habita el estudiante, ese mundo está ahí dentro del estudiante; el estudiante es el mundo posible. En este interior docente, converge su formación profesional, sus valores familiares, sus **experiencias emocionales**, transmitidos en un sentido de bienestar, que enuncian como *vocación*. Esta vocación se relaciona con la idea intrínseca de despertar, a través del conocimiento, es decir, un lugar donde se comparte la perspectiva del mundo, como especie de acuerdo que permite consolidar un contexto colectivo y que promete una transformación conjunta por efecto de dicha consciencia. *“Desarrollar*

*personas autónomas, su pensamiento autónomo, el pensamiento crítico, si, toda la cantidad de actividades a veces sueltas y a veces en proceso, si, que sean capaces de construir su propio conocimiento, sus propias perspectivas sobre la vida”* (Docente 14, Anexo 11). Lo que Escudero denomina disposiciones afectivas, que abre toda una situación vital, un horizonte de experiencias, opiniones y deseos, que nunca logramos objetivar, que escapa a cualquier intento de determinación (Escudero, 2009, p. 378).

Este interior habla de la necesidad de asumir a ese otro en que se refleja, pues cada acto de arrojamiento al mundo se proyecta en el interior; se es lo que se recibe del mundo, y cada yo constituye el mundo arrojando a este, su agresividad o su alegría. *“No sé, sería la construcción (...) como hacernos más sensibles, desde nuestro entorno, desde nuestra familia (...) cosas como que sensibilicen, colocar los tonos de voz, los sonidos, ósea como para que siento que fortalecemos más ese ser interior, y podamos como avivar los estudiantes”* (Docente 1, Anexo 11). El contenido de las prácticas responde entonces a este sentido, a este **deseo humanizante** (esta acción denota el efecto de la sensibilidad humana en los actos educativos) que se compone de una serie de dimensiones (criticidad, historicidad); este **habitar al otro**, habla de convocarlo a develar el mundo en su lenguaje; este acogerme en el otro, es encontrar en su palabra las coincidencias y las distancias, los discursos adquiridos que se conforman en una cultura compartida. Los discursos que dan cuerpo a la realidad, que la determinan y la estructuran; esta práctica no habla de un contenido neutral inmóvil, habla de un contenido intencionado, de unos actos que no se dan de forma inadvertida y que tienen toda una significación, que hablan del poder, de la imposición, de la dirección de la vida. *“Si porque es que nosotros tenemos un grupo cierto, son estudiantes son personas que comparten con uno, entonces es una responsabilidad muy grande a nivel social porque ellos son los que van a generar nuevos hogares... entonces mi motivación es eso, que sean agentes de cambio positivo”* (Docente 4, Anexo 11).

Humanizar; En el exterior existen unas formas de manifestación (agresividad, dolor, alegría), que son ideas solo desde lo que es o no aceptable para la relación; en el interior se dan expresiones menos simples y es esa búsqueda constante lo que mantiene intacta la intencionalidad del docente, sobre la base de que el conocimiento tendrá un efecto sobre su

realidad inmediata y que, en su actuar en el mundo reafirma, reconstruye y produce formas de conocer. *“Todo eso influye, problemas internos emocionales que tenga la persona, situaciones que se le hayan presentado en la vida diaria, eso afecta su conocimiento”* (Docente 7, anexo 11).

*El vínculo* se produce cuando el docente se coloca en común, desde su emocionalidad con el estudiante, donde se trasmite desde su ser sensible, para producir emoción, motivación, alegría. Ese vínculo a su vez está permeado por la sensación de desprotección, de desarraigo, percibida sobre los otros, es decir, la ausencia de otros vínculos. El docente siente una responsabilidad de brindar una razón afectiva que permita al estudiante reafirmarse. *“Pues porque son como prioridad el ser humano, me parece a mí y entonces por ejemplo ellos, a veces generalmente vienen angustiados, que hay problemas”* (Docente 9, Anexo 11).

Si bien existen unas formas que el Estado determina para controlar los actos en pro de unos intereses específicos, están realmente sujetos a las formas específicas de ser del docente; existe en esta relación una especie de separación en la que la realidad solo se manifiesta a través de cada uno. En la palabra de los docentes se mantiene la separación entre los actos individuales y los estructurales; la dimensión de lo privado y lo público es claramente definida, y esta humanización no se encuentra explícita en los aspectos determinados por el Estado. Es una especie de función individual que deviene de la intimidad del docente, que encuentra en la necesidad del otro su sentido y reafirmación; es el estudiante que, al requerir de la presencia del docente, es donde le otorga una identidad a sus actos. Cada estudiante es diferente pues proviene de un contexto particular, de una realidad que, al transmitirse a través de su lenguaje, de sus expresiones y de sus acciones, genera en el docente una forma propia de actuar.

*Por qué razón, porque somos seres humanos, y como seres humanos independientemente que hay una directriz, cada uno ponemos nuestro tinte y nuestra forma de ser; en esa medida el Estado puede proclamar una educación participativa, una educación democrática, pero si llega un*

*maestro autoritario, pues hasta ahí llego la democracia* (Docente 9; Anexo 11).

En este sentido, no se puede hablar de una generalidad, solo puede concluirse que las políticas como expresiones de las relaciones de poder del Estado, se fragmentan porque están sujetas a las perspectivas particulares de los gobiernos y se distancian de las realidades locales, convirtiéndose en una idea inconcreta en *las vivencias*. Esto se traduce en que la sensación del docente frente a las macro estructuras, o esos otros, instituciones de la sociedad, es una sensación de incertidumbre, de tensión y de cohesión imprevisible. Esto no desconoce en ningún caso, el lugar del Estado en la imagen de la regulación de las conductas, pues cumple una función de ideologización, es decir, que no solo incide en los actos, genera pensamientos y sensaciones colectivas, como el miedo, y la apatía. El lugar de esa ideologización, como una forma de misión, es decir, donde se enuncia y se comprende cada persona; descifrar ese lugar que cumple dentro de sus contextos, determina el sentido de posibilidad en cada uno. En esta idea, los actos adquieren un cuerpo, una estructura, una motivación; el docente se entrega para que, en sí mismo, el estudiante se comprenda, en la frontera de su identidad.

*Yo soy de pasiones fuertes, cuando hay injusticias, y trato sino de hacer que no se generen esas injusticias porque no me gustan y eso me carga, cuando yo veo que hay cosas que no puedo ayudar a mejorar, que al contrario como que se viene de para atrás, me molesta, pero siempre quiero buscar una solución* (Docente 5, Anexo 11).

Los actos educativos solo se modifican en el encuentro de la hostilidad, de la fracturación de la imposibilidad, que lo convoca a ser de otras formas, a hallar caminos diferentes para acudir al encuentro. Este otro lleva en sí mismo los eventos del pasado que le son presencia, en tanto en ellos yacen las ideas, anhelos e imposiciones de sus familias (perspectiva ética). Educar en respuesta a la hostilidad del mundo, no habla solo de ese otro imperfecto al que se le compartirá *un pensamiento como don*; educar habla del sí mismo del docente, pues solo en la reconstrucción de la propia *existencia* como posibilidad de ofrecerse, es posible la alteridad, en tanto transformación colectiva del entorno.

*Yo diría que el ver la necesidades de todas las personas, si, tener en cuenta a la persona como tal, yo trato de, como ver al ser humano como eso, un ser humano que necesita cariño, que necesita escucha, que necesita apoyo, que necesita de pronto un consejo como en algún momento dado, yo trato de ser cercana a los estudiantes, y saberlos escuchar (...) pero es más importante crear personas realmente sensibles de lo que tenemos alrededor (Docente 8, Anexo 11).*

La práctica educativa constituye un lugar donde el estudiante tiene la posibilidad de pensarse, situarse fuera de los condicionantes del mundo; si bien puede actuar de una forma predecible de acuerdo con los condicionantes del mundo, en este escenario también es posible ser de otras formas, y en esta posibilidad subyace el sentido de ofrecer un espacio donde el estudiante puede reinventarse, auto determinarse. Esto es posible solo si el estudiante encuentra en estructuras internas, en los fundamentos de su pensamiento, los obstáculos para rehacerse de otra forma; en este sentido, *el conocimiento* como forma externa, es otro que invita a cuestionar al sí mismo; el docente encuentra en su experiencia de vida, la posibilidad de confrontar la realidad del estudiante y de compartir una realidad colectiva, reformable solo a través de los sueños; “lo no-intencional vivido como contrapunto de lo intencional, conserva y libera su sentido verdadero” (Hayat, 2014, p. 32).

*Experiencia del Otro*; La práctica comprende un conocimiento del docente, de sus capacidades y formas de humanidad; esto permite una proyección y por tanto, una acción coherente, pues el aprendizaje es solo en el mundo, es decir, no existe práctica educativa sin reconocimiento del mundo y no hay experiencia que no sea experiencia del mundo. En los actos educativos, –en tanto son formas en que el estudiante se crea en el mundo, en tanto lo recrea para sí mismo, y es en esta experiencia de la relación que se da el conocimiento, en la cotidianidad y en el conflicto–, es que el estudiante se conoce a sí mismo y se observa en sus semejantes. Es en los actos como formas de lenguaje, que el estudiante construye una realidad compartida (que no es unidireccional).

Esto exige del docente repensar el lugar que la cultura ha propuesto para sus actos, asumirse ante ese otro en movimiento, que ya no es en el silencio un objeto por excelencia,

predispuesto a tomar una forma propuesta, pues el silencio en las condiciones actuales representa inmovilidad, quietud, ausencia de ese otro, que reafirma los actos del docente. Aun así, este no es el centro de los actos; si bien estos están permeados de un sentido de humanización, no es prioridad reconocerse o reconocer al otro. Aunque esto suceda de forma continua, producto de este interés por la sensibilidad del estudiante, en tanto compone e inquieta **la sensibilidad** del docente, no logra superar las exigencias inmediatas. “Porque muchas veces, el ambiente de aprendizaje no permite, estamos más preocupados por abarcar contenidos. El ambiente de aprendizaje es tener todos estos elementos porque la democracia, la ética, los fines, nos unen en un espacio, nos unen en un espacio como el aula, entonces a veces el aula no nos permite” (Docente 7, Anexo 11).

Hay un interés latente por integrar la vida de los estudiantes con **las formas de pensar y sentir íntimas del docente**; en esa interacción entre lenguaje y vivencia, yace la alteridad latente; en una “ética que es la óptica no limitada al ejercicio teórico del pensamiento que monopoliza la trascendencia, donde se establece una relación con el otro que no es verdad absoluta (...) [cuestionando] pues el conocimiento pretende el dominio de los actos de las almas y de las sociedades” (Peñalver, 2009, p. 203).

*Imposición de la verdad y el silencio*; Una y otra vez, los docentes enuncian su interés por la expresión de los estudiantes; en este sentido, después de años de una cultura del silencio en las aulas, la expresión de los estudiantes, más que un camino, se presenta como un lugar que se anhela: la expresión clara y consciente del estudiante sobre sí mismo. Esto requiere un proceso, pues expresarse no implica para el docente una actuación espontánea y desconectada de lo que sucede allí; el docente anhela del estudiante su palabra, su cuestionamiento. Aunque el enfoque o los presupuestos implantados por la institución estén dispuestos para la expresión, la comunicación como acto de una **alteridad latente** está sujeto a la relación directa de la cotidianidad; solo en esta se construye, y no está solo dispuesta por las ideas que sobre el ser de la educación dispone el Estado.

Existe un fuerte temor frente a la relación con la verdad como enunciación del conocimiento; el estudiante es otro que cuestiona y el docente teme la pérdida de la legitimación de su palabra a través del cuestionamiento, pues el estudiante interroga, toma

posición frente al conocimiento, lo resitúa y en este orden, construye una alteridad en el docente frente al conocimiento. Es una tensión entre una perspectiva de estudiante-objeto del proceso educativo, y una perspectiva de movimiento dentro del estudiante que habita la realidad. Lo que sí es claro es que, si bien la presencia del docente permite una relación de alteridad latente, en otro sentido silencia las posibilidades, en términos de que hay una relación de poder disimétrica, entre el docente y los estudiantes. Esta relación del conocimiento evidencia la tensión más amplia, porque la expresión es asociada a la disociación; la regulación de la comunicación y de la expresión, sigue estando en manos del docente como actor principal del conocimiento. *“Hay una apertura hacia permitir que el estudiante sea el mismo, de permitirle el diálogo, de permitirle la discusión, permitirle decir: no estoy de acuerdo”* (Docente 10, Anexo 11).

Es decir, construir una educación que reconozca la alteridad como lugar de pensamiento de los actos educativos, es un camino que se va dando paso a paso, pero que no es un sentido que permee colectivamente estos procesos, pues esta alteridad latente es producto de la convergencia de las formas de ser de los docentes, en su intimidad, en aquello que les sitúa de forma ética. *“Un pensamiento ligado a algo otro que no pertenece a la neutralidad del ser o al carácter universal del pensar (...) separado del yo (...) teoría de la relación interhumana basada en una alteridad irreductible”* (Samonà, 2005, p. 61).

*El docente y el Otro*; Los docentes actúan sobre el presupuesto de que todo acto educativo lleva en sí mismo un proceso de aprendizaje; no es tan evidente la noción de las transformaciones que los estudiantes producen en la vida de los docentes. Aun así, los actos hablan de diálogo, de afecto, del encuentro, que generen criterio para pensar en sí mismos; pero no en el discurso, se generan a través de la colectividad.

*Porque es que a veces ni el maestro se descifra, se interpreta, se analiza, y que es lo más difícil, [el] cambio del ser humano es lo más difícil. Uno no puede cambiar, yo considero que uno puede cambiar bajo una alta inspección, pero algunos consideran que no se puede cambiar; si el maestro no es perceptivo y analítico, pues es muy difícil que el estudiante lo sea. Es difícil, porque requiere un maestro que indague y haga reflexión sobre el*

*mismo, o sea, para poder generar una reflexión al estudiante el maestro es ser el primero que es estar reflexionándose sobre el mismo; si el estudiante no ve que el maestro es reflexivo, si no es cuestionado por una persona que está en proceso de cambio, no lo va a hacer porque no le están dando esos parámetros (Docente 6, Anexo 11).*

Es en este sentido que la interpretación se sitúa como habilidad de lo exterior; los docentes procuran en este sentido ofrecer una libertad que les fue negada, pues ellos son el resultado de otras formas de asumir la realidad. Esta consciencia de las transformaciones contextuales y culturales, les permite ubicarse de una forma diferente a aquellas que les fueron ofrecidas y, desde de esta oposición, ofrecer un trato distinto, desconocido para sí mismos, pero posible. La relación que se produce en el aula permite que el estudiante genere, en algún sentido, pensamiento frente a su dimensión emocional, regule sus impulsos y comprenda su dinamismo interior; la intención es que todo esto se traduzca en un crecimiento de cada estudiante. Este proceso de **autorregulación** de la consciencia, se justifica en la idea de un estudiante que necesita parámetros, horizontes, normas; en palabras más concretas, el estudiante requiere contener sus impulsos y el proceso educativo está a la orden de esta necesidad “(...) a veces muchísimo más sutiles, pero que realmente funcionan, si, que funcionan como prácticas de poder, funcionan como prácticas de dependencia o de independencia, son dispositivos que depende como se utilicen pueden emancipar o pueden sobrellevar” (Docente 12, Anexo 11).

En tal caso, los docentes mantienen un postura amplia frente al proceso de **acompañamiento** de los estudiantes en referencia al reconocimiento de sí mismos, es decir, aún existe una fuerte tendencia a la regulación de las emociones como regulación de un conducta apropiada; aun así, hay acercamientos importantes a la consciencia de un proceso que permita al estudiante descifrar su ser interior y reconocer la realidad del mundo en si mismo.

*Las herramientas que brindan los docentes, son herramientas o habilidades de pensamiento, que le permitan al sujeto mirar, hacerse consciente sobre su propio pensamiento, esto se llama auto comprensión (...) se encuentra*

*programado por la familia, por el Estado, por la sociedad en general y a veces los sujetos lo que hacen es reproducir todas esas cosas, sin tomar control de su propio pensamiento, de sus propias situaciones, y simplemente hacen lo que ven, lo que circula y nunca hacen un alto. La función de la educación es precisamente hacer conciencia sobre esos procesos que están circulando, para que el sujeto tome control de esos; si el ya cree que eso que está diciendo realmente lo está haciendo pues ya es consciente de lo que está haciendo (Docente 13, Anexo 11).*

*El otro y el lenguaje;* Los actos educativos hablan del entorno, no buscan enjuiciar al estudiante de forma que no pueda comunicarse; puede que esta intencionalidad no se de en su forma absoluta, pues en el docente habitan unos patrones de actuación que vienen de su tradición contextual y cultural y que rigen sus formas de comunicación en relación con los estudiantes. En este sentido, hay un proceso de pensamiento al lenguaje como eje importante en los actos educativos donde el estudiante se sitúa como otro que permite la interlocución y que da sentido a las acciones. *Es a través de ese quehacer diario que uno va formando en los estudiantes y dándoles la posibilidad de expresar, de compartir, de hablar de sus experiencias y de entender las experiencias de los otros” (Docente 3, Anexo 11).*

Es necesario, para comprender la dificultad en los procesos educativos, la estimación de los tiempos y la instrumentalización de los contenidos, donde se priorizan saberes y habilidades, como forma de separar el proceso de reconocimiento y crecimiento humano; en este sentido, las comunicaciones se transforman en una forma perceptiva y sensible, donde entender al otro pasa por reconocer su presencia y leer sus formas de habitar el aula. Existen, en consecuencia, variables que determinan las acciones del docente hacia una apertura comunicativa que reconoce, o no, al estudiante como otro que le da sentido a los actos; estas variables pasan por el estilo de enseñanza del docente, sus motivaciones y el desarrollo de la personalidad que el estudiante recibió en casa. Parte de este anunciamento del estudiante es el proceso de evaluación de los actos educativos, pues es un factor que habla de la mirada de ese estudiantes sobre lo que sucedió en el aula; en este sentido, la

evaluación de la práctica es un proceso íntimo que algunos docentes manejan como parte de verse, leerse, comprender y re estructurar sus actos.

*La opinión del estudiante es muy valedera y ya los docentes no nos vemos como aquellos que lo sabemos todo, que conocemos de todo, y el estudiante es el ignorante que no puede opinar, el que no, no, eso ha cambiado mucho, me parece que ahí se le ha dado más empoderamiento a la opinión del estudiante, que ya el maestro digamos casi que es una persona que va también aprendiendo con ellos, y entonces no es solo el que instruye y el que da conocimiento, sino que él también aprende de sus estudiantes (Docente 8, Anexo 11).*

**El lenguaje** no es entonces un medio sino una forma de estar en el mundo con el otro, es decir, la relación estudiante docente es, en sí, un acto de lenguaje donde puede, o no, darse la comprensión, el reconocimiento y la comunicación.

*Los sujetos humanos nos hacemos a través del lenguaje, somos lenguaje, nos entendemos a través del lenguaje y además el lenguaje es la expresión del pensamiento, el pensamiento no tiene otra manera de ser sino es a través del lenguaje, no solo el lenguaje vocal, sino textual, corporal (Docente 13, Anexo 11).*

### **Comprensiones, el significado en la experiencia.** (Socialización II)

Aquí se exponen las comprensiones expuestas durante la segunda socialización en la que se presentaron los resultados preliminares de las entrevistas realizadas (anexo 23), en relación con las entrevistas y donde se socializaron experiencias significativas.

La significación de la experiencia pasa por el encuentro con estudiantes que tocaron la emocionalidad y la sensibilidad del ser docente; en común, tiene que cada uno sintió, pasó algo en ellos, en tanto comprensión del mundo y re significación de sí mismos.

Es *en la posibilidad de reconocer* la incidencia de sus actos donde el docente se recrea a sí mismo, donde sus actos adquieren sentido, pues el constatar su presencia en la vida de otros es un acto de verificación de su propia existencia.

*El sentir* alegría, impotencia, frustración, esperanza; el sentir da lugar a la vivencia, al vínculo, al tejido mismo de la relación estudiante-docente, pues los cambios son algunas veces imperceptibles, en tanto suceden dentro de cada persona y solo mediante la fractura de la cotidianidad, esos cambios se hacen visibles. Cuando el docente se enfrenta a la adversidad expuesta en la existencia del estudiante es donde puede mirarse y entender los cambios que han sucedido dentro de sí. *“Una persona con muchos prejuicios, y desde ahí constantemente me pienso en función de decodificarme permanentemente”* (Docente 6, Anexo 23).

Es decir, *los actos de los docentes* tienen que ver con la vida misma, pues los cambios que suceden en los estudiantes, en su profundidad y comunicabilidad, se extienden a la esencia que configura el sentido del quehacer de la institución, constituye su centro. *“Incluyo elementos de historias de vida y mucha afectividad, emotividad en mis clases”* (Docente 6, Anexo23).

Es cuando el docente se involucra, donde la alteridad emerge, cuando la alteridad es perceptible como campo de *un saber intuitivo, ético, humano*. *“Al indagar sobre su historia de vida en su anterior colegio había pasado por muchas situaciones difíciles tanto a nivel familiar como personal”* (Docente 7; Anexo 23). Es en este sentido que el alcance de incidencia de las acciones del docente en las actitudes de vida de sus estudiantes, determina el sentido de sus prácticas: consolidarse como una forma de ser y estar con los otros. Esta incidencia es definitiva cuando existe un reconocimiento de dichas transformaciones.

Estas transformaciones hablan del sí mismo y su ser docente, de quién es cada uno en su cotidianidad, de sus múltiples posibilidades y de sus límites. *“Su comportamiento me hizo reaccionar en que debo estar más pendiente de ellos”* (Docente 8, Anexo 23). Ser en existencia con otros, es en sí la alteridad posible, cuando el docente se descentra de los dolores propios de su existencia y se arroja en acogimiento de sus estudiantes. *“Me*

*recibían con una gran sonrisa; a pesar de todas las dificultades que ellos vivían”* (Docente 9, Anexo 23). Ser con otros en la adversidad, en la cotidianidad que transforma al educador. *“La enseñanza que me quedó fue muy grande. Una experiencia que me enseñó a ser más sensible y valorar aún más las pequeñas cosas dadas con el corazón”* (Docente 9, Anexo 23).

En este sentido, la alteridad es la posibilidad de pensarse, explorarse, de entenderse superando la dicotomía razón-emoción y situando el significado en los actos que transforman al sí mismo y al otro. En el relato, como lejanía del suceso, se puede comprender esta alteridad latente; aquello que solo es perceptible en los actos, en la contingencia que se produce en la cotidianidad. *La experiencia* tiene algo de inasible, de impronunciable; cualquier intento por decirla va acompañado de un sentimiento de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos de todo lo vivido. Esta sensación que produce la presencia en fragilidad, es la experiencia que necesita ser pensada; no hay palabras exactas, las palabras precisas no están; pero en este silencio de la palabra se encuentra el sentido de aquello que no se logra expresar. Encontrar palabras que permiten re encontrar las formas de relacionarse con el mundo; escuchar, no desde las categorías impuestas, en otro sentido, des haciendo estas categorías.

#### **Experiencia de estar Juntos.** (Cuarta descripción de contenidos)

En este apartado se escriben las ideas destacadas en la matriz *narraciones*<sup>12</sup> (*anexo17*), construida sobre la información que se recolectó durante la cuarta sesión de la fase de implementación. Se hicieron ocho sesiones de narraciones donde los docentes describen, en formato digital, su experiencia de una clase; estos son docentes que realizan el ejercicio de forma voluntaria, y cada docente narró ocho de sus clases.

Las narraciones de los docentes rescatan la sensibilidad y empatía que requiere la práctica educativa para reconocer al otro, es decir, el estudiante interroga al docente cuando este se

---

<sup>12</sup> Se puede constatar la información en el anexo 12, que recoge las narraciones de los docentes en formato digital.

permite percibirlo, sentirlo; es ahí, en la acción concreta, denominada práctica educativa, donde el docente y el estudiante se encuentran, construyendo la experiencia. Este ejercicio de narración habla de la experiencia, pues el docente se mira para reconstruir el relato, y este se compone de aquello que lo interpeló, que le significó; más allá de la descripción de hechos, su voz enuncia **la vivencia**, un proceso de cognición que requiere de la emotividad para ser figurado como experiencia.

Percibir el silencio impuesto en los estudiantes, reconocer **la transformación** de este como meta del proceso, hallar en la sensibilidad del otro el progreso del proceso, todo esto representa que las acciones dentro del proceso educativo desbordan la instrumentalización, hablan de emoción y expresión, de la confianza y la complicidad, allí donde el estudiante se sorprende, se cuestiona, se asombra; en esta transformación emocional, el docente ubica el progreso de sus acciones. *“Hay que estimular el alma, hay que volver a vernos y sentirnos vivos con cada instante suscitado en medio de tanto dolor que ha sido la vida común”* (Narración 1, Docente 5).

Esta **sensibilidad**, se expresa como condición para permanecer abierto ante el otro, ese estudiante que demanda del docente su **humanidad**, e implica abrirse a su mirada: *“hay que nombrar las miles de miradas que tenemos del cuerpo y escuchando el dolor físico”* (Narración 2, Docente 6). El docente se permite colocarse en diálogo con el estudiante, cuando esta sensibilidad se trasmite en acciones, en práctica que excluye el lenguaje pues la palabra también es acto de significación; es en el conjunto amplio del lenguaje que el docente se hace otro: *“dentro del grupo dijeron que no les gustaba como yo dictaba la clase, ya que gritaba mucho, me pareció un gesto sincero y obviamente reconstructor a la hora de entablar un mejor diálogo”* (Narración 1, docente 5).

El docente entrega a los estudiantes la posibilidad de expresarse en la experiencia, se entrega a esta posibilidad cuando se permite escuchar **la emocionalidad** implícita en los actos de sus estudiantes, en sus expresiones y lenguaje; esto exige del docente un compromiso, una actitud de darse de formas cada vez mejores. Las expresiones de los docentes en la narración hablan de hechos y emociones que se manifiestan en la práctica

educativa; un escenario que valida la palabra del estudiante, reconociendo en ese otro un interlocutor que genera emotividad y transforma la clase con su silencio, con su irrupción o con su movilidad; el otro está ahí para cuestionar, para hacer la experiencia de vivir juntos. *“Cuando se logra generar un ambiente tranquilo y sin presión los cuerpos se distensionan y en este caso los chicos experimentan un momento de tranquilidad y auto reconocimiento”* (Narración 2, Docente 5).

Los docentes valoran su práctica en aquello que no es cuantificable, en **las expresiones** que hablan de la seguridad, de la libertad, de la confianza, pues es en los vínculos donde reafirman el lugar de sus acciones; es un proceso donde el docente también aprende a escuchar, a permitir la palabra, donde busca que el estudiante encuentre en su propia voz, la posibilidad de ser él y con los otros. En un sentido que permite valorar el proceso, la percepción de motivación, de receptividad, de alegría y de aceptación, son indicadores que facultan al docente para comprender avances en el proceso; donde emerge la relación clara entre sensibilidad y pensamiento, donde los lenguajes propuestos interpelan la emocionalidad de los estudiantes y los convocan a construirse en colectividad.

*Finalmente el proceso vincula y da rienda suelta a nuestras memorias físicas y sensibles permitiendo así una construcción colectiva del proceso y del trabajo con cada uno de los escenarios dentro de las realidades que hemos hecho para habitar la cotidianidad constante y muchas de las veces represiva, damos un grito silenciado, un dolor que la fisicalidad dejara permitir, un suceso de acciones determinadas en medio de las realidades de nuestra infinita construcción humana”* (Narración 2, Docente 5).

**La experiencia** que los docentes tienen sobre su práctica comprende las acciones en que los estudiantes se involucran, se hacen parte de las dinámicas propias; esto se evidencia en las asociaciones a emociones positivas, además de relacionar al estudiante como actor de la práctica; no como un receptor inmóvil de los acontecimientos, sino como un ser que reacciona ante los diferentes escenarios que la práctica ofrece. Por consiguiente, oscilan entre la individualidad y la colectividad, en la intención de provocar la interpretación en

cada estudiante, donde configura aquello que conoce en relación con la funcionalidad que esto tiene en su realidad próxima.

En ese sentido, explorar **la sensibilidad** es explorar las posibilidades del pensamiento, donde se busca el desarrollo de destrezas, es promover la sensibilidad. En el encuentro, en ese hacer cotidiano, se desborda sin pretensión la novedad, en el sentido de posibilitar el pensamiento como virtud; la sensibilidad del pensamiento, la capacidad de guiar y ser guiado, que se da en la solidaridad, en el compartir. Es en la capacidad de generar en el otro, donde el docente encuentra su sentido, es decir, el docente guía sus acciones a través de la interlocución con el estudiante; una mediación que se da en la emocionalidad, el enamoramiento momentáneo que se genera en la relación cotidiana; esta motivación se evidencia cuando los estudiantes se empoderan y proyectan sus intereses en las acciones del aula. La práctica educativa interpela al docente y al estudiante, permite reconocerse en las emociones que se transmiten en el lenguaje, es decir, en aquello que se habla y que se calla, en lo que se expresa y en lo que se reprime.

*Veo como un reto posibilitar un espacio dialógico entre los/as estudiantes ya que creo que es de vital importancia la posibilidad de que ellos/as se empoderen de su palabra, pero además que generen lazos de solidaridad y puedan caminar a recrear las diferentes formas de relacionarse; creo que es pertinente y necesario que el espacio de la clase se convierta en una posibilidad sanadora para las diferentes historias de los/as jóvenes.*  
(Narración 4, Docente 3).

**La práctica educativa**, alude a conceptos derivados de teorías, pero al enunciarse como experiencia alude a sentimientos, emociones, lenguajes de la corporalidad, de la palabra, del gesto, del sonido, de la escucha y del silencio. La experiencia de la práctica educativa se narra en la dimensión afectiva del estudiante y del docente, en el interés, la motivación, el gusto, el disfrute, todas categorías intangibles del proceso, es decir, las expresiones de sentido están cargadas de emotividad, hablan realmente del vínculo.

Es a través de **la dimensión afectiva** que el estudiante comprende la realidad; si bien los elementos propios de los campos disciplinares se sitúan como ejes del proceso de

aprendizaje, es la emocionalidad quien asigna sentido a la experiencia de conocer, y posibilita al estudiante una comprensión del mundo. Si el estudiante se comprende en el mundo es porque ha encontrado en él un sentido, que está anclado a su emocionalidad, a su sensibilidad, a su percepción sobre lo que sucede y lo afecta. El conocimiento, como verdad, pasa por aquello que percibe el estudiante del mundo y esta percepción no solo es filtrada por la cognición; es asimilada por la dimensión afectiva, donde el estudiante se reconoce, donde asume un suceso como posible, como comprensible. *"Es muy importante observar cada palabra, gesto y situación del mismo como una sola gran amalgama de sensaciones y producciones que se encargan de demostrar el sentido"* (Narración 4, Docente 6).

***El conocimiento*** adquiere cuerpo durante las prácticas, solo si logra tener un sentido, y este se adquiere en la interacción, en la relación, en ese compartir que implica aciertos y desaciertos, donde se generan conflictos, diálogos y donde es necesario detenerse y repensar lo que sucede para recompensar. En la práctica educativa no suceden acciones mecanizadas que, una tras otras, devienen en la adquisición de conocimientos. La práctica educativa es un escenario donde cada estudiante construye su propia experiencia del aprendizaje, donde la experiencia colectiva del aprendizaje confluye en la relación.

La práctica educativa transforma el aula en ambiente de aprendizaje, es decir, el lugar adquiere ***significación*** cuando genera unas interacciones; se carga de unas intencionalidades y posibilita unas experiencias que trascienden la teoría y atraviesan la dimensión humana del estudiante; donde el docente puede leerse y reconocer al estudiante en su ser emocional. Esta sensibilidad pasa por leer la gestualidad, la corporalidad, la palabra, aquello que habla del bienestar, de la comodidad, de la posibilidad real de estar ahí para construir; pues esa posibilidad de conectarse en el momento en que se produce la práctica, es donde se puede hablar de una experiencia educativa, pues el estudiante le da un lugar a aquello que se da, que se ofrece ante él. Las estrategias se piensan desde la posibilidad de generar habilidades y formas de habitar el mundo, de comunicarse y de situarse ante él, es decir, se habla de seguridad, de confianza en sí mismo, de aspectos que no tienen posibilidad de cuantificación, pero que dan cuenta real de los procesos;

“experiencia entramado que sostiene, ruptura en el devenir subjetivo, en el que cada uno se trasfigura” (Greco y otros, 2008, p. 73),

Las estrategias de trabajo ubican la palabra del estudiante como lugar de la producción de pensamiento; es en el encuentro que sucede ahí, en el lenguaje donde cada uno se ubica en el discurso del otro, identificándose, confrontándose, o distanciándose, para darse un sentido a su percepción, a su pensamiento y a su análisis. La colectividad como logro: “*estar en una actitud recíproca de la comunión grupal es lo que nos llena de calor*” (Narración 1, Docente 5), puesto que las acciones generan reflexión, pensamiento y aprendizaje; en la práctica se da como sensibilidad y producción de pensamiento creativo. Es decir, allí donde el docente se piensa la evolución y transformación de cada estudiante, donde el saber es la excusa para que cada uno dé lo mejor de sí, y que solo es posible el encuentro solidario, el temor se disipa cuando se asume en colectividad, esto es, donde las emociones se transforman en el encuentro.

Las respuestas que generan las prácticas, las acciones docentes, que se transforman en las actitudes de los estudiantes; estos elementos perceptibles solo desde la sensibilidad, se hacen evidentes en el empoderamiento en el *enamoramiento*, en la disposición de guiar y ser guiado, de ofrecerse. Al enunciarse en la experiencia que deviene en las prácticas educativas, se habla del impacto que tiene el estudiante sobre el docente, la capacidad de comunicarse desde la percepción; es desde la emoción y el sentimiento que el docente percibe el alcance de las acciones propias del proceso educativo.

El docente se deja conmover por los sucesos que manifiestan sus estudiantes, desbordando el instrumentalismo, la estructuración que determina los sucesos de la clase, esperando que se den a modo de un experimento medible, y pasa al plano de la experiencia fenomenológica. Al usar la narración como instrumento, se permite trascender el plano instrumental y llegar más allá de la descripción de los hechos y ubicarse en la comprensión que el lenguaje puede permitir; aquello que la palabra da cuenta, solo en el interés de enunciar lo significativo. Dentro de los elementos comunes está la importancia de ser escuchado, la posibilidad de enfrentarse a la experiencia de relación y manifestarse por medio de la palabra; evidenciar motivación y agrado por las acciones relacionadas, las

actitudes de confianza, de solidaridad, que emergen en el trabajo colectivo. *“Hacer sentir que se está en un espacio de desarrollo y crecimiento y no solo en un espacio divertido y de paso (...) ver la felicidad y entrega en cada ejercicio de parte de la gran mayoría de ellos/as como la misma sorpresa que ha causado en ellos/as el descubrir lo que van logrando”* (Narración 4, Docente 8).

Leer el proceso educativo como un escenario donde interactúan los cuerpos, donde cada estudiante se construye en su experiencia particular, y donde hablan su cuerpo, su voz, sus gestos; donde emergen los resultados de su historia de vida; donde el estudiante expresa sus temores, en algunos casos silenciados, en otros fuente de exploración y reconstrucción, permite reconocer la experiencia de la práctica educativa como una realidad colectiva. Es decir, el docente no se enuncia a través de un único otro; habla de ese otro que se compone de los estudiantes y a su vez, se compone de él mismo; que genera sensaciones, que reconoce emociones, que se lee y relee a través de eso que se da en el instante y que se graba en la palabra que intenta narrar. *“El espacio de canto colectivo va permitiendo que cada uno(a) pueda ir reconociendo su voz como una herramienta para contar historias, para comunicar y encontrarse con los otros(as)”* (Narración 5, Docente 4).

Es en esta experiencia que cada uno reafirma su posibilidad de ser, se reconoce al ser escuchado; cada uno se ve, cuando ve en los otros fracturar los miedos, se convierte en apoyo, en vínculo. En este sentido, el estudiante es ese ser que interactúa, que yace dentro de la práctica, pero no solo ser racional, también es sensible y creativo, donde piensa a través del movimiento y de la expresión de su creación. *“Es impronta el verificar si el trabajo propio está construyendo de manera alguna el saber de cada individuo y si este a su vez está dando solución a necesidades estéticas diversas en cada uno (...) en otros ángulos de la realidad, podemos descifrar y controlar nuestros mecanismos creativos, al ser, vernos y hacer parte del todo que significa la creación”* (Narración 2, Docente 5).

La práctica es un proceso de conocimiento donde el docente descubre la forma en que cada estudiante se expone y se hace, mediada por la complejidad de las relaciones humanas. *“Muestran mucho interés en ampliar sus conocimientos teóricos y técnicos de los distintos lenguajes de la música, les entusiasma mucho tener experiencias nuevas, amplían su*

*horizonte expresivo, y descubren herramientas con las que antes no contaban para su práctica creativa” (Narración 2, Docente 6).*

Si bien es claro que hay un lugar disciplinar, es decir, un campo teórico que habla de ciertos conocimientos que son la excusa del proceso y que son de orden académico, lo que sucede en el aula es una experiencia de orden humano, que habla de la emotividad, del rechazo, de la aceptación, del lenguaje del ser, no del sujeto-objeto, que se modela, o transforman en relación con unas técnicas. Es decir, el estudiante aprende del docente a través de sucesos que no estaban estructurados en la fórmula de un plan de aula; el estudiante y el docente aprenden cosas que quizás no estaban previstas y que son fruto de la experiencia de estar ahí, en ese otro colectivo, que habla y transforma, sin objetivos o indicadores que den cuenta de ello. *“Me llamó enormemente la atención ver que la inseguridad y poca concentración de algunas chicos/os se [debe] es a su estado de ánimo; se les nota tristes y desconectados/as; de ese modo no se hayan en ninguno de los momentos de la clase”* (Narración 6, Docente 3).

Cada acción del docente lleva, en sí, una respuesta en ese otro colectivo, y este otro que también recoge al docente, como un todo de experiencia, genera una reacción colectiva, un estar en conjunto, un ánimo, un sentimiento de lo que sucede allí, que transforma el lenguaje en otras acciones, silencios e inmovilidades. *“Noté que las chicas/os trabajan mucho mejor cuando se les ponen normas y criterios claros de trabajo, además reaccionan muy bien cuando se les dice en alto sus fortalezas y adelantos”* (Narración 6, Docente 3).

Es en **el reconocimiento** donde se construye el vínculo, donde el escenario de la práctica educativa se convierte en experiencia; es enunciada y es sensible de ser narrada, compartida y reconstruida. Solo en la respuesta que se genera en el estudiante, se da cuenta de que algo sucedió, algo que les atravesó, y transformó una serie de acciones; una experiencia que no solo da cuenta de un conocimiento, que habla de un proceso donde ambos son otros atravesados por el encuentro. *“Conversamos sobre los sueños de cada uno(a) y las posibilidades de que se cumplan. Algunos niños(as) expresan que existen algunos objetos o personas en su vida cotidiana que les dan fuerzas, acompañándolos y llenándolos de cariño”* (Narración 6, Docente 4).

Las narraciones ubican elementos que cuentan *la experiencia*, entendida como aquello que es susceptible de ser reconstruido en la palabra y que se resguarda en la memoria, por estar cargado de significados, es decir, en las expresiones conscientes sobre las emociones y vivencias de la experiencia de estar con los estudiantes, mediada por la práctica educativa, emerge el propósito claro de generar, en ese otro, transformaciones. De una forma menos consciente, el docente se resignifica en el encuentro con el estudiante y se deja tocar por su emotividad, en la disposición de leer su emocionalidad y de comprender sus cambios emocionales. *“Apostándole a la música para conocerse desde otras perspectivas, reconociéndose a sí mismos, como seres creativos, expresivos, emocionales y sensibles”* (Narración 6, Docente 7).

*Esto me pone en un gusto y calidez absoluta por haber permitido que su voz también fuera partícipe; en conclusión, este espacio es de construcción colectiva y aquí cada quien tiene su propia voz, sin sentir que se les está destruyendo en algún momento* (Narración 6, Docente 6).

Las acciones del proceso educativo cobran sentido cuando el docente puede encontrar un tanto de sí mismo, de su expresividad, de su sentir, en ese otro que es la clase; la práctica educativa adquiere movimiento cuando el estudiante encuentra en las relaciones y acciones suscitadas, la posibilidad de sentir y experimentar, esto que sucede de forma sensible. Pese a que la práctica educativa está mediada por elementos pre determinados, concebidos en un deber ser de las formas en que es darse la adquisición de conocimiento, y reconoce elementos estructurales como la evaluación, los objetivos y los contenidos, entre otros; aun así, es experiencia de la colectividad donde confluyen las emocionalidades, y formas de habitar el mundo de seres otros, que reaccionan de formas inesperadas.

*La necesidad de cambiar los estatus, verifica que cada día el aprendizaje está en ambas direcciones; no solo quien lidera la experiencia, es quien tiene la palabra en su totalidad, también las experiencias vividas por todo el curso, generan una propuesta más contundente y es, en dicha medida, la lógica de cualquier proceso compartido. El convivio es parte fundamental en esta propuesta, es una necesidad la búsqueda de aplicar el aprendizaje y*

*sobre todo de construir preguntas en el conocimiento de cada compañero o compañera que está habitando este ejercicio* (Narración 6, Docente 6).

Discursos y teorías se describen durante el ejercicio de encuesta; diferente a este ejercicio de narración donde el docente habla de sucesos, de percepciones, de eso que sucede más allá del hecho tangible y que sucede dentro de sí, como acto de ese otro. La práctica educativa es un ejercicio colectivo donde emerge un proceso no consciente de experiencia, que solo es traducida como experiencia en el sentido que es reconocida, narrada y que vuelve a ser a través de la palabra. Es decir, no lleva en sí misma un interés puramente intelectual; de hecho, aunque los discursos tejidos alrededor de la práctica hablen de conocimiento, cognición y aprendizaje, entre otros, la práctica está hecha del sentido implícito en la interacción, de emocionalidad y de sentimiento. *“Hay que recordarnos y recordar [que] el trabajo colectivo no es solamente un discurso, sino un accionarse, un hacer, un construir, dejando un poco de lado quien gana más para pensar en cómo, cada paso, nos beneficia a todos”* (Narración 6, Docente 8).

Es esta la condición requerida para el movimiento, por el cual se da la creatividad; es este el sentido principal de la relación educativa, la transformación, el cambio, el movimiento por el cual cada uno se permite en el encuentro, donde emerge la inquietud por eso posible o imposible, por eso otro que se desconoce y que habita. La práctica educativa es un escenario, que contiene el lugar que habito y donde cada uno es lugar susceptible de ser habitado; donde cada movimiento cuenta, donde no se puede estar fuera del otro; pues solo en ese otro que comunica, existe la posibilidad de un experiencia; en ese otro que hace posible que exista la enunciación de cada uno, existe la relación educativa.

*La posibilidad de reforzar cada uno de los fuertes de los participantes pasa por pensar que ellos no son seres idénticos y que cada una tiene inquietudes y motivaciones diferentes que le pueden aportar al grupo y, que es ser exaltados visibilizados e impulsados, intentando crear un espacio que se reconozca como diverso pero que construye desde lo colectivo* (Narración 7, Docente 3).

Es *el conocimiento*, un interés colectivo, una forma de actuar que justifica la realidad de la práctica educativa; aun así, es más certero indagar en los sucesos que ocurren en la experiencia, es decir, a aquello que logran atribuirle significado los seres que se relacionan en estas acciones. La práctica puede concentrarse como una serie de hechos susceptibles de generar un resultado, que a su vez puede ser cuantificado o descrito de forma *objetiva*; en este orden, se hablaría de un proceso que permite al estudiante adquirir conocimiento a través de unos mecanismos concebidos para tal fin. Desde la mirada que se busca en la narración, el docente y los estudiantes conviven en una realidad que se da ahí mismo, es propia de esa interacción y se ajusta a través del encuentro y desencuentro, es decir, no es una práctica improvisada, desmedida; aun así, no es una serie de acciones ajustables, de libre control, que pueden ser reguladas para generar los resultados esperados. De hecho, en esa interacción, la mayor probabilidad está en que eso que sucede en el docente como uno, y en el estudiante como otro de la realidad, solo sea susceptible de ser percibido en retrospectiva. Eso que sucede en el pensamiento y la percepción del otro, no siempre se desborda en el mundo, al alcance de la interpretación.

*Cuando los invitamos a escribir sus ideas acerca de lo que nos hace iguales y lo que nos diferencia, les tomó más trabajo pensar lo que nos hace iguales y las impresiones estuvieron alrededor de la humanidad, la capacidad que tenemos todos para sentir, llorar y reír. Parte de la conversación giró alrededor de que las diferencias no podían convertirse en un motivo de exclusión, sino de aprendizaje e intercambio cultural (Narración 7, Docente 4).*

**La práctica educativa** es una realidad pensada, programada desde el imaginario del docente, y se relaciona con intereses internos, particulares, que denotan la historia personal, las vivencias y experiencias; responde a una estructura de organización y a unas demandas estructuradas por la institución, pero es en ese momento de la experiencia donde todo escapa a este control y se vuelve realidad múltiple; donde el objetivo y los indicadores parecen desvanecerse ante la premura de eso que está sucediendo, de eso que está habitando el docente y de esas voces que habitan –y de forma contundente– la humanidad

del docente. *“Las relaciones siempre han sido de cordialidad y respeto, aún sin tener que acudir a protocolos o manuales de comportamiento; todo lo contrario, se consigue esto partiendo de la libertad absoluta de expresión”* (Narración 7, Docente 7).

Es necesario hablar de una experiencia de la práctica educativa, en tanto las acciones generan sucesos, hechos, es decir, algo pasa ahí que desborda el interés metodológico; se ubica en el borde de aquello que se propuso en un plan de aula; eso que ocurrió no solo sucedió en la interacción, se dio dentro de cada uno de los actores; eso que sucedió es la experiencia del encuentro. En este sentido, eso que sucede en la estructuración de las acciones educativas, es responder a la necesidad de generar pensamiento y sentimiento, de reflexionar no solo el razonamiento, sino de posibilitar la convergencia de ese pensamiento con aquello que sucede en lo propio de la sensibilidad. *“Ellos expresaron sus historias con entusiasmo y con el ánimo de ser escuchados. Estos recuerdos facilitan el diálogo y la interacción con los más jóvenes, pues lo conecta con personas reales que sienten y piensan”* (Narración 8, Docente 1).

*Es prudente que se haga un ejercicio de relectura del PEI, ya que no se ha tenido muy en cuenta; que este no solo le apunte a mostrar una institución como cualquier otra, si no que deje claridad frente [a] que somos una institución educativa del sur de la ciudad, con unas particularidades, apuestas y unas características únicas por nuestro contexto espacial, social, ambiental e historia, que nos hace diferentes; que no es otra institución educativa más en la ciudad. Pienso que hay que replantear algunas cosas dentro de la construcción del PEI y dar a este el valor para el cual fue creado: como herramienta orientadora.* (Narración 7, Docente 8).

## **El encuentro educativo como relación Humana.** (Quinta descripción de contenidos)

En este apartado se escriben las ideas destacadas en la matriz *observaciones*<sup>13</sup> (anexo 18), construida sobre la información que se recolectó durante la quinta sesión de la fase de implementación. Durante la consolidación de la matriz se asignó un código a las categorías, lo que permite ubicarlas dentro de la matriz, esta es AO<sup>14</sup>, de la misma forma los códigos numéricos permiten ubicar la fuente de la observación<sup>15</sup>.

*La práctica educativa*, desde una percepción descriptiva, procura consolidar el pensamiento revelando las ideas de los estudiantes; esto implica que los actos educativos son, en sí mismos, la forma de ampliar las posibilidades sobre un mismo concepto, es decir, las acciones que se desarrollan, al tener la capacidad de inducir a los estudiantes en el proceso deseado, en este caso el de estructurar, de forma colectiva, ideas y pensamientos. En este proceso se dan relaciones de tensión, pues toda relación es un ejercicio de poder, en el que cada ser implicado en el proceso, cuestiona sus acciones para tomar un lugar dentro de dicho escenario, es decir, en mayor o menor medida, decide su rol dentro del suceso, ante la provocación que suscita, de formas diferentes, el docente (AO4). Se demanda del estudiante la observación de sí mismo, de aquello que sucede dentro de sí, su experiencia con lo realizado, su vivencia del trabajo colectivo; un ejercicio constante de reflexión, como puente para la adquisición de nuevos conocimientos. Este proceso es vital en la significación del docente, pues da un sentido a aquello que sucede; sus acciones tienen un lugar en el estudiante, una de las formas de comprobar que existe una interacción que incide en el otro (AO4).

---

<sup>13</sup> Se puede constatar la información en el anexo 13, que recoge la transcripción de las observaciones realizadas a los espacios de los docentes participantes en la investigación, en tres momentos diferentes (febrero, marzo y abril)

<sup>14</sup> AO significa Análisis de las Observaciones con un número para distinguir cada categoría; esto permitió hacer la configuración y asociación de los enunciados. Se puede constatar la información en anexo 18.

<sup>15</sup> Los números que acompañan el código AO, se explican así: (1-5) representan las observaciones realizadas en el mes de febrero, (01-05) las observaciones realizadas en marzo y (001-010) Observaciones realizadas durante Abril. Cada código se refiere a una clase-encuentro diferente; esta etiqueta permite hacer la asociación en el Anexo 13. Estas etiquetas permitieron construir la matriz de análisis.

En este propósito, la narración que se establece de forma colectiva, sirve al interés de construir un *lenguaje compartido*; allí juega un lugar fundamental *la comunicación emocional* del docente, que trasmite con sus acciones una forma particular de comunicarse, que puede generar exaltación, es decir, la conexión con las emociones directas que producen la significación. Son actos cautivadores, que promueven la fraternidad, la familiaridad, es decir, vínculo (AO4). *El vínculo* generado en los actos educativos, se produce a través de las emociones de bienestar; aunque otro tipo de sensaciones no constituyan un vínculo, a su vez, pueden generar significación. “El vínculo que no llega a ser tema de la consciencia; lo que sostiene la significación no es solo la presencia del uno en el otro, su ausencia imprimiendo a este el rasgo de la trascendencia” (Samonà, 2005, p. 56). Siguiendo esta idea, *la práctica educativa* se carga de significación en los hechos que conmueven, es decir, en el escenario de afectación que genera un movimiento en la dimensión emocional; en consecuencia, el movimiento del alma, puesto que afecta la esencia del estudiante aquello que lo define como ser particular, es decir, la práctica adquiere significación cuando trasciende la humanidad del estudiante. La práctica educativa, en consecuencia, es un proceso de significación donde el estudiante asigna valor a las experiencias, relacionándolas como hechos que atraviesan su dimensión emocional; estas pasan por los recuerdos, sucesos cargados de sentido, que le permiten repensar una idea o concepto (AO4). Los estudiantes se permiten interactuar, observar, con la intención de formarse una idea de la realidad, o de aquel conocimiento que sirve como núcleo; de tener una imagen clara de lo que se ha hecho, pero siempre está mediada por la colectividad (AO4). “Cada trabajo empieza a avanzar, unos más rápido que otros, unos más detallados, otros más sueltos, algunos confiados, otros inseguros, pero cada quien encontrándose y construyendo, cada quien busca maneras” (observación 006). Puesto que “este mundo no se entiende a la manera de un receptáculo (...) es un mundo revestido del manto de la significatividad” (Escudero, 2009, p. 42).

En la práctica, se genera *una relación simbólica*, una conexión con la experiencia que se evidencia en *la expresión emotiva*, donde el docente ubica al estudiante en lo que es; un hecho complejo, en tanto el estudiante adquiere habilidades necesarias para crecer en su

contexto, sobrevivir y funcionar en el mundo; generar movimiento, a través de actividades que son de formas diversas, donde se ubica una forma otra, en el que se sitúan los hechos (AO3): “evidenciar que se pueden recrear historias cotidianas, que partan de la realidad de cada uno” (observación 01). **La experiencia** de la práctica educativa evidencia la producción de sentimientos como la solidaridad, es decir, logra que los estudiantes generen un vínculo que no está relacionado con un interés particular o conveniente; que produce un sentido de unidad, de identidad, que emerge de la interacción y el encuentro; la combinación que produce un sentir colectivo se traduce en compromiso; es en esta condición que se logra trabajar para alcanzar metas comunes. Cuando el escenario de la experiencia educativa se traduce en tranquilidad, en expresión, en entusiasmo, los errores y obstáculos del proceso, se resitúan como parte del mismo (AO3).

Las observaciones dispuestas en este ejercicio, permiten hablar de una práctica que da lugar al bienestar; la humanización de los actos educativos, que permiten la exploración, transmiten y generan emociones, identificación, la afectividad, el compartir (AO2). Los actos educativos comprenden un escenario de producción de la sensibilidad, donde se presentan momentos de vergüenza, alegría, confianza. Son la observación, la exploración, que producen una comprensión de la realidad, pero esta no es un fenómeno externo donde el ser se sitúa; la realidad se produce en ese lugar de la experiencia, donde el estudiante percibe y aprende (AO1): “es significativo ver la reconstrucción que ellos y ellas hicieron de un momento dentro de sus vidas, que en muchos de los casos reflejaba malos tratos y en otros pocos, anhelos y expectativas” (Observación 02).

Se habla de una experiencia de la práctica educativa, puesto que en este encuentro convergen vivencias, costumbres pasiones e ideales (AO1). Siendo estos los elementos que conectan, las prácticas educativas se traducen en experiencia en el instante que logran generar momentos de intimidad; en los pensamientos del estudiante, en sus sensaciones, donde encuentran un lugar para ellos mismos (AO1). “Este primer grupo al trabajar su canción, se suele ver gran ánimo y a la vez gran desespero, ya que el desespero y el estrés llegan cuando en un grupo no hay comunicación o que quizás no salen las cosas como uno

las tiene pensadas” (Observación 008). La práctica educativa se traduce en experiencia, en los rostros, que transmiten interés, emoción, conexión.

En adelante, se exponen los textos de categorías que se producen en relación con las sesiones desarrolladas durante la investigación, en tanto ejercicio de profundización fenomenológico y hermenéutico. Se exponen los análisis que se producen sobre las comprensiones que se relacionan con las sesiones expuestas en la investigación, en la fase de recolección de la información y que aquí se analizan.

### **Categorización**

Aquí se exponen las categorías emergentes en el proceso de investigación; cada uno de los apartados contiene elementos de profundización que se dieron en cada una de las sesiones.

#### **Comprensiones de la experiencia** (Primera categorización)

En este apartado, se exponen las comprensiones expuestas en la primera sesión; en relación con las categorías emergentes en la investigación: la experiencia del docente: experiencia sensible, experiencia de alteridad, el conocimiento y la humanización, la alteridad de la relación educativa y el estudiante-otro.

Para enunciar las formas de alteridad implícitas en las prácticas educativas, es necesario dar un lugar a *la experiencia del docente*; esto significa ubicar las comprensiones que este tiene del acto educativo, de la relación con los estudiantes y por tanto, de aquello que sucede en el escenario de la institución educativa. Eso que sucede en los docentes no es reducible simplemente a la teorización del suceso empírico; esto que sucede en el aula no es una relación sujeto-objeto, donde los estudiantes asumen el conocimiento como objeto dentro de las acciones que le acontecen; de la misma forma, el docente no asume al estudiante como objeto que reacciona a una serie de acciones que inciden sobre él. La relación *práctica educativa* es un acontecimiento que no se da en la *conciencia* (entendiendo conciencia como estado del pensamiento racional), sucede en *la experiencia sensible*; esto

significa que la comprensión que se hace de lo que allí acontece es una comprensión de acogida, es decir, de cómo el estudiante y el docente viven la experiencia, en tanto relación emotiva; solo cuando los actos son susceptibles de ser acogidos en la sensibilidad emocional de los estudiantes, sucede la producción de alteridad. Hecho que no siempre es un suceso consiente o racionalizado; la comprensión en estos términos, permite la actuación del estudiante en su comunicación inmediata, aquello que es provocado por ese otro, por su presencia.

En *la palabra del docente* se hace evidente dos formas de enunciado, son recurrentes; si bien no se relacionan de forma directa, si tienen algo en común: su insistencia en el pensamiento sobre las acciones educativas; estas son, *el conocimiento* y *la humanización*. El *conocimiento* está privilegiado como una necesidad, es decir, justifica las acciones y da lugar a todas las formas de ser y hacer de la relación docentes estudiantes. De la misma forma, el interés por generar e incidir en la dimensión humana del estudiante está presente en todas las formas de actuación del docente; aquí existe una clara posición del docente que ofrece y se ofrece en su humanidad, aunque es claro que se cierra ante la posibilidad de reconocimiento del estudiante, que se entrega al docente, transformando a su vez su experiencia y su forma de estar juntos. Esto no significa que no haya transformación, que no se de *experiencia de alteridad*; solo denota el momento en que se encuentra el docente, que mantiene su lugar de separación que le permite continuar siendo un “yo”; que garantiza la posibilidad de no darse del todo y mantener su lejanía. Quizás sea resultado de las diferentes tensiones y relaciones de poder, propias del aula, donde el docente mantiene un lugar de enunciación que, a través de la lejanía con el estudiante, mantiene su lugar de autoridad. Esta condición del docente, que es otro, no es el mismo que el estudiante, le permite su identidad docente y por tanto, su lugar de enunciación. En esta relación se mantiene *el conocimiento* como una idea neutral, es decir, se habla de este como algo que está ahí, susceptible de emerger en gracia de los actos que sucedan. En el caso de la humanización, esta se ubica como acto de la experiencia, donde el docente reconoce que es en esta interacción, que cada estudiante puede encontrar la posibilidad de transformarse, y en este sentido, incidir de alguna forma en su contexto. El docente se ofrece en sus

posibilidades, pues encuentra en su acción la forma propia de la naturaleza de su cargo, es decir, cada docente reconoce que en la esencia de sus actos está implícita la necesidad de ofrecer, de donar parte de sí.

Es decir, *la alteridad de la relación educativa* no es resultado de la estructuración teórica donde el docente ubica al estudiante como su otro, y a través de la conceptualización de ciertos parámetros para sus acciones educativas, logra ubicarlo en su alteridad; todo lo contrario, el docente se sumerge en una relación de alteridad en la experiencia de los actos educativos, donde interaccionan todas las dimensiones de su consciencia, su perspectiva ideológica, su posición individual y su dimensión afectiva. *El estudiante* es el otro que interroga al docente, que lo ubica como ser en la experiencia del mundo educativo, es decir, el docente no es solo la experiencia de la institución educativa, pues esta experiencia, en la palabra de los docentes, representa el centro de la motivación de las prácticas educativas; esto es, todos los actos que ahí suceden se dan en relación al estudiante, no hay otro por excelencia diferente al estudiante. Si bien el reconocimiento del estudiante como lenguaje, como palabra, como idea o enunciación, no es significativo en las enunciaciones de los docentes, eso habla de una lejanía, pues el estudiante interroga con su presencia, con su acción, y esto genera una tensión latente en ese habitar la realidad del estudiante, en ese habitar al otro como práctica educativa; eso otro que sucede ahí es la realidad compuesta por los estudiantes que fracturan, que tensionan, que demandan movilidad y pensamiento.

Si bien hay una noción de alteridad, permeada por otro que es vulnerable, frágil, problemático, es evidente en las comprensiones de los docentes sobre sus actos, que este otro estudiante demanda de él su acción. Hay, en los actos educativos, una comprensión producto de la relación con el estudiante, una comprensión que es resultado de la experiencia comunicativa del docente, que le permite leer al estudiante y otro tanto, de la sensibilidad de su ser. El estudiante es para el docente, otro fracturado que necesita de los actos educativos como forma de “crecer”, en términos de transformar su vida, de lograr cambiar su entorno inmediato, en su sentido claro de la posibilidad. En este sentido, no se puede hablar aquí de una alteridad evidente que permee el discurso teórico de los docentes

y aún menos, que exista en la consciencia reflexiva de los docentes como enunciado; se habla aquí de una alteridad latente, presente en los actos humanizantes de los docentes. Los docentes actúan en relación con una serie de elementos provenientes de sus emociones, es decir, actúan para producir en ellos y, en un entorno inmediato, un realidad de bienestar; esto genera una sensación de un contexto artificial, donde los estudiantes se refugian de una realidad próxima; es por esto que los docentes hablan de los actos educativos, donde los estudiantes olviden por un momento el contexto familia, el contexto realidad social; un lugar paralelo donde puedan sentirse bien. “La consciencia no es la protesta puramente egoísta contra la totalidad, una protesta emocionalmente radicada en la angustia ante la muerte” (Samonà, 2005, p. 66).

Los *estudiantes* son el *otro* por excelencia; aun así, es relevante la idea de alteridad compuesta por la realidad de la institución educativa, es decir, ese otro trascendente que demanda, genera y habita al docente, no es cada uno en su individualidad; es esa realidad que habita de forma permanente, donde la experiencia de ser con otros, docentes, estudiantes, familias y funcionarios, le da un lugar, compone su experiencia y por tanto, sus actos y transformaciones. Si bien se puede hablar de una manera pretenciosa de una alteridad latente, no hay cabida, aún, a actos pedagógicos que puedan denominarse una pedagogía de la alteridad, pues los docentes se reafirman en su realidad con los estudiantes como otro, un gran otro que les permite ser, en una serie de formas de la autoridad y el lenguaje. Evidencia de esto es su fuerte vínculo con la enunciación sobre el conocimiento, que otorga aún el estatus de poder al docente; mantener ese otro vulnerable al que el docente se ofrece como salvación, de forma irreflexiva, es en sí, la posibilidad de mantener su yo-docente intacto, y de hacer frente a una cultura que desvirtúa su identidad.

El docente lleva en sus actos una sensibilidad que le permite comunicarse, percibir en el sentido que expresa Navarro (2008): la sensibilidad del gozo, la sensibilidad de las cosas que son experimentadas, que producen, transmiten y generan en el docente una intencionalidad. Este no es un intento de volver la relación docente estudiante un objeto de estudio, ni por el contrario, de idealizar de forma romántica la experiencia de la alteridad producida en la práctica educativa. Si bien se puede hablar, a través de esta investigación, de

una práctica educativa en mayúsculas, como categoría reducida por diferentes dispositivos de poder, es necesario asumir que lo expuesto aquí habla de unas *prácticas educativas* en plural, que pueden tener algunos elementos en común, por tanto son leídos a la luz de la alteridad. En otras palabras, como proceso sensible, como resistencia a la aprehensión y, en consecuencia, como una nueva forma de inteligibilidad, ahora se trata de estudiarla como resistencia ética, que va a determinar al yo, como sujeto responsable (Navarro, 2008).

El *otro estudiante* está ubicado en el centro de las palabras del docente, conforma el actor principal de su experiencia, y es ubicado como eso único e irrepetible que demanda del docente unos actos específicos y que genera una forma de ser, única, de la experiencia educativa. Los actos se ubican como incidencia en el proceso de los estudiantes, principalmente en el crecimiento personal, el desarrollo afectivo, la construcción de conocimientos, la orientación, el acompañamiento y el ejemplo. Aunque esta relación se mantenga en el nivel de la interacción sensible, es en sí una expresión de la alteridad; la humanización intrínseca en los actos educativos, habla de la posibilidad que habita al otro, de sus múltiples posibilidades, de ese otro que acontece ante el docente y que genera en este su actuación, es decir, el docente en su práctica educativa es, en sí, sus actos comunicables y quizás, no racionales.

Aquí cohabitan dos ideas de la relación educativa, una idea que privilegia el conocimiento resultado de la razón, es decir, donde la experiencia del estudiante es estar sobre su adquisición de un saber, y la idea profunda de un interés primordial por la vida del estudiante, donde se tejen emociones, sentimientos, motivaciones. Aunque ninguna de las dos ideas predomine sobre la otra, interactúan constantemente, dándole cuerpo a los actos del docente, y si esta es la interpretación colectiva de práctica, un acto que deviene del movimiento consciente o inconsciente del docente, entiéndase que esta categoría viene asignada por un estatus implícito en la institución educativa, en donde por generalización se privilegia al estudiante como interlocutor de estos actos, pues solo en esta interlocución es posible un acto educativo, es decir, no hay educación sin ese otro susceptible de ser educado. Es decir, los docentes encuentran un valor agregado en sus actos, si estos

responden a estas dos ideas, permiten trabajar en relación con unos conocimientos disciplinares y a su vez, si sus actos trascienden en la dimensión afectiva emocional, que es susceptible de percepción. Aquí se haya el sentido de realización del docente, es decir, que produce bienestar e identificación, donde sus actos adquieren significado, cuando encuentran gratificación, pues encuentran en su relación con esa realidad denominada proceso educativo, un vínculo, que no pasa por la cuantificación o el reconocimiento (pues este es casi nulo en las entidades del Estado); esta satisfacción se da en la intimidad del reconocimiento, donde el docente se ve reflejado en los actos, decisiones y actitudes de sus estudiantes, donde se encuentra habitándolo. Esta es la alteridad latente en los procesos, que al ser significada puede abrir caminos más profundos de pensamiento que se acerquen a una ética práctica de los actos educativos; pero sería pretencioso divinizar los actos humanizantes de los docentes como una *pedagogía de la alteridad*, de la misma forma que sería soberbio enjuiciar las prácticas como actos *colonizadores o totalizantes*. En otras palabras,

Estas cuestiones no se realizan para conseguir una receta que mágicamente nos dé respuestas, sino para interrogar nuestra práctica y nuestro contexto de manera que podamos introducir mejoras en ambos y se vivan realmente los procesos educativos (...) por lo tanto, es en el seno de estas formas de interacción colectivas donde se otorga al alumnado aquellas experiencias que necesitan para comprobar que pueden aprender unos de otros desde el diálogo (Vila, 2010).

Es posible que el análisis de las comprensiones que se intenta dar, a través del reconocimiento de las prácticas, haya dado pie a una serie de movimientos reflexivos que generen la visibilización de esa alteridad latente. Es decir, quizás el verse a través de los otros, les permita resituar esa alteridad latente como campo de posibilidad, puesto que aún ese otro, la experiencia del *rostro* no es evidente en la palabra; es a través de esta como experiencia de la sensibilidad, quien revela la alteridad como acto de reconocimiento (Navarro, 2008). Es decir, este ejercicio de investigación propone reconocer algunos

elementos que pueden dar lugar a acciones que produzcan un ejercicio de la alteridad como campo de pensamiento y fundamento pedagógico, que es en los actos, sin que esto desconozca la necesidad de enunciar lo pedagógico a través de la palabra, pues la palabra es la realidad de la experiencia; no existe experiencia sin enunciación, solo es experiencia en la colectividad, en el pensamiento del proceso educativo como un acto común. Para este caso, los actos educativos permiten acercarse a elementos concretos del pensamiento, de la comprensión, enfocándose en las acciones para apartarse, de alguna forma, de las idealizaciones teóricas; “el pensamiento está habitado por una incondicionada entrega – anterior a todo asentimiento y toda renuncia- a alguien que se acerca mientras sigue estando separado” (Samonà, 2005, p. 67).

### **El sentido en las dimensiones de la práctica.** (Segunda categorización)

En este apartado se exponen las comprensiones expuestas en la segunda sesión; en relación con las categorías en la investigación<sup>16</sup>; aquí se destacan como categorías emergentes: práctica educativa, sentido, determinantes y dimensiones de la práctica.

*La práctica educativa* es percibida como una serie de acciones, actos que devienen de la labor del docente, es decir, en la experiencia del profesor, no existe práctica educativa sin docente, pues estos actos solo son posibles por el carácter propio de su función. Esta práctica está enmarcada por el conocimiento y el aprendizaje, y resguarda la individualidad ideológica, política, espiritual, de cada ser docente que se comprende en la realidad denominada institución educativa. A través de la entrevista (tipo encuesta), los docentes dieron apertura al concepto como aprendizaje, es decir, el objeto de la acción educativa se desplazó del conocimiento al proceso por el cual se acerca cada persona a este, y que si bien no se reconoce como un acto espontáneo –es decir, el aprendizaje como proceso–, tiene un sujeto de esta acción, un ser que aprende, que cohabita ese lugar del conocimiento, que es lugar de la enunciación del mismo.

---

<sup>16</sup> La interpretación algunos elementos de la primera socialización; en tanto interpretación de las categorías producidas en la sesión 1 y 2. Dio lugar a unas líneas de pensamiento que se exponen como subtítulos.

Esta es una particularidad, los docentes hacen del espacio educativo un lugar fuera de la realidad personal, y buscan generar un escenario *blindado* de eso que sucede fuera de él. Es decir, algunos hablan de familia, otros de clase, otros de aula, pero estos actos educativos corresponden a una realidad particular donde los docentes y sus estudiantes comparten una experiencia. En la palabra del docente se comprende como un lugar de aprendizaje, aunque mantiene una perspectiva unidireccional desde el docente como sujeto que se ofrece en esta relación. En este sentido, la experiencia en el estudiante es el aprendizaje; aquí yace un vacío, pues para que la alteridad pase a ser un proceso donde se produzcan formas de pensar el mundo, es necesario que el docente fracture la unicidad de su palabra, permitiendo los ecos de la voces de los estudiantes, que prosperan al ser acogidas por sus actos.

Es decir, los actos educativos se dan prioritariamente en esa realidad compartida, que si bien parte de un pre concepto instaurado en la institución educativa, que es la idea de conocimiento y aprendizaje, termina siendo una experiencia del estar ahí, donde realmente se produce una serie de actos que son vividos de múltiples formas por los seres que habitan esta experiencia; no es simplemente una serie de hechos que consecuentemente generan nociones, la experiencia pasa por la recepción abierta que en el instante mismo asigna un sentido al suceso, al hacerlo comunicable. En este primer acto de comunicación está inmerso el acto comprensivo, pues para hacer comunicable el hecho es necesario asignar un sentido; este emerge desde las nociones que se poseen, y aún más profundamente, de aquello que percibo desde la sensibilidad. En este sentido, comprender el acto educativo requiere no solo un apuesta epistemológica, exige una mirada que permita dar un lugar a la sensibilidad de la existencia; una perspectiva estética, desde la posibilidad de sentirse en bienestar con el otro; una mirada ética de la relación de poder y una comprensión de la relación entre sentir y pensar la experiencia. “La ética inseparable de la práctica educativa por la que debemos trabajar (...) la mejor forma de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, vivirla en a los educandos en nuestra relación con ellos” (Freire, 2004, pg. 8).

*Sentido*, Si bien el conocimiento tiene un lugar privilegiado en la palabra del docente frente a sus prácticas, es claro que esta dimensión humana de la relación práctica es evidente; se habla aquí de los hechos como forma de acercar al docente a sus propias comprensiones de mundo. Es decir, no hay un interés netamente intelectual, pues es en los procesos comprensivos –no reflexivos en el sentido de la explicación– donde el docente puede mirarse y dar un lugar a sus vivencias, hablar de lo que sucede en la sucesión misma de sus actos, donde estos adquieren un sentido; este sentido de humanizar está referido a la dimensión emocional y sentimental de los estudiantes, se establece concretamente en las expectativas que el docente despliega sobre *su* estudiante, como ser que habita su actuación. En este sentido, el estudiante es el referente de sus proyecciones individuales, espirituales, contextuales e ideológicas.

Esta referencia a la posesión se hace como denotación de aquello que sucede en la palabra del docente cuando se refiere al estudiante como parte de su experiencia, es decir, *mis estudiantes* habla de la cercanía, de la experiencia compartida, no del sujeto objeto de la práctica; de algo que sucede en la familiaridad. También denota posesión de aquello sobre lo que existe una autoridad presta a ser ejercida, en tanto lleva en sí mismo la dualidad de la intimidad de la experiencia y la expresión del ejercicio de un poder relativo al lugar en que ambos se encuentran. Es decir, la palabra del docente no necesariamente pasa por análisis *conceptuales*; el interés concreto de las orientaciones investigativas se dispuso para acercarse a las comprensiones que ellos tienen de sus actos concretos, no a sus conceptualizaciones. En este sentido, se destacan las expresiones que se relacionan con esta emotividad.

Se asume que la experiencia sobrepasa un interés pre operativo, donde el docente se ubica a priori y construye unas ideas de sus actos; esta experiencia se concreta en la vivencia en estos actos que responden a un orden contingente, es decir, sucede en el otro, a la vez que pasa por el docente, en una interacción constante con la realidad; la realidad es eso que está pasando ahí, en la interacción, en el acto, pero la experiencia se está dando en la vivencia, el lenguaje, e interactúa con todas las intencionalidades y emociones que habitan a docente

y estudiantes. Es en el lenguaje donde se evidencian las intencionalidades, los deseos, las emociones primarias que movilizan los actos; es esta energía primaria la que ejerce mayor fuerza en las relaciones, en las interacciones; es en este lugar entre el lenguaje, la percepción y la significación, que el docente transforma sus actuaciones, casi de forma inconsciente.

*El sentido* de las acciones de su práctica está implícito en la dimensión individual del docente, se reconfigura con la vivencia, en el encuentro con el estudiante; estas intencionalidades ideológicas, políticas, contextuales, se redimensionan en la experiencia de estar con ellos. Si bien es necesario una asignación de sentido, desde la comprensión de la vivencia, para abonar un camino a una *pedagogía de la alteridad*, no se niega el proceso de producción de la alteridad; una alteridad latente, pues la experiencia cotidiana del encuentro es un habitar simultáneo del otro en mí, que puede que transforme, en menor o mayor medida, la consciencia de la existencia del docente.

*Dimensiones de la práctica*, en esta caracterización de *la práctica educativa* y la identificación de los elementos emergentes, producto de las relaciones que allí se producen, se ubican varias dimensiones: la estructura, la teoría y el otro. El enunciarse sobre la práctica es inmanente a las comprensiones del docente; asumir una estructura, que entienden como un forma de organización del proceso, es decir, sus actos en relación con los estudiantes componen una serie de pasos, fases; todos elementos, que al articularse permiten una organización mental de aquellos hechos. Esta asociación que se hace de la práctica educativa a una organización es completamente aventurada, pues no está del todo determinada por un paradigma pedagógico específico; esto se justifica en dos particularidades: la forma individual en que el docente se sitúa frente a la realidad y algunos componentes de orden institucional.

Definitivamente, aunque todos se refieran a algún postulado teórico, están contruidos desde la subjetividad de la experiencia. Los enunciados sobre los referentes teóricos hacen parte del discurso de las acciones, más no son profundizados y no evidencian una carga de

significado. Es más un intento de justificar los hechos, aún sin comprender, pues la realidad se propone en el lenguaje, es decir, que las palabras son actos comunicativos y que solo en estos, sucede la experiencia. Al enunciar la teoría la utilizan como forma de sujetar sus actos a una dimensión amplia que los legitime, es decir, no hay un diálogo evidente entre la disciplina objeto de enseñanza, la teoría nominada y la experiencia de sus actos educativos.; son enunciados como etiqueta que legitima sus acciones. Significar, es “generar un saber comprometido y comprometer un saber (Bourdieu, 2002, citado en Vila, 2010, p. 76)

Esta es la pretensión de estas palabras (...) como fundamentos para ir (re)construyendo una pedagogía (...) que nos permita tener una sociedad más solidaria y justa, así como una educación donde se conjugue la presencia de una voz que siente (al otro), un cuerpo que escucha (se abre al otro) y una mirada que invita al crecimiento (del otro y, por consiguiente, de nosotras y nosotros mismos) (Vila, 2010, p. 76).

*Determinantes*, los docentes ubican como determinantes claros de sus acciones, la composición, acompañamiento y situación familiar; las formas de estructurar la institución educativa y su organización interna; el Estado a través de las políticas públicas; la sociedad y la cultura que modelan las acciones docentes; el desarrollo emocional y humano de cada profesor, que es el factor que determina su relación educativa. La primera asociación contextual que hacen los docentes y que determina sus actos directos con los estudiantes, es la familia; los docentes asocian de forma directa las formas de ser, actuar y habitar la institución educativa, directamente y de forma principal, al entorno familiar; además de situar las manifestaciones negativas de estos, a factores implícitos en este contexto. El estudiante constituye su emocionalidad y los fundamentos principales de sus actos en la relación con la familia; es por esto que el lugar que ocupa la relación familia docente es el primer factor que se significa en la palabra del docente. Las manifestaciones de los docentes son recurrentes, pues se han construido en relación con sus actos cotidianos, es decir, las palabras solo simbolizan los actos que, alrededor de la institución educativa se tejen; palabras que se convierten en códigos propios del escenario que se denomina aquí,

proceso educativo. *Núcleo de sentido*, Si bien el sentido de los actos no es explícito en las comprensiones, si es evidente la necesidad de otro, pues es un pensamiento colectivo sentir al estudiante como responsabilidad. Se alimenta la relación con otros (denominados, niños, estudiantes, personas, chicos); un sentido compartido que busca transformar su realidad a través de la transformación y el crecimiento de ese otro.

### **Comprensión de las prácticas como actos humanizantes** (Tercera categorización)

En este apartado se exponen las comprensiones expuestas en la tercera sesión, en relación con las categorías emergentes en la investigación: exploración conjunta de las posibilidades en el otro; actos y percepción, recorrido de sensibilidad; justificación de los hechos, presencia de otro en la relación docente-estudiante; alteridad y teoría de las emociones.

Si bien en el IED Florentino González, los docentes no comparten una estructura general de trabajo, en términos de unas ideas que orienten su cotidianidad, durante el proceso de investigación se logró que el equipo de trabajo se acercara a las prácticas educativas de sus compañeros, mediante un ejercicio de reconocimiento de la experiencia (en 2016). Esto reafirmó algunas de las apreciaciones expuestas en los resultados de la investigación.

Las expresiones humanizantes que envuelven los enunciados docentes son resultado de actos recurrentes, que permiten a los docentes tener certezas frente a aquello que comprenden sobre el mundo. Cada día que transcurre en la vida de la institución educativa es una serie de relaciones que se entretajan en los actos educativos, es decir, existe un supuesto de lo que sucederá en la institución como realidad pre concebida, pero estas estructuras se convierten en hechos reales, llenos de movimiento. No sucede, en ningún caso, lo pre escrito; sucede algo más en la sensibilidad de todos quienes participan de este evento; se recrea y adquiere un significado en la dimensión humana; cada estudiante acude al escenario en sí mismo, en todas las realidades que lo habitan; aunque estas no manifiesten de forma racional, cada uno contiene una complejidad de características que no se definen como una identidad irrevocable. Es en estas condiciones que se producen lo

actos educativos; una serie de realidades que se entretajan para producir un cuerpo denominado práctica educativa, es decir, la práctica educativa como experiencia del mundo, es un encuentro en la alteridad, en el otro que habita al mismo.

De este hecho inicial, se evidencian varias nociones, entre estas el reconocimiento de fragilidad como posibilidad para la modificación de la disimetría en las relaciones de la práctica educativa, es decir, solo en la fragilidad de la condición humana, que habita cada uno de los actores del acto educativo, es posible un encuentro que transforma las formas de poder que anulan al otro; esto es, que niegan la alteridad. Es decir, las relaciones llevan en sí mismas una tensión de poder, pero la disimetría en este poder puede ser transformada mediante el reconocimiento del otro, en el lugar de la construcción de los actos, y de la transformación del sí mismo; esto es, cada docente en sí mismo lleva transformaciones producto de la humanización que ese otro ha generado. Las prácticas educativas se convierten en actos, en ocasiones aislados, que se presentan de forma íntima, es decir, lo que sucede en los hechos producidos en la institución no se da en forma empírica como experimentos racionales, se da en la humanidad de cada estudiante y de cada docente, atendiendo que no es unívoca, es decir, no existe pensamiento fuera de la emoción y no existe comunicación emocional que anule las formas de pensar y vivir de cada persona.

Esta consciencia sobre los actos, es decir, el reconocimiento de ese otro en la mismidad, es condición necesaria para la producción de una pedagogía de la alteridad, pues es en la reafirmación de la colectividad que los seres pueden explorar el crecimiento de su emocionalidad y reafirmar formas de estar con otros, como la solidaridad y la fraternidad, pues es en esta condición de la fragilidad de la condición humana que se puede pasar de una alteridad latente a una alteridad posible. Los actos no son hechos disueltos, hay en la práctica una forma del saber implícita, es decir, durante la experiencia los docentes comprenden el mundo y esto les permite asumir una forma propia de relación; dicha experiencia permite que el docente se asuma de forma ética y sensible ante los estudiantes. Es decir, no solo se da en actos deliberados, pues la experiencia se transforma en una especie de saber ético que se rehace en cada encuentro.

Esta posición de colectividad es una construcción conjunta, es decir, la alteridad es la forma compartida de lenguaje que habita la relación, donde se construye un saber; los actos se transforman en saber práctico que habla de la sensibilidad constituida por la colectividad. A través del otro, se puede percibir el mundo de forma sensible, en una relación entre pensamiento y sentimiento que permite que los actos adquieran sentido y se pueda hablar de una alteridad posible en el campo educativo. Esta relación entre el sí mismo y el otro, implica no solo la relación del ser con el mundo; es a su vez la presencia de la alteridad del uno frente a la relación, que implica la colectividad. Es decir, el conocimiento está dentro de la relación de colectividad y es aprehensible en la relación que los otros suponen en la experiencia que, el sí mismo, tiene con el mundo. La alteridad latente, en este sentido, es una forma de habitar el mundo con el otro desde la emocionalidad, que implica una sensibilidad por la presencia de ese *los otros*; un lenguaje de la alteridad es en sí la comprensión de aquello que sucede en la experiencia de estar juntos, como posibilidad de generar procesos educativos humanizantes.

Esta apertura que se da en la tensión entre las formas establecidas en los campos disciplinares y que, cotidianamente, se enfrenta a una realidad que exige unas formas educativas otras, pues los conocimientos por sí mismos no resuelven los elementos que se presentan en la cotidianidad de la institución educativa. Este saber implica los hechos, dentro y fuera del aula; aun así, la alteridad latente es otro-colectividad que, como relación que demanda en su fragilidad, produce en el docente un saber sobre sus actos, convirtiéndolos en práctica educativa.

#### **Alteridad y experiencia sensible de la relación Educativa** (Cuarta categorización)

En este apartado se exponen las comprensiones expuestas en la cuarta sesión, en relación con las categorías emergentes en la investigación: relación con los estudiantes; la experiencia; la sensibilidad, un lenguaje en la alteridad; comunicación en la alteridad, y alteridad latente.

La *relación con los estudiantes* se produce en una doble vía, en *la sensibilidad* que el docente puede poseer para recibir al estudiante en su condición de otro humanizante, y la sensibilidad que la experiencia educativa produce como parte de ese encuentro, que interpela y transforma. La palabra humanizar se traduce en este sentido en ese otro que es campo de posibilidad, es decir, otro habitado por la esperanza: la expectativa poseedora de un movimiento interno que se traduce en lenguaje y actos que transforman. Los docentes se construyen a sí mismos en el lenguaje, que habla de sus emociones, de sus angustias y dolores; de aquello que se trasfigura; sus concepciones del mundo, sus necesidades, son en esta realidad; las mismas angustias de ese otro estudiante. Si bien los hechos del mundo tangible, próximo, tienen un efecto claro en las formas en que el estudiante interactúa, las palabras son los hechos del campo de la alteridad, es decir, aquello intangible, casi no conceptualizable que habita como un todo a los estudiantes; inaprehensible a la consciencia racional que, en últimas, configura el vínculo humano de la educación (si este se da).

La práctica educativa se convierte en *alteridad latente* cuando se da un lugar a la dimensión afectiva emocional del estudiante y el docente, pues no es solamente un conjunto de hechos organizados lo que sucede en esa experiencia; allí no solo se da un proceso de conocimiento formal, pues para que cualquier proceso de conocimiento sea posible, el estudiante ya está ubicado como ser en una dimensión perceptiva del mundo; ubicado de forma emocional, que siente y piensa como forma primaria de habitar la experiencia. No es un otro desde la moral, pues estos lugares de enunciación (aunque habitan el pensar y sentir de los docentes) son una cuestión inadvertida por coacción de disposiciones legales y estatales, es decir, la palabra no pasa por esta disposición del pensamiento, como una especie de silencio colectivo; los docentes han resguardado sus posiciones personales, aquellas que hablan de las cargas culturales, de los miedos heredados por la religión y de la insatisfacción, resultado de nuestros deseos y expectativas sobre el mundo. La *experiencia* es producto entonces de un ser colectivo, es decir, no es únicamente el docente el que se piensa en el estudiante, el estudiante lo habita y comparte las sensaciones y las percepciones de la relación, haciendo una experiencia que se da en una doble vía. Es decir,

la comprensión de aquello que se da, es una comprensión en movimiento en la que interviene siempre ese otro.

Este *movimiento* en el que yo habito a ese otro que me constituye y que, a su vez, comparte la comprensión de esta realidad, es condición importante de la experiencia, donde se ubica el reconocimiento como punto de partida y, por tanto, de llegada de la comunicación. En la palabra, ese yo mismidad se convierte en alteridad en movimiento, pues tanto docente y estudiante desean existir en esa realidad del otro, anhelan ser experiencia, y en tal sentido, componen una comprensión compartida del mundo. La esencia de cada persona que interactúa en el mundo está permeada de ese otro, que en este caso es la experiencia de la práctica educativa. Dicha experiencia está compuesta por las múltiples formas de los estudiantes, sus lenguajes, sus movimientos. Cada docente, como parte del mundo, lleva en sí mismo la sensibilidad humanizante, y es este Otro, quien se sitúa dando lugar a la ampliación de esta sensibilidad, a su exploración y reafirmación.

Hay una relación de tensión, que puede darse por acogida o por oposición; el otro reafirma la posición de la mismidad, dándole un lugar de poder, de enunciación o de negación; es en la definición comprensiva de la realidad –por el lenguaje–, que las personas constituyen las características de esa alteridad que habitan. El otro no es una *proyección* fiel de mi yo; el otro no es el deseo de lo que anhelo reconocer en mí; el otro es alteridad cruda e irreversible de mí ser, en ese otro en que me encuentro. Es decir, la acogida no es una categoría implícita en esta alteridad; la acogida es una forma en la que se puede dar la experiencia de la alteridad, pues esta a su vez comporta negación de la misma, en la actitud donde se trata al otro como objeto, sensible de ser manipulado y cuantificado.

El *lenguaje* juega un papel fundamental como lugar primero de esta alteridad latente; esto no se representa jamás en la idea de *dar permiso* a la palabra, pues el permitir la palabra de otro, es abrirse a su lenguaje, es reconocerlo en *la sensibilidad*, en sus posibilidades de comunicación, en la expresión abierta de su estar ahí. Expresiones que hablan de la seguridad, de la libertad, de la confianza. Es allí donde los actos del lenguaje constituyen

una alteridad posible, pues es solo la comunicación que implica recibir al otro en todas las posibilidades, sin un anhelo único de explicarlo; este hecho único de recibirlo en la multiplicidad de su existencia, es en sí un acto de alteridad latente. Es posible *un lenguaje en la alteridad*, solo en la comprensión de eso que sucede en los actos educativos; lo que pasa por la emoción, de habitar un lugar, de recibir al docente y su palabra, de ser aceptado en la colectividad; estos son indicios de un proceso, donde se proponen formas de lenguaje, narrativas, y expresiones, que convocan al reconocimiento de otro en su más profunda expresión.

Esto no busca ocultar los actos de poder que ubican, tanto a estudiantes como docentes en una relación, que lleva en sí misma una serie de técnicas de instrumentalización de los actos de relación, y que en sí tienen una seria pretensión de control de eso que se da en el encuentro. Pese a esto, siempre sucede algo, aunque no sea perceptible o esté sujeto a sistematización alguna; en cada ser humano, más allá de la sucesión de hechos, ocurre algo en la vivencia; habitar la institución educativa bajo cualquier interés, lleva en sí mismo el encuentro; comprender eso que sucede (en términos Heideggerianos, de asumir eso que sucedió), que se dió tal cual se entendió en los estudiantes y en el docente, sin pretensiones teóricas, es el camino a la lectura de la alteridad latente y quizás, pueda permitir la consolidación de una pedagogía en la alteridad.

Esta experiencia de *los actos de comunicación*, de la relación como otro, permite a cada persona crear un sentido de identidad, es decir, a partir de la interacción emergen dos conceptos que circundan esta alteridad latente: identidad y vínculo. Esta relación de vínculo, donde cada estudiante encuentra su sentido, su significado en ese otro que asigna, y que reafirma esta no-racionalización del hecho de identificación, se denomina vínculo. Esta forma en que cada estudiante manifiesta el reconocimiento de sí mismo en ese otro, que comparte algunas formas de sentir y percibir, donde por diferenciación y asociación, cada estudiante se reconoce. Los docentes se ofrecen a los actos educativos desde lo que son en su dimensión humana; más allá de cualquier pretensión teórica, la experiencia

educativa se da en la relación de la dimensión humana, y es esa composición de la experiencia lo que realmente se comunica con el estudiante.

*La experiencia* que los docentes tienen en esa serie de actos educativos, no solo sucede en el aula, se da en la cotidianidad de la institución educativa, y exige explorar *la sensibilidad* para abrir las posibilidades del pensamiento. En otras palabras, solo en la comunicación sensible de ser docente con lo otro, es decir, no solo el estudiante si no la realidad, solo en esa comunicación sensible de lo uno con lo otro puede generarse una experiencia que posibilite dar un lugar al conocimiento en la alteridad, es decir, dándole un lugar a la palabra y la experiencia del estudiante, como otro que habita al docente y lo transforma. Esta *comunicación en la alteridad* se da en la dimensión afectiva-emocional, pues la experiencia no se da en la consciencia de los actos, se da en la significación que estos tienen de los mismos, y solo es posible asignarle sentido a aquello que se vivencia, cuando existe una comunicación con el ser emocional que habita el acto educativo.

La relación docente estudiantes, y en general las interacciones producto del acto educativo, convierten la práctica en una experiencia, es decir, el ambiente de aprendizaje pensado desde la teoría pedagógica, se traduce en una serie de acontecimientos reales, que generan procesos educativos. Este no es proceso que se produzca teoría-acto-comprensión, pues la experiencia no tiene una secuencia lógica de producción, que se pueda deducir en una secuencia.

La alteridad que se produce, como consecuencia casi imprevista de la relación entre las personas, adquiere un significado en una conceptualización teórica; asume un carácter de interpelación solo cuando se reconoce la negación de la misma, es decir, cuando se prohíbe la emergencia de esta alteridad latente, se hace evidente la necesidad de que dicha enunciación cuestione el discurso pedagógico; es así que puede darse un lugar epistemológico a la alteridad en el pensamiento contemporáneo de la educación. Es *la noción de alteridad* una forma de enunciación del pensamiento ético, en tanto reconoce la humanidad implícita en cada persona, como parte de un ser; aquí no hay un interés por

develar una cuestión filosófica, existe solo la exposición de las comprensiones que pueden hacerse de la experiencia educativa, a la luz de los enunciados de los docentes, que hablan que la experiencia del aula termina por reproducir un imaginario del otro, saturado por las carencias, tal como lo manifiesta Prieto (2012).

Esta distinción es necesaria; estos sucesos educativos pueden ser, o no, intencionados, es decir, las personas que intervienen en esta experiencia pueden aprender y pensar una serie de acontecimientos que no están inscritos al *ambiente de aprendizaje*; esto es, a todas las intencionalidades que antecedieron al hecho. Esto que sucede en el sí mismo y en los otros, a través de la experiencia, es la alteridad latente; esto que pasa fuera, en la frontera entre el pensamiento formal y la sensibilidad. Esta *alteridad latente* es la forma en que se enuncia aquí eso que sucede cuando aquello que sucede desborda el instrumentalismo de la estructura propuesto por las prácticas. Esto sucede cuando los cuerpos empiezan a hablar, cuando se le da un lugar a los silencios, a los sonidos, a las miradas, esta alteridad latente es posible de dilucidar en la palabra del docente que deja atravesar por esos otros que lo asombran, lo agreden; lo mueven de su quietud, lo convocan a la creatividad.

Si bien la sensibilidad, que permite hablar de una alteridad, no siempre lleva en sí una capacidad de movimiento y transformación, puede dar una consciencia de las comprensiones, pero no genera de forma automática una serie de actos que se traduzcan en actos pedagógicos fundamentados en las nociones de alteridad y diferencia. Llega hasta el punto de la afirmación, donde el vínculo permite la permanencia de la relación y mantiene al docente en una sensación de bienestar.

El Otro hay que pensarlo y representarlo como un vínculo, como una relación, como una coligación que estructura las formas de la identidad. Es el acto mismo de educar una tensión emergente con la disposición de esta presencia. En esta perspectiva el tiempo y el espacio del Otro demandan una re significación de las disposiciones en la institución educativa (Arturo y Jurado, 2013, p. 29).

## **Relaciones y tensiones entre experiencia y pensamiento en la práctica educativa.**

(Quinta Categorización)

En este apartado se exponen las comprensiones expuestas en la quinta sesión, en relación con las categorías emergentes en la investigación: pensamiento, las emociones, la existencia, la experiencia de la práctica educativa. La relación entre las categorías, de los diferentes momentos (primera a cuarta) compone los elementos del análisis fenomenológico y las conclusiones.

Los docentes mantienen, reiteradamente, en su palabra y en sus acciones el interés por promover un *pensamiento*, en algunos casos pensamiento crítico y en otros, habilidades del pensamiento. En tal caso, hay una fuerte necesidad de movimiento en los estudiantes, quizás aún falta un gran camino para que el docente encuentre, en sí mismo, esas transformaciones que genera el estudiante en su ser y en sus formas de actuar y ver el mundo, pero el hecho de que no sean conscientes, no quiere decir que no existan, pues en su palabra, al acercarse al sentido de su experiencia, las referencias siempre ubican al estudiante como sujeto de sus enunciaciones.

Hay implícita en la *relación docente estudiante* un interés de *transmitir* aspectos intangibles como la ética, la criticidad, los valores, elementos todos incuantificables, quizás descriptibles en el sentido de los actos, o susceptibles de ser narrados, es decir, eso que acontece en el otro termina traduciéndose en la interpretación que se hace de los actos o de las palabras. Los docentes priorizan sus actos en relación con estos deseos de transmitir esto que no es tangible; estos deseos y anhelos expuestos en la práctica son seleccionados en relación con las creencias, sistema de valores, una variedad de elementos culturales, todos adquiridos a través de un cúmulo de experiencias de vida. A través de un proceso de selección consiente, el docente selecciona los hechos que ejecutará en relación con un campo del conocimiento; toda esta organización camina de la mano con la experiencia concreta de la relación; los actos son una interlocución de suceso, no de racionalizaciones.

Es decir, los procesos de relación no están completamente controlados por los pensamientos conscientes; la comunicación actúa casi de forma intuitiva; eso no quiere decir que no haya una mediación de la consciencia. En este sentido, la producción de la alteridad es un proceso que lleva, en sí mismo, procesos de conciencia, de comprensión y de sensibilidad. Las acciones que confrontan la práctica educativa evidencian una relación mediada por la categoría pensamiento, que no es cuantificable, pues es solo *aprehensible* en las actitudes de los estudiantes, en sus formas de comunicación, en las posibilidades y la expresión en colectividad, es decir, el pensamiento solo es posible de dilucidar en la manifestación espontánea de los estudiantes, traducida en la capacidad de ser con los otros, de expresar sus ideas y de construir de forma colectiva, sin silenciar sus intenciones o motivaciones.

Si *el pensamiento* es una respuesta casi inmanente al ser en el mundo, la comprensión es casi una reacción evidente en la experiencia de los hechos, como condición de interacción. Las emociones, instintos y sentimientos, hacen parte de la forma de habitar el mundo y relacionarse con este; aspectos de difícil conceptualización teórica; aun así, son elementos que conforman las formas de comprender la realidad. Esta interacción implica *pensamiento*, es de esta forma que cada uno se sitúa en el escenario designando un lugar de enunciación, es decir, este lugar representa el que cada uno se da en relación a ese otro que le permite un lugar. Es en la interlocución que puede el estudiante preguntarse por sí mismo, mirar en los otros aquello que también me hace; esa singularidad con que cada estudiante se expresa y genera una serie de afectaciones que en algunos casos se etiqueta como *problemas de convivencia*, conflictos u otros, es simplemente la forma en que el otro se manifiesta ante el estudiante, ante el docente; es la existencia misma manifestando su dolor, su angustia.

*Las emociones* son una forma de habitar la realidad, una forma no perceptible, pues es imposible de certificar que aquello que sucede en el otro, es eso mismo que pasa en mí; solo la mediación del lenguaje permite

un consenso que nos acerca a la identificación y al vínculo, pues no existe forma de conectar esa experiencia de la angustia, la incertidumbre o la frustración; es exactamente la misma experiencia que asumo del mundo. Por tanto, se puede hablar de una forma de estar en la experiencia, como un estado emotivo, que al ser compartido permite encontrarse en eso que sucedió, que fue percibido y acogido en colectividad, con la intención de ser descifrado, para que en dicha interpretación se encuentre una apacible tranquilidad del compartir lo efímero y frágil de *la existencia*. “Ninguna formación docente puede hacerse (...) sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la efectividad, de la intuición” (Freire, 2004, p. 21).

Se destaca en *la experiencia de la práctica educativa* la consolidación de un lenguaje compartido, es decir, uno que permite comunicarse, leerse, ser leído en el otro, donde el docente sitúa la posibilidad de cautivar, de generar un vínculo, bajo el principio de que sentir-pensar son actos consecuentes a las vivencias, que no suceden uno separado del otro, y que no determinan de forma unánime ningún acto humano. En las observaciones, se pudo destacar la necesidad de construir una idea colectiva de la realidad, es decir, el interés no está únicamente en lo real que acontece en el mundo del conocimiento; la motivación final se da en esa realidad compartida que se constituye solo en el encuentro que se media por el lenguaje; esa realidad que es alteridad latente de lo que se puede ser cuando se dan los actos educativos en el encuentro. Los actos comunicativos que proveen a la práctica educativa de un sentido, no se dan en formas de racionalización; si bien el lenguaje tiene unas estructuras estudiadas por la lingüística, el sentido que se trasmite en la comunicación, de forma integral y que logra enunciar una experiencia, no pasa por una fórmula lógica o secuencias.

Esta construcción de una realidad compartida por medio del lenguaje, es lo que permite que se den los procesos de identificación; es de destacar que aunque todos participen de la construcción de esta realidad, no se da el mismo suceso de identificación. Puede que cada

uno se sienta parte, puede que otros se reconozcan, lo único que es claro es que todos habitan la experiencia compartida de los actos educativos y solo en la posibilidad de la expresión y de la enunciación, se puede dar cuenta de la experiencia, y afirmar de algún modo que existe un reconocimiento de lo que sucede. La construcción elaborada y casi minuciosa del lenguaje, es evidencia del intento por comunicar aquello que está profundamente arraigado en el interior de cada uno, es decir, pensamientos y emociones comparten una coincidencia, se ubican de forma clara y misteriosa en la mente y habla de aquello que se percibe, y son trasmisibles solo en la complejidad; ambivalencia del lenguaje. Son expresión del mundo, conjugación de la experiencia, y apretura hacia lo otro, en la necesidad de comprender la vida.

Solo se puede hablar de una alteridad latente, cuando se perciben las transformaciones emocionales a través de la expresión de los otros, es decir, en aquellas susceptibles de ser percibidas y comprendidas por los participantes de los hechos educativos. La alteridad latente está en la identificación, producto de la necesidad de compartir la angustia por la realidad inaprehensible. Esta serie de presupuestos buscan hacer un aporte al pensamiento sobre los actos, como hechos idealizables pero que, en sí mismos, son actos que componen una realidad que se habita cotidianamente; que pueden llegar a alejarse de su contexto, solo con la pretensión de ofrecer un lugar posible.

## CAPÍTULO VI

### Análisis fenomenológico

Para integrar los análisis de las comprensiones sobre las prácticas educativas; la relación docente estudiantes y el campo de la alteridad, se realizaron dos documentos fenomenológicos, donde estas se exponen en diálogo con los fundamentos teóricos y los análisis propios de la investigación y que configuran el presente capítulo.

#### *Documento fenomenológico I*

En este apartado se exponen los análisis de las comprensiones que emergieron durante la investigación, estas son las formas en que los docentes comprenden la práctica educativa en la relación con los estudiantes. Aquí se sintetizan y articulan los elementos emergentes que configuran los resultados de la investigación<sup>17</sup>, expuestos de forma amplia en los apartados anteriores de este capítulo.

#### *Primer análisis*

La comprensión de conocimiento de los docentes sobre sus actos y la incidencia de estos en la realidad, permite comprender el sentido que estructura las prácticas, es decir, el conocimiento es un enunciado recurrente en el centro del discurso, pero qué se referencia en este contexto, al enunciar el concepto conocimiento (ARE): conocer es propio del docente, es una especie de valor implícito en los actos educativos; pre concepción de la relación posible con el estudiante, lugar de mutuo encuentro que se ha asignado por la cultura, es decir, la institución educativa como lugar asignado para ser docente y ser estudiante; relación producida por un lugar y tiempo específico; se es en esta relación y solo en la identificación del lugar del otro, se es estudiante y se es docente (CTE).

---

<sup>17</sup> Para efectos del sustento de lo que aquí se explicita en relación con los análisis realizados, se han determinado en este capítulo unas codificaciones, como sigue: análisis de resultado de encuestas (ARE) y categorización de encuesta (CTE) para el primer análisis que se registra; análisis de entrevista en papel (AREP) y categorización de entrevista en papel (CTEP) para el segundo análisis; categorías de observación (CTO) y análisis de las observaciones (ARO) para el tercer análisis presentado; y finalmente, análisis de las narraciones (ANN) y categorías de las narraciones (CTN) para el cuarto análisis.

Es necesario profundizar en el sentido de **la humanización** como experiencia de la relación con los estudiantes; es en este sentido que los docentes no constituyen sus actos priorizando la razón, pues es en el sentido primario de las emociones que se anclan los hechos educativos (ARE). Las actuaciones del docente, si bien están producidas en gran medida por un precepto de conocimiento que es ser, de forma tal que responda a las demandas de la institución, en la experiencia es el fenómeno de la posibilidad; quienes se comunican en este acto de educación son seres en la vivencia que sobrepasa la institucionalidad del hecho, es decir, más allá del método como fórmula de actos preconcebidos para un fin específico, el docente se encuentra con el otro en su fragilidad, en la experiencia que se comunica con su intimidad, con su existencia; ese estar en el mundo con el otro (CTE). En la interacción en la humanidad de los estudiantes y los docentes, en esa relación de fragilidad que sitúa tanto a unos como otros, se encuentra la comprensión que moviliza los hechos educativos (ARE). La práctica educativa sucede en la presencia sensible que permite a los sujetos comunicarse, esto se traduce en la producción de sentido; solo en este sentido sucede algo; algo pasa ante la presencia del docente y el estudiante, que permite comprender los actos y actuar de forma que estos hechos sean leídos e interpretados; que no se reduzcan a actos mecánicos de la razón (CTE).

El otro es, en la medida que demanda de mí; esta posición es significativa en las expresiones de los docentes, pues ubican al estudiante como otro que carece, que requiere, que justifica la actuación del docente para ofrecerse en esa fragilidad (ARE). La humanización es la palabra y el lenguaje, pues no hay una forma pre teorizada de producir la sensibilidad y los procesos que en ella se constituyen. Es decir, solo en el darse, en el acto del encuentro, en la presencia, en la acogida, donde cada sujeto se permite confrontarse en la profundidad de sus imposibilidades y horizontes (CTE). Las prácticas educativas son, en sí mismas, el producto de una delimitación institucional, en este camino, producen, constituyen los actos educativos dotándolos de identidad, es decir, se enuncia dentro de una intensión educativa que yace solo en este espacio tiempo (ARE). Es aquí donde se sitúa cada rol como lugar de poder; es esta relación docente-estudiante que lleva

en sí misma una tensión, una especie de resistencia que ofrece una forma de palabra al estudiante, una identidad a sus actos; al igual que un vínculo, cuando el estudiante se siente a sí mismo; en la mirada del docente se siente acogido, reconocido (CTE), es un lugar de la relación que logra desconectar en algunos momentos al estudiante de los contextos hostiles, ofreciéndose como lugar para ser de otras formas.

En este sentido, el conocimiento no es del todo neutral como se expresó (CTE), pues esta palabra habla de la capacidad adquirida del docente en un pensamiento constante, que aunque no se figure de forma explícita, actúa en la presencia del docente y en sus actos, que están marcados por cada experiencia de la historia personal de sus prácticas. Esta experiencia (que puede, o no, ser reflexionada) lo habita, le constituye cada palabra; cada acto es, en sí, la suma de su ser, temporal y contextual, que hace de este lenguaje, palabra y acto (CTE). Los contenidos pasan a un segundo plano, hay un saber implícito sobre la vida, que permite una experiencia donde la vida del estudiante se salvaguarda en la posibilidad de ser con el docente (ARE). Un lugar que no es, un lugar por excelencia para actuar; la relación docente estudiante produce una fractura en múltiples otros; condición del existente que se produce a través de la pregunta, del interrogante por un mundo que se compone de la realidad, casi artificial, que se denomina institución educativa; anclada por un interés intangible de una necesidad que solo se comprende en la demanda, en la denuncia de ese devenir próspero; de un futuro imperceptible de estar allí (CTE). Mantiene un reconocimiento superior, la posibilidad de comunicarse de forma efectiva y de lograr transformaciones evidentes en las formas de vida, en la intimidad de los estudiantes y cambio en sus patrones culturales; es superior en valoración a poseer conocimientos científicos o disciplinares; es significativo en la habilidad docente, su capacidad de incidir en el desarrollo personal de sus estudiantes (ARE).

El docente es una única vez y cada vez con los otros; una realidad en movimiento permeada de fracturas, de múltiples formas y experiencias; el otro no es un único otro, y el docente no es en la unicidad de sus actos una forma de relación de sujeto-objeto. Es, en sí, la realidad educativa un acontecer continuo, donde el estudiante de vez en cuando rescata al docente

devolviéndole la esencia, cuando inquieta, cuando demanda, cuando le hace responsable de la coexistencia; en otros momentos, el docente se ofrece como presencia posible en el afecto, quizás solo con los hechos donde se evidencia que ese otro estudiante es necesario para la realidad, para ese instante de la vivencia; en ese encuentro donde la existencia adquiere sentido por hacerse parte, cuando los personajes se sienten indispensables en la constitución del escenario (CTE). La sensibilidad como forma de conocer el mundo; disposición ante el otro; pre requisito para la alteridad como enunciación del mundo; la sensibilidad como característica del encuentro, donde se producen las concepciones del lenguaje, donde solo es posible la identificación. Es en esta condición que el conocimiento puede re encontrarse con los actos, como formas de pensamiento, de fundamentación y de sentido de los existentes. Expresado en palabras de Escudero “el corazón se da como donación inmediata, intuitiva y directa (...) que activa el corazón con su presencia, sin llevar a cabo un amplio y complicado proceso deductivo” (Escudero, 2009, p. 37).

### ***Segundo análisis***

Los componentes de la realidad, las formas de pensar y sentir el mundo, habitar el mundo en la colectividad, la realidad. El docente actúa en función de las necesidades que logran incidir su intimidad; esta intimidad dialoga de forma constante con las demandas institucionales que son, en algunos sentidos, demandas instrumentalizadas y no concretas, en términos de seguimiento y condicionantes. De otro lado, existe una presión cultural que se ve reflejada en las ideas, pensamientos y requerimientos de los estudiantes y familias que son, en primer orden, demandantes de los actos educativos (AREP). Es claro que al hablar de actos educativos no infiere en sí un pensamiento sobre los procesos, pues los hechos se asumen como tal; efectos dados en un espacio tiempo, que están sujetos a un interés que para este caso es *el conocimiento*, en este sentido de lo disciplinar, pues al acercarse a los hechos en sí mismos, el docente se aleja de la idealización del discurso pedagógico, se refiere a elementos puntuales (CTEP). Esto no quiere decir que no haya un proceso de reflexión teórico-pedagógica, solo que el acto de comprensión del mundo no lleva en sí mismo un proceso de razonamiento previo, que prediga los hechos y su funcionalidad.

En este sentido, la institución es una especie de ilusión estructural que habla de relaciones de poder; existe un ideal fantasmal sobre los posibles e imposibles de ser y actuar en la institución educativa, pero estos límites solo son concebibles en los actos de las familias y los estudiantes, que hacen contingencia a los ideales políticos, espiritualidades, religiosidades y otras formas del pensamiento, que sujetas a censura, se trasmutan en la comunicación poco directa que se da en la institución educativa (AREP). Lugar del aprendizaje como relación posible, resultado de ese encuentro, como propia de la condición de humanidad implícita en el docente y el estudiante, es decir, que la alteridad posible es solo en la re estructuración de la disimetría de poder que lleva, en sí, la relación educativa. Los docentes se acercan al mundo, asignándole una comprensión que les permite hacer comunicable los aspectos que componen la disciplina; este lenguaje solo es posible en la constitución de una *realidad* compartida; esta realidad educativa, preconcebida casi anti natural, si se puede decir, permite una forma particular de alteridad (CTEP). Estos actos devienen en un familiaridad, en el vínculo que produce compartir tiempo y espacio de vivencia, donde el otro docente se convierte en el lugar de la experiencia afectiva, de formas múltiples; lugar del conflicto y de la fraternidad; lugar de la vida, la confrontación y la reconciliación; el acto educativo no será nunca lugar estéril de la objetivación de la vida, pues el proceso educativo lleva, en sí, la vida de muchos otros (CTEP).

El mundo no conceptualizable de la vida; la percepción sin palabra que solo tiene lugar con los otros; aquello que algunos llaman la complicidad del lenguaje familiar; la conexión intuitiva de los semejantes; la dimensión inaprensible de la existencia que lleva en sí misma la incertidumbre por la vida; la muerte, lo desconocido, el fundamento de los temores y las motivaciones (CTEP). Con esto no se deslegitima el lugar de los planteamientos teóricos que, en su mayoría, suenan a conceptos constructivistas; que en suma pretenden hablar de una actitud de movimiento, innovación y cuestionamiento presente en los actos educativos; el *horizonte de posibilidad* está en manos del docente y los acuerdos que de esta intencionalidad se hagan, en mayor o menor medida, con otros docentes, pues dicho sentido de las prácticas es casi intangible a la familia. En tanto la institución educativa es una

construcción institucional donde los estudiantes, seres de paso, actúan de forma desprendida, pues el sentido (si es que lo hay) en las familias no está anclado de forma alguna a las dinámicas escolares, esta es en sí una realidad alterna o si se puede decir, artificial, donde la única posibilidad de encuentro es la anomalía en la dinámica, es decir, el conflicto (AREP). En tanto la alteridad representa la comunicación de la existencia del ser que habita a cada estudiante y docente en el mundo, pues es en el lenguaje que se da antes de la pronunciación de una palabra, donde los sujetos de la realidad educativa se interpretan; antes de cualquier reflexión racional, en la comunicación emocional del sentir y recibir a otro en su fragilidad, se manifiesta la alteridad latente que supone la condición humana de habitar juntos un mundo inaprehensible del todo y ajeno, donde todos y cada uno, asoman como extraños (CTEP).

¿Es real el condicionamiento de la institución educativa? Si bien existe una sensación colectiva de múltiples condicionantes, el docente en la educación pública mantiene cierta capacidad de decisión y de actuación. Los condicionantes no están afuera, están dentro de cada uno y es la cultura que lo habita, la cultura en algunos casos de la dominación, el maltrato y la bondad (cristiana o religiosa); los determinantes estatales quizás ya no están ahí, pero han obtenido su mayor logro, que los miedos y las formas de poder habiten al maestro de forma sigilosa, mientras cada docente sigue persiguiendo el fantasma del Estado que apremia la actuación del docente. Esto no quiere decir que no se haga un ejercicio coercitivo de control de las ideas que circulan en las aulas, y menos aún, que haya desaparecido; con esto se quiere decir que el docente posee una capacidad innata de actuación, pero dentro de sí existe un ser que aún no se dispone a la libertad del otro (AREP). Los docentes mantienen al fantasma como posibilidad de mantener y legitimar las formas de poder.

### ***Tercer análisis***

El deseo de los docentes, proyectado sobre sí mismos y sobre el estudiante, como otro que hace parte de este lugar que habitan juntos, es en sí la materialización de lo que desea del

otro, es decir, se exige, con miras a un objetivo que no siempre es consensuado, pues la voz del docente prevalece justificada por la institucionalidad. Dentro de las ideas que prevalecen están la observación de sí mismo y la reflexión, con miras a una experiencia interna, es decir, la capacidad de situar el mundo interno en relación con la exterioridad. Este sí mismo interno es el lugar donde el docente sitúa el vínculo y donde se hacen perceptibles las transformaciones, que solo están a la mano de quien percibe la experiencia y la hace comunicable en las mediaciones educativas, es decir, solo en el lenguaje hecho vínculo con el docente, es susceptible de ser comprendido aquello que sucede en el otro (CTO). Por tanto, la práctica educativa lleva en sí la construcción de unas formas de lenguaje particulares, producto de la proximidad entre docente estudiante; esta relación produce un vínculo, puede ser de familiaridad, de confianza o de negación (entre otros), generado directamente con la emocionalidad; es con el acceso directo a la sensibilidad del otro y su percepción emotiva, donde se construye el vínculo que no en todos los casos se da de forma positiva, aunque si se da como experiencia (ARO). Este vínculo está cargado de significación, pues esta es el resultado de la carga emotiva hacia el encuentro producido en las mediaciones educativas, que trasciende los actos de razonamiento cognitivo y se sitúan en la percepción sensible. Aquí incursiona una característica particular, esta sensibilidad no se da únicamente a uno; esta relación de alteridad es posible en la percepción colectiva del acto, es decir, la sensibilidad es solo posible cuando se encuentra en la colectividad la percepción emotiva de esto que sucede, que no le sucede al uno, que trasciende el sentir humano y que les ubica en la vulnerabilidad compartida del hecho (ARO).

En este mismo lenguaje de la experiencia sensible, es posible la expresión solo en la emotividad; en el lenguaje compartido donde se manifiesta el anhelo de resituar las percepciones trascendentes de la vida, aquello de lo que no se puede tener certeza de similitud; solo en la proximidad de la percepción puede darse cuenta de dolor compartido, de la melancolía, de la euforia, cuando se comparte la experiencia colectiva de la emocionalidad (CTO), por lo que se puede afirmar un vínculo, solo posible en la colectividad, donde es perceptible. La humanidad compartida que habita en cada expresión, esta sensación de unidad produce un proceso de identificación, donde cada uno se mira

través de las experiencias compartidas, de ese otro colectivo que se asombra, que se conmueve, que habla de la exterioridad, en una interioridad que parece ser compartida. (ARO); alteridad latente que emerge solo en el escenario de la exploración de la sensibilidad colectiva; en otros casos es solo relación de encuentro, pues en este camino cada estudiante produce una comprensión de la realidad compartida, en relación de alteridad sensible, donde es posible re encontrarse, re estructurarse, pero esta posibilidad de verse a sí mismo requiere, en sí, la presencia del otro como colectividad (CTO). Es así que los actos que convocan las más íntimas sensaciones, donde convergen los hechos como pasiones, que se exploran y comunican la humanidad en cada estudiante, es decir, la posibilidad de percibir al otro es posible en la emotividad con la que se produce el encuentro, que puede pasar como una serie de actos sin producción de sentido o pueden llegar a trascender la dimensión afectiva del estudiante, sus estructuras familiares, sus sentimientos más profundos, sus deseos, sus anhelos, sus temores e interrogantes (ARO).

Este otro despierta en el docente el deseo por ser en coexistencia; la forma preferida de comunicación es la oposición de aquello que no se es; el estudiante se identifica por oposición o por reconocimiento en ese otro que lleva, en sí, el signo de la autoridad. Este docente es el lugar por excelencia donde se dan las primeras fracturas frente a lo hecho, es decir, la posibilidad de cuestionamiento es, en tanto frente, una verdad exclusiva de la presencia del docente (CTO); pensamiento-lenguaje por el cual el estudiante conoce el mundo y se expresa en relación con esto que suscita dentro de sí, y en esta comprensión sensible se mueve; condición primera por la que docente-estudiante se encuentran, donde los actos son la forma de estar juntos y de develar el sentido de lo que allí acontece (ARO). Este aspecto no cuantificable de las prácticas, no predecible de los actos, es la emocionalidad que produce formas de ver, pensar y habitar la realidad, es decir, cada estudiante es, en sí mismo, su estado de consciencia que no es regulado únicamente por procesos de teorización de la tarea o contenido; es estudiante, está ahí, habita un cuerpo, cúmulo de sensaciones; es recorrido por múltiples preguntas, por afirmaciones que se contraponen una a otra, por ideas que circulan alrededor de su mismidad (CTO).

El sentido de la práctica educativa se encuentra anclado a la percepción de colectividad, es decir, no es aquello que el individuo percibe de forma unívoca; el sentido se produce en el encuentro, en la experiencia, que solo se presenta como alteridad latente cuando la realidad se representa como un estar con otros. El mundo es solo descifrable, de alguna manera aprehensible, en la mirada de esos otros que enuncian los temores y alegrías que le habitan (ARO); la incertidumbre por la finitud, que en el estudiante y en el docente es la inquietud por el devenir futuro, por lo incierto de la relación de otro imperceptible, indeterminable, solo comunicable en la fragilidad de la vida misma, no en el conocimiento-verdad, certeza de lo habitable, no el mundo en movimiento, ofrece duda tras duda del otro, que no es o que quizá no será, en tanto el docente se aferra en el acto inmediato, en lo posible ahí y ahora (CTO). Esta es la alteridad latente, un otros que compone, que habita de forma casi absoluta los actos del docente, que determina sus actuaciones y que demanda de este, las energías vitales de la relación humana cotidiana. Es imposible afirmar que los estudiantes no pasan por la mismidad del docente, pues ante sensibilidades diferentes y opciones variadas de asumir los actos dentro de la institución, la intencionalidad del encuentro convierte al docente en el lugar donde se sitúa el estudiante, algunas veces en acogida, otras en rechazo, pero siempre en relación de coexistencia (ARO).

#### *Cuarto análisis*

Narrarse es una forma de verse a sí mismo, en esta intensidad cada docente habló un poco de eso que pasaba en cada encuentro; que pasaba por él, puesto que es la palabra más que el acto que pasa por la sensibilidad de cada ser; narrarse es hablar de aquello que sucedió en cada uno, una vez y cada vez, que también pasó en los otros, pero en esos otros que percibieron su parencia, que actuaron en ella y que se recogieron en ella (ANN). El relato tiene una sola voz, pero esta voz no es un yo absoluto; es un sí mismo que se compone de las imágenes, la voces y los cuerpos que le acompañan en eso que sucedió, que solo se puede denominar práctica educativa, en el sentido que hay un otro que da sentido a cada acto, que lo justifica. Esta pretendida instrumentalización es la justificación clara de un mundo que demanda razones, argumentos carentes de significado; un claro intento por

mantener la distancia entre los cuerpos y las almas; una distancia necesaria para mantener al otro como extraño, como un no-yo que necesita de supervisión, de control, de autoridad, para actuar a la justa medida del contexto (CTN). En cada acto existe un poco de sensibilidad, en cada acto está implícita la emocionalidad,+; el docente se coloca en común cuando se afecta por ese otro vulnerable, por ese otro que demanda del afecto más que de conocimiento, que lo convoca a múltiples vías, pues casi nunca la respuesta está en el método, en la sucesión de pasos, en los argumentos casi predecibles de la consciencia; esto que demande el estudiante del docente es su humanidad, que se ofrezca como parte de un vínculo, que les ofrezca sentido a ambos (ANN).

El docente que se ofrece en su humanidad, empieza a escuchar, y de forma, aún superior, a escucharse, pues esas voces otros, son en sí mismo un diálogo con su presencia; la palabra es convocada por el lugar del docente, este genera y provoca con su coexistencia inmediata; el estudiante empieza a hacer una comprensión de su voz, de sus actos, a situarlo en una realidad que para él es, de una y muchas formas. Esta relación dual permite que tanto docente como estudiantes, unos y su colectividad, constituyan una especie de seguridad de afirmación frente a lo posible; la angustia por la finitud de la realidad pasa a ser una finitud de la emotividad compartida, un sentido compartido del encuentro (CTN). La identidad del docente y la práctica como cuerpo performativo, se determina en el lenguaje de la emocionalidad, la conexión entre fragilidad y posibilidad. Esto que se enuncia como destrezas, habilidades, capacidades, formas posibles de la actuación del estudiante en su vida misma, sus silencios, euforias, complicidades, conflictos, sueños y anhelos; el mundo intangible de los vínculos permite construir la comprensión de lo que sucede, de lo que se presenta antes de un análisis empírico; el otro ya ha sido expuesto, ha confrontado la existencia del sí mismo, la ha configurado (ANN). “la angustia comprensión de la nada, no es comprensión del ser más que en la medida que el ser mismo se determina por medio de la nada” (Peñalver, 2009, p. 203).

Cada uno, a su vez es gestualidad, sonoridad, cuerpo y presencia, es potencia de lenguaje, es silencio, rechazo y acogida; en esa figura del otro, que mira y se mira, relación de alteridad latente que se produce en ese encuentro una vez, cada vez, de formas diferentes; que redescubren sus cambios, los cambios que ahora les competen (CTN). No es un ser únicamente exterior o únicamente interior, es decir, la realidad está en constante ciclo de emergencia donde brota la intimidad y se acoge como relación con el otro; donde la instrumentalización deja de ser razón y se vuelve vínculo; donde la vida adquiere sentido cotidiano, apacible, imperceptible, que poco a poco rehace al estudiante y al docente (ANN). Es identidad y a su vez lugar de paso, donde cada uno deja una parte de si para tomar algo otro que le acompañará; identidad, pensamiento y emoción conjugadas en un sentido de vida profundo; para el más distante los casos, vaguedad o sensación de aquello vivido, recuerdo, melancolía, sentimiento efímero de algo que fue (CTN). “Sobre la basedel vínculo constitutivo con la trascendencia; la subjetividad o la humanidad” (Samonà, 2005, p. 64)

La sensibilidad permite acercarse más allá de la palabra dicha, pues no solo en la enunciación, el sujeto habla de sus transformaciones; estas son susceptibles de ser percibidas en el trato con sus compañeros, en sus actuaciones, cuando es con otros; el docente puede percibir cuanto ha crecido ese otro. La exterioridad, es un lugar posible, y la colectividad permite la construcción de un tejido sensible; una alteridad latente, tejido de los múltiples vínculos, que emergen en el encuentro; el sentido de la colectividad se nutre de la solidaridad, salvaguarda la existencia, sucumbe el miedo por lo desconocido; la realidad se hace menos insegura. Aquí la historia de vida, su intimidad se hace cuerpo, se hace acto; en algunos otros, se arrincona y da paso a otro, en la oportunidad de explorarse en otras formas, en otras palabras y lenguajes (ANN). Es decir, la alteridad latente puede llegar a ser un componente vital de la pedagogía, en el caso que docente y estudiante se expongan en la complejidad de su humanidad, es decir, en los rasgos constitutivos de su ser emocional, en una relación de sentir y pensar constante, donde cada uno se cuestione en corresponsabilidad ética por el otro; otro que se habita una realidad viva y en movimiento, que nos contiene en tanto existencia universal (CTN).

Esta responsabilidad en la que los estudiantes se reconocen en el universo como ser, y se ven en el mundo como existentes de ese ser que demanda una responsabilidad, por sí mismo y por los otros, es el lugar del vínculo, permite y posibilita la educación en la emocionalidad, en la sensibilidad del estar juntos (ANN). El sentido de los actos educativos solo es posible de develar cuando en la mirada del docente yace la vivencia del otro, como estudiante que lo acoge; donde un poco de la existencia del docente habita ahora la vida de ese otro, pues aunque no pierda su unicidad, este encuentro ha reconstituido la mismidad, solo en la medida que se permitieron sentirse y recogerse (CTN). Las acciones del proceso educativo cobran sentido cuando el docente puede encontrar un tanto de sí mismo, de su expresividad, de su sentir en ese otro que es la clase; la práctica educativa adquiere movimiento cuando el estudiante encuentra en las relaciones y acciones suscitadas, la posibilidad de sentir y experimentar esto que sucede de forma sensible. Este espacio de alteridad latente solo es comprendido por aquellos que vivencian los actos educativos, pues pasa en la intimidad de la experiencia y en la exterioridad del lenguaje (ANN).

## *Documento fenomenológico II*

En este apartado se profundiza en el análisis fenomenológico hermenéutico de las comprensiones emergentes en la investigación.

*“Es siempre lo que queda de los dos, entre los dos, aquello que ningún tercero puede juzgar en tanto el secreto que somos cada uno”* (Bruna, 2009)

El pensamiento, en suma, no es la anulación sin más de las ideas del otro, pues este subsiste ante todo como presencia que cuestiona, es decir, aunque la relación de poder establecida en la institución educativa se perciba como anulación del estudiante, no solo por la capacidad de silenciar del docente, sino también por la inmovilidad que es prominente en este escenario, el estudiante continua allí como otro múltiple en su existencia. Es la familiaridad de quien está ahí, recordando solo con su humanidad, demandando la responsabilidad, el movimiento, el acto, en un lugar *donde reina la ley única de la autoafirmación* (Lévinas, 2006); el estudiante está ahí para cuestionar esa capacidad ilusoria de ser en sí mismos, de auto producirse.

Los actos de humanización demandan de los actores de este escenario, más que la simple afirmación de su existencia; exigen pensarse la afirmación que no requiera, por sí misma, la exclusión de otros por proceso de no identificación con el mismo, que en suma, se trasforman en violencia deshumanizante. El asunto de la humanización como alteridad latente en los actos educativos representa un cuestionamiento ante la normalización y/o naturalización de la indiferencia, de la primacía del sujeto-objeto (Lévinas, 2006), donde el otro es solo el lugar de los procesos, donde interesa el aprendizaje por sí mismo de aspectos de un orden casi científico, que sobrepasan el interés por la realidad, en términos de las motivaciones que se arraigan en sentimiento profundo como la fraternidad, la solidaridad, el compromiso; la responsabilidad, en tanto formas de sentir, de entender y de relacionarse con la realidad. Esta soberanía de la razón (Lévinas, 2006) que, en suma, transmite una

sensación de supremacía ante el control de la vida y la muerte; es entregada a los estudiantes como el máximo tesoro de la cultura, pues es en esta donde se conquista la incertidumbre de la existencia. Esta insistencia es cuestionada en los actos humanos, pues no logra ser del todo totalizante; ante esta violencia del absoluto como único acceso a la verdad, en los actos, el docente sigue privilegiando eso que pasa en la frontera con los planes de estudio, como su experiencia de estar con el otro; su práctica está sujeta en la palabra de elementos contingentes, a exigencias metódicas; pero la experiencia como categoría de una existencia en los hechos, es un acto que privilegia el encuentro humano.

Esto no deja atrás que los hechos están permeados por ideas que circulan, como discursos impuestos y algunas veces autoimpuestos, que se sienten en la piel de cada experiencia; un aroma que homogeniza, que habla de los mismos en cada práctica; figura de la razón universal que absorbe en la totalidad, la singularidad de los existentes (Lévinas, 2006). La colectividad es la experiencia exterior, donde cada estudiante se ve a sí mismo como indeterminado, es decir, cada uno está inacabado; en esta relación colectiva los estudiantes, en relación intersubjetiva, ubican su pluralidad; el vivir juntos, como espacio común construido en el proceso de educación, pues es en esta colectividad que se comprende el mundo, más allá de la generalidad de la verdad y se asume como uno, en sí mismo. La vida en comunidad, condición de posibilidad nacida de la realidad (Bruna; 2009); en este sentido se proponen otras formas de conocer y entender el mundo, el encuentro suscitado en los actos educativos es experiencia latente del otro; en tal caso, para abonar un camino a la pedagogía de la alteridad es necesario entender que la experiencia, en ningún caso, es la imposición del uno sobre el otro, puesto que el sujeto que soy yo, del cual puedo tener una certeza, único del cual puedo hablar de lo que es invisible a los sentidos. “Otro como otro ante mí, por una parte, pero también como aquello de lo que no puedo tener una claridad de testimonio interno (Bruna, 2009, pp. 178-179).

Los actos de alteridad en los hechos educativos, son posibles si se comprende la relación estudiante docente en la imposibilidad de ver más allá de lo que los otros pueden entregar de sí mismos; donde cada uno es una vez en singularidad, y este espacio educativo se

expone como encuentro de estas particularidades, donde el sentido unificador de la relación se encuentra en la fragilidad e incertidumbre que se presenta como otro, como pregunta, como movimiento de la sensibilidad. Estar juntos procura una alteridad latente que puede devenir en una pedagogía de la alteridad, en el paso de la comprensión de los actos como ética de la presencia, es decir, ética por el reconocimiento de la vulnerabilidad de ese otro que requiere del sí mismo; universalidad del pensamiento como una ética de la relación educativa; develamiento de las imposiciones culturales sobre las formas de habitar el mundo, que constituyen las actuaciones; fractura de la sensibilidad y reconocimiento de la alteridad como reflexión ética del mundo, expuesto en relaciones y tensiones de poder; “estar juntos por construir” (Bruna, 2009, p. 180). Estos actos de comprenderse en la posibilidad del lenguaje, donde cada uno se ofrece en existencia; presencia de la palabra y la relación donde el uno queda expuesto a las apropiaciones de ese otro, donde los actos ya no son pertenencia de un individuo.

Lo que se da en el espacio de relaciones intersubjetivas es nuestra responsabilidad, por una parte, y por otra que no puede ser imputado absolutamente como lo mío, quebrando las definiciones insaturadas sobre la responsabilidad venidas desde una autoconsciencia que sabe así misma y desde ello sabe lo que hace (Bruna, 2009, p. 181).

Las prácticas educativas, como hechos predeterminados, responden a un contexto discurso que circula y se afirma en la institucionalidad; aun así, estos hechos como experiencia son interpretación y decisión, pues aquello que se comparte, que se vivencia no es predecible; es posible como acto ético de responsabilidad, donde no se anule al individuo por la universalidad o se imponga la unicidad del sí mismo; esta es la alteridad posible de la relación educativa. Esto que es el mismo, es un sujeto –hasta cierto punto– como es posible incluir un principio que no es él, que lo termina y lo excede, porque determina al que no soy yo, a otro que no soy yo, y determina una construcción que entrego como respuesta (Bruna, 2009, pp. 182-183). El otro es la sociedad, y la imposibilidad de aprehenderla en su totalidad; es lo que mantiene la alteridad latente, en la heteronomía de

los existentes, donde el sentimiento que es producido en la relación estudiante docente es evidencia clara de su presencia en el yo; una presencia que excede la mismidad, donde la experiencia se mantiene en continua construcción. Es en esta relación que el docente se comprende, más allá de sus opciones, en sus decisiones que le hacen responsable de los otros. Nos enfrentamos desde la vida, a una vida que lleva siglos. La vida humana no viene desde un absoluto, siempre es una respuesta, una humilde interpretación de lo que ya hay (Bruma; 2009, pp. 86-87). En la experiencia íntima del ser se ubica la relación, donde docente y estudiante se comunican o se anulan, en la negación de la presencia, del lenguaje, de la voz; donde se es alteridad desde el hecho mismo del encuentro en el que se reconoce o se silencia; donde la comprensión del acto no es generalizable; donde la libertad adquiere su lugar solo en la interacción, nunca en la mismidad absoluta de la actuación del yo.

### **Experiencia educativa**

Este entramado discursivo permite presentar como forma una, el saber y el lenguaje, es decir, aquello que en el pensamiento se transforma en comunicación, en comunidad; interconexión donde la expresión del saber se ubica más allá de los límites de la razón empírica. Esto significa que la única verdad del mundo no es la experiencia del yo, pues no solo en la objetivación que el yo hace del mundo y del otro, se produce conocimiento, pues es la misma inquietud frente aquello indeterminado lo que moviliza el pensamiento, es decir, el otro como presencia fractura la unicidad de la verdad que habita al yo. Es esta la relación ética que da lugar a la duda, que sitúa la inaprehensión como posibilidad. He aquí que la razón que se produce a sí misma, ofrece una extraña percepción de totalización, de que se ha alcanzado la verdad absoluta, y este otro estudiante, este otro contenido de realidad imprevista, es anterior a la generalidad que ofrece la razón; es el movimiento primero de la experiencia, aquello que contiene la duda e incita al movimiento de una forma indescriptible; se reconoce como relación ética, estado humanizante de cada persona.

En la alteridad latente como pensamiento y percepción del mundo se encuentra la posibilidad de trabajar otras formas de racionalidad, otras formas que permitan hablar de

emocionalidad y pensamiento, de sensibilidad y explicación como dualidades que ocurren en la consciencia de forma conjunta; no se dan como procesos separados de la experiencia. Busca ampliar la noción de racionalidad, a partir de lo que es significativo, en que lo humano se precipita antes de cualquier sistema lógico o conceptual (Kuiava, 2009); esto quiere decir que hay múltiples formas de hablar de la realidad educativa; esta apertura es posible fuera de la razón pura, y este pensamiento, que se ubica en los límites de la sensibilidad y la humanización, es la apertura a un pensamiento ético de los procesos educativos, pues esta posición que da una única voz a la razón, dejando las relaciones cerradas a la instrumentalización, reduce y anula el sentido del encuentro.

Esta perspectiva ética del conocimiento es una forma de repensar la radicalidad de la práctica como voz cerrada; violencia primera, ejercida en la totalización, en la negación del sentido. Es decir, en cada docente existe el sentido de la humanidad que ha sido opacado por la violencia de una razón totalizante, de una verdad, donde la instrumentalización se ha implantado como única relación posible. El sentido, es la huella, (la palabra) intimación de la que el yo no se puede desviar (Kuiava, 2009). El sentido, encerrado en aquello que es incontable, en muchos inexplicable y que trasciende la relación objetiva del conocimiento, se ubica en una práctica que sitúe al otro en una relación ética como proximidad de sí mismo, que se puede pasar de una alteridad latente a una alteridad posible, es decir, a actos que dignifiquen la existencia colectiva. Pues es la significación de la realidad, en los ojos del otro que observan al yo, racionalidad primera (Kuiava, 2009, p. 128). Cada uno, docente y estudiante es la fragilidad de la vida, y la vulnerabilidad del contexto que habita; en el encuentro con esta condición de humanidad es que desaparece la disimetría del poder; solo en la realidad donde ambos son existentes y no solo ejercen un rol preconcebido, es posible una ética de la alteridad.

Una relación de lenguaje-experiencia; experiencia del mundo que no es el instrumento de su racionalización, es en sí misma la expresión de la vida como lenguaje de la sensibilidad; es la experiencia educativa solo posible en la proximidad; el significado primero del mundo ocurre antes del lenguaje, cada uno comprende eso que acontece en sí

mismo y que el mismo habita. Esta proximidad con el otro construye el vínculo, y cuando cada uno le da un lugar a ese otro y lo humaniza, le asigna un rostro; no se requiere de una predeterminación técnica o metodológica para la experiencia de vivir juntos; de hecho, las grandes transformaciones en las vidas de los estudiantes subyacen a este proceso y se dan en la donación de la existencia del docente, donde el docente deviene idea del mundo; donde existe la posibilidad de saber y de coexistir. Donde el rostro del otro es el origen de todo el sentido (Kuiava, 2009); experiencia que es en sí el lenguaje, no solo como expresión de los significados en un sistema lingüístico; es en tanto contacto inmediato con otro en su existencia fáctica, pues es la presencia del otro la condición de posibilidad del sentido, en la perspectiva ética, es decir, donde la relación con el otro humanizante se interroga al sí mismo, donde es interpelado por su fragilidad. El lenguaje como experiencia es, entonces, más que la comunicación de ideas de la reciprocidad de un diálogo (Kuiava, 2009); alteridad que recoge aquello que es inaprehensible del ser que está habitado en el otro, es decir, en un mundo donde los actos se reducen a la inminente instrumentalización, la alteridad posible de las prácticas significa el silencio como posibilidad de una palabra en cada uno; un lenguaje colectivo del sí mismo en los otros.

### **Alteridad posibilidad**

La relación del docente con el estudiante puede darse en alteridad latente donde docente-estudiante se asumen en la realidad como otro desconocido, es decir, en la medida que docente y estudiante se encuentren en la alteridad del mundo por descifrar, la relación pierde su disimetría; esto es, ambos se identifican en un mundo que les es, en alguna medida, propio y en otro sentido, desconcertante. El docente en su relación con el estudiante constituye así una familiaridad, una cercanía que se convierte en alteridad latente; es en sí la forma en que se supera la vulnerabilidad, por medio del reconocimiento colectivo de fragilidad humana, donde el estudiante pasa de ser un extraño, un desconocido en la identificación de un lenguaje común que habla del contexto, de los diferentes rostros que componen el mundo. Es en este reconocimiento posible de la fragilidad humana donde puede, a través de una presencia ética, interrogar los actos de exclusión y de negación de

otro; en la fractura de la idea de una identidad única, de una humanidad única e inamovible, donde yace el origen de todo rechazo. Pues la exclusión y el rechazo no se dan sobre las características de personas particulares, se dan en la tensión y las relaciones de poder del mundo, es decir, son estas relaciones que producen jerarquías y oposiciones donde subyacen estas condiciones. Estas condiciones de rechazo pasan por la experiencia de la existencia misma, es decir, en el cuerpo como vehículo de la vida misma, donde las motivaciones, las emociones y los intereses generan un movimiento; una forma determinada de encontrarse con los otros, que se transforma en relación de reciprocidad, es decir, cada estudiante genera sobre sus otros, formas de relación y estos, a su vez, le componen construyendo una formas de asumirse en el mundo.

En esta relación de los existentes con el mundo emergen formas del lenguaje que devienen en categorías sociales de la diferencia y la discriminación (pobre, mujer, loco); estas son comprensibles en el acercamiento, las relaciones, es decir, aquí la búsqueda no es otro emergente en la discriminación o en la diferenciación, es el acercamiento a la relación educativa lo que permitirá hablar de la alteridad latente en el escenario; la forma en que cada docente es en su relación con su realidad educativa, donde esos otros son múltiples posibilidades de producirse en el mundo, de darse en la exclusividad del suceso. Los seres humanos definen la presencia de otros, al mismo tiempo que se definen a sí mismos. (2008) Solo en esta cercanía docente estudiante emerge la fragilidad; la proximidad con los otros define esta relación, es decir, aquello que se interioriza como sensible se teje en la relación de intimidad, donde se ubica la negación, la aceptación, el deprecio o el reconocimiento. Es aquí donde la relación educativa es llevar en sí la posibilidad de trastornar las formas habituales de poder, es decir, donde se identifique el carácter negativo que se produce en la desigualdad; en la interacción con los otros, ninguna realidad es neutra en el plano de los afectos; donde esta comprensión de la intimidad permita asumir la palabra en el valor del encuentro, con las consecuencias que esta relación lleva en sí misma. Es decir, la alteridad latente es ser, entendida como posibilidad y también como responsabilidad, pues estas consecuencias del vivir juntos, producen y reproducen formas, tanto de violencia como de fraternidad, y que en la sola presencia se humaniza o deshumaniza al otro como ser que

actúa. Todas las palabras tienen filo (...) recortan, definen y ubican cada cosa nombrada en reino de pertenencia y de identidad valorativa (León, 2009).

La alteridad latente en los procesos educativos, exige la aprehensión sensible del mundo de los afectos, donde se reconozca que los tratos emocionales generan formas de tensión, y son producto del lugar en el que se sitúa al otro, y el encuentro en alteridad, es la posibilidad de transformar las formas tradicionales de la sensibilidad, que perpetúan la separación de la identidad del yo, que prioriza la desconfianza, el miedo, el rechazo como formas contemporáneas de relación. Es resultado del encuentro; susceptible de transformarse en pedagogía de la alteridad, siempre que se dé lugar a la familiaridad como categoría de enunciación del saber, es decir, donde la intimidad de la experiencia vital, se sitúa como posibilidad de relación ética con el mundo.

## **Sentido**

Es así que para establecer el sentido de las relaciones, es necesario situar en la práctica la necesidad de acoger a los otros en sensibilidad, no significa esto abolir la razón del conocimiento; aun así en la relación de una ética de la alteridad es necesario priorizar el lenguaje de los afectos, pues separar el hecho de la experiencia del mundo y traducirlo en un lenguaje formal, no es equivalente a comprender el mundo. Es desde la capacidad de sentir el mundo que se puede conocer desde una postura ética; la experiencia de estar juntos, es un acontecimiento que puede generarse en el bienestar del encuentro, de la misma forma que puede llevar, en sí, rechazo o repulsión, odio o amor. Lugar de la vida donde el cuerpo deja de ser objeto y se convierte en el vehículo en que somos en el mundo (León, 2009); la práctica educativa, más allá de la sensibilidad humanizante, es ser lugar del reconocimiento, donde la mirada se carga de significados y el mundo adquiere sentido, no solo en la consciencia de un espacio y un tiempo determinado, pues la realidad no es solo una, simple y determinada; lleva en sí misma una carga de significado, construido a través del cuerpo como vehículo del saber, que solo se significa en la familiaridad de la experiencia.

## Lenguaje

La percepción sensible del mundo exige situar la emocionalidad como lenguaje en el que cada uno acoge la realidad de forma particular, es decir, cada uno contiene en sí una forma diferente de sentir el mundo, que se ha producido en la historia individual, lo que permite afirmar que los estados emocionales están relacionados con las sociedades, los territorios, los cuerpos que configuran un orden de sensibilidad perceptiva. Una práctica educativa que lleve en sí mismo la cercanía y la distancia, en términos de la relación; da un lugar a los sentidos más allá de la instrumentalización empírica, donde verse significa en sí la relación de percepción, donde la mirada juega el lugar de la visibilidad, donde la mirada conforta, invade o comunica, pues es en la percepción que la realidad adquiere cuerpo; es en la comunicación de la percepción que la realidad se ofrece un lugar, pues esta comunicación del encuentro nunca es neutra; la presencia es siempre comunicante. El lenguaje, sistema intersubjetivo de conocimiento de cada uno por los otros, es constituyente del sentido; la realidad se nos presenta a través del lenguaje, es en él y desde él, que comprendemos la realidad así sea inexpresable (Follari, 1993).

Esta alteridad posible es la búsqueda de un encuentro con el otro, en medio de la lejanía de la tecnificación, de una comunicación reducida a la información incuestionada, donde la posibilidad de comprensión mediante la abstracción de esta realidad forzada de información, condena a la interpretación inmediata de códigos; pensamiento actual que se mueve por la eficiencia de los actos, más que por la profundidad de las comprensiones posibles en el mismo hecho. Es en el interior del lenguaje donde se encuentra el lugar propio (Follari, 1993); el proceso educativo se comprende desde una realidad de separación entre los sujetos; presencia misma de los actos cotidianos expresados por el cuerpo y el lenguaje, en el contacto que determina las relaciones de poder; vivencia de la individualidad. La práctica se compone de actos de lenguaje, de la presencia del cuerpo, de la extrañeza de esa presencia y de la incertidumbre de la experiencia del mundo; es repensarse como posibilidad de comprensión de la realidad, en tanto es proponerse como

forma otra de entender la humanidad que habita al otro, más allá de su presencia física, pues la colectividad es la posibilidad de la reconciliación de sí mismo con el otro por la humanidad que los vincula; producción en la experiencia sensible.

## **Alteridad**

En la alteridad, es decir, en el encuentro de sí mismo con el otro, se produce el sentido; en estudiantes que se mueven en una realidad sin afirmaciones provenientes de grandes discursos como la religión, la política o la ciencia, la incertidumbre es, en sí, la forma de habitar el mundo de la individualidad; por tanto, el encuentro en la colectividad desde el vínculo de la fragilidad ofrece la posibilidad de identificarse más allá de la individualidad (Marchant, 2009). En esta separación, del uno con los otros, separación de uno se convierte en agresión hacia eso que no se es, y que por tanto no le pertenece; en los límites del cuerpo, es perceptible aquello que está más allá de la existencia misma; cuerpo donde se asienta una mismidad desde donde nace toda reflexión del yo (Marchant, 2009). Es en la relación colectiva donde cada uno puede entenderse como otro, que no es único poseedor de la existencia, donde se supere el cuerpo objeto que encierra al yo, sin posibilidad de escapar de sí mismo; es en la alteridad como forma de encuentro que cada uno puede encontrarse con ese otro y liberarse de un yo unívoco, donde se ubica fuera de sí en la trascendencia posible que se da en la mirada interior, a través del encuentro con el otro. Ante la dificultad de situar la humanidad de un hombre que es incapaz de encontrarse en sí misma (Marchant, 2009).

Esta relación de alteridad define la experiencia, puesto que el yo nunca es el mismo en esta relación con el otro; donde emerge la responsabilidad frente a la humanidad del otro y la fragilidad del yo ante el mundo; donde se produce relación ética de responsabilidad que solo es posible en el vínculo. Yo es un otro en Lévinas, no significa que se funden; la dimensión de la responsabilidad que se da en la proximidad (Marchant, 2009, p. 142). Esta relación entre docente-estudiante es, en este sentido, involuntaria, pues se definen uno a otro en el encuentro, que por medio de la humanización de los actos educativos puede

presentarse como alteridad, puede constituirse en vínculo donde la cercanía define la relación.

## **El docente**

Sin dejar de reconocer la institución educativa como reproductora de la ideología del Estado, las relaciones de poder que se dan en la relación docente-estudiante, son propiamente determinadas por la intimidad de esta relación, pues es en el escenario real y cotidiano de la vida escolar, donde cada uno se presenta ante el otro en su condición humana. La relación entre quienes habitan la institución educativa no se determina única y exclusivamente por las macro estructuras, siempre queda en cada sujeto la capacidad de confrontar los discursos circundantes y reconstituirlos en sus actos. Situar los actos educativos sobre la afirmación de una alteridad posible, significa aquí, una experiencia educativa que se opone a la voluntad totalitaria de los discursos ideológicos, a la determinación de macro estructuras, donde el docente orienta sus hechos más allá del criterio de eficiencia, de la representación de la estructura de poder propia de un sistema ideológico. El docente no es únicamente un instrumento de las formas específicas de poder en el contexto, o un reproductor de los discursos modernos, es en sí un ser que se interroga por su propio sentido y el de la escolaridad de sus actos.

La estructura del mundo le establece formas codificadas de poder que se justifica cotidianamente en sí misma, como imposición de la verdad absoluta, asumida como obvia, presentada como único modo de ascender en la escala social (Follari, 1993). Es posible que el docente descifre su estructura interna en apertura y conversación con todos aquellos que lo habitan, que le han dado una identidad fuera de sí. Por tanto, la alteridad del docente, en el lugar de enunciación que se le ha asignado, exige la deconstrucción de las ideologías implantadas en sus actos; esto requiere de sí, la consciencia de su coexistencia con los otros como formas de la realidad que le dan una identidad y que, a la vez, él habita y le habitan. Solo en la exploración de sus procesos de humanización consolida una epistemología de la

relación estudiante docente; una comprensión de los actos más allá de la vía empírica de la producción de teoría; se acerca a una postura ética de conocimiento del mundo.

### **Los actos educativos**

Las imágenes de los actos son la fuente pre teórica de la alteridad, relación ética de humanización. Aun así, para que estos actos se enuncien es necesario producir fracturas que produzcan nuevas comprensiones; meditación sobre los actos que se convierten en emociones, en un movimiento de cercanía y lejanía; experiencia de la realidad, más allá de las determinaciones como objeto, en la relación afectiva, en la palabra. Esto implica reconocer que la identidad del docente, constituida por la relación con otros, es también relación de identificación en un poder disimétrico, donde la apertura fuera de sí representa una transformación de su lugar de enunciación, es decir, de su poder. Estos se producen en la consciencia colectiva y luego, transforman el inconsciente; se convierten en una comunicación unidireccional, si no son sujetos a cuestionamiento; son la relación con la vida misma. Es decir, los hechos son cuestionables, no asumidos como programación inherente a lo establecido. Los estudiantes no son un objetivo que el educador establece con anterioridad, en el interés de un sistema de información eficiente, pues el interior de cada ser es un lugar constituido de alteridad posible; cada uno puede encontrar los múltiples sentidos de la realidad como texto susceptible de cercanía, de comprensión. Las herramientas que componen los actos no producen por su mismo sentido; este emerge en la relación, en la enunciación en la experiencia; el pensamiento que sobre estas enunciaciones puede presumir otras preguntas, otras incertidumbres.

## CAPÍTULO VII

### Conclusiones

*Cuando trabajas con gente en los contextos donde crean las cosas, que son los de su vida cotidiana, llegas a entender que en realidad la creación tiene que ver con la poiesis: con la búsqueda de sentido, con la producción de sentido. No con la producción de obras. Esa es la fuente de la que están hechas las cosas importantes” (García, Cruces y Urteaga, 2012)*

La investigación como camino de pensamiento, permite la provocación, el encuentro, el desencuentro, la reafirmación entre otras formas de expresión en relación a los actos educativos. Este trabajo posibilitó tensión, cuestionamiento y duda, frente aquello que sucede en la institución; si bien los aportes a la teoría pueden ser sencillos, la teoría es ser la posibilidad misma de pensar la vida, de sentirse en esta, y hacerla parte de los procesos que componen la realidad. Los docentes se colocaron en común y expresaron desde su humanidad un tanto de sus experiencias, de sus sentidos, de sus vínculos, es decir, dieron un paso pequeño a la construcción de unas prácticas más sensibles. Ante la instrumentalización de los procesos educativos como condición estructurante, que traza un curso, evidencia de las pretensiones del Estado por orientar los hechos, hay un escape; en los márgenes, allí se construye el sentido, un sentido que habla de la vida que se fuga a las imposiciones; una fuga que se traduce en una opción determinante sobre los actos del sí mismo para convertirlos en relación ética, en educación como posibilidad.

Esto tienen en común las experiencias de los docentes sobre los actos que realizan cotidianamente; un deseo intacto por mejorar las condiciones de vida; una responsabilidad implícita por los estudiantes; un anhelo que viene de las fibras internas, más que de su razón misma, y las preguntas por el currículo, el PEI, el enfoque pedagógico, devienen excusas informativas, porque cada día la energía que moviliza sus actos es una energía vital, no una concatenación de argumentos lógicos que les permite instrumentalizar sus actos de la forma correcta. La práctica educativa es, en la relación de los docentes, es decir,

no es la aplicación de preceptos constituidos por expertos; en este sentido, visibilizar la alteridad latente es la posibilidad de evidenciar los actos de los docentes como categorías constitutivas del pensamiento educativo, es decir, estas prácticas que son formas de acercamiento, de proximidad y de acogida, son formas otras que redefinen las condiciones de relación entre docentes y estudiantes.

Si bien la intención no es idealizar los actos de la experiencia que convoca este texto, a saber, las prácticas de los docentes del IED Florentino González, si es fundamental retornar a la esperanza de lo posible, de esa alteridad presente en los actos humanizantes de las vivencias cotidianas. La investigación contó con relatos compuestos de las expectativas del mundo, expresiones de vida y emotividad, pues es este juego del lenguaje el que permite dar cuenta de lo inasible, de lo humano que constituye el sentido. Estas expectativas, encuentros y des encuentros cotidianos, grabados en la consciencia de los docentes, es evidencia de una disposición ante el otro, ante ese otro posible que determina sus acciones como búsqueda constante de sí mismo, y de esos otros como realidad en apertura, en la única certeza de un mundo cambiante, inestable y quizás, solo aprehensible en la humanidad que habita cada estudiante.

Los docentes hacen de sus actos, evidencias de su humanidad, en tanto se enfrentan a sus propios miedos e incertidumbres, y es solo en la colectividad que logran resguardar esas prácticas como formas de encuentro, pues la institución y el Estado, como contextos de referencia, los arroja a una soledad y quietud, pues no permite la reinvención necesaria, para acoger un mundo en movimiento constante y que, por lo demás, es arriesgado y hostil. Este texto se suscribe entonces a la necesidad de re encontrar y evidenciar el sentido inmerso en las relaciones educativas, pues es un acto de reivindicación suponer caminos posibles ante la inseguridad y desconfianza que permea cada rincón de las relaciones humanas; una incertidumbre constante ante el contexto, la familia, el Estado; un sinsentido ante la institución como lugar de la significación de los actos.

## **Las prácticas educativas y el reconocimiento de la alteridad**

En la práctica educativa, la experiencia del otro no se puede convertir en objeto, pues no hay forma de generalizarla, es decir, la práctica es comprenderse en la singularidad, como camino de relación. En este sentido, la experiencia de lo educativo puede reconsiderarse como categoría existencial, más que como generalidad científica. La investigación permitió concluir que la educación es principalmente el lugar del encuentro, le constituye este encuentro como razón de ser; aunque el contexto le predetermina y establece como institución, definiendo anticipadamente la imagen de otro de la educación, en tanto propone que esperar de este encuentro, alejando la experiencia que irrumpe, que trasforma; alejando el enigma que representa el otro, pues se sitúa al estudiante como el objeto que se planifica, que se estructura, es decir, no es una práctica donde la alteridad y la experiencia den lugar a otras formas de saber el mundo.

Se puede afirmar una educación desde el encuentro con el otro para que la realidad se abra de una forma distinta, donde se dé lugar a un pensamiento sensible, afectivo, emotivo. Es decir, unas prácticas en alteridad se constituyen por un estudiante en la fragilidad de su relación con el mundo; esto es, en sensibilidad, no carente o necesitado por su condición de inferioridad, otro que comparte frágil la condición de existente. Prácticas donde la alteridad latente abra paso a una alteridad posible; aquellas prácticas que se comprenden como la vida misma, no solo como exterioridad fáctica; para que se dé lugar a una alteridad posible es necesario que algo suceda en el encuentro educativo, que toque y trasforme, que habite al estudiante y al docente, que puedan reconocerse en estos actos que, al pasar por cada persona, puedan ser experiencia de lo vivido. Donde aquello que ocurre en el mundo atraviese a cada persona en el encuentro, en el anhelo, el deseo, la incertidumbre que implica comprobar la existencia; donde la vida compartida conmueva, y la realidad no se limite a exterioridad, es decir, la experiencia como lugar entre cada ser y el mundo que habita, entre su experiencia de existir y su experiencia de comprender el mundo.

Es posible afirmar que las prácticas educativas, en el afán de satisfacer la demanda instrumental de información, han relegado aspectos como la contemplación, la quietud y el pensamiento sobre sí mismo, para responder a las actividades requeridas, una y otra vez, sin

mayor conmoción de eso que sucede. Puesto que las prácticas donde es posible una alteridad como forma de ser con el otro, implica situar un lugar donde sea posible lo impensable, donde el otro cuestiona y coloca en inquietud la verdad, donde las palabras pierden su absolutismo, donde las intenciones de aquello que es ser se reconstruyen en la interpelación que se da en el mundo; son una prácticas en construcción entre la alteridad latente de la humanización, expuesta en esta investigación, y la alteridad posible.

Es decir, una práctica educativa que se ofrezca como experiencia, posibilidad, pues la alteridad conmueve y arroja todo a la incertidumbre, en la educación humana y sensible, que por tanto, como se expuso durante el texto, se compone de inseguridades, insatisfacciones, anhelos, deseos y tensiones. Práctica educativa; campo fértil para una alteridad posible, que empieza por develar sus actuaciones, reconstruir sus actos como pasos que han dado cuerpo a la relación entre docentes y estudiantes. Esto sitúa la experiencia y la alteridad como constitutivas de las prácticas en tanto posibilidad de encuentro de sentido, pues la realidad ya no se compone de verdades fijas que anclan los actos a certezas, como senderos seguros de transitar y ante ese arrojamiento a una realidad impredecible, anclar los actos a sentidos, permite tener una certeza ética de la relación con otros.

En este sentido, se establece que la práctica educativa es, en sí, alteridad de la experiencia, pues no es en ningún sentido realidad homogénea, o secuencia técnica de un acontecimiento, y es alteridad posible solo en la relación hermenéutica que permite la comprensión de eso que sucede, que pasa por cada estudiante docente. Es, en sí, una afirmación que cuestiona los intereses pedagógicos fundados en la técnica, pues aquí se privilegia la experiencia de la existencia, por encima de los resultados estandarizados; donde los sentidos y las afirmaciones que determinan las prácticas educativas, se dan en la comprensión de aquello posible que surge como realidad otra; docentes que se interrogan por formas otras de reconocer a sus estudiantes; docente otros con vínculos. La práctica educativa se constituye en una serie de huellas que configuran las formas de reencontrarse del docente con su entorno, es decir, este reconocimiento constante de actos configura ahora el ser del docente, determinando sus actuaciones y sus vínculos posibles, y se

reconfigura y redimensiona en cada nueva relación. Favorecen la emergencia de una alteridad como posibilidad, en tanto están marcadas en el signo del cuidado, la afectividad y la emocionalidad, un tejido constituido por anhelos, deseos y temores compartidos, que coloca al docente y al estudiante en condición de existentes.

Estas características de la práctica educativa, la determinan como un acto de ser con otros; nunca mecánico o predecible, pues la realidad en constante movilidad exige transformación. Aún así, si algo es determinado en los actos educativos es que devienen acciones de responsabilidad ética; es decir, que comprometen al docente con la humanidad del estudiante. Por lo que es posible pensar las prácticas educativas desde el campo de la alteridad, en relación con la experiencia y la existencia, que confronta las formas tradicionales que ha pensado la educación de forma empirista, llevándola al tratamiento de planear, evaluar e instrumentalizar una realidad homogénea, reduciéndola a una relación entre el problema y la elección del medio más apropiado de solución. No se habla aquí de buenas o malas prácticas docentes, o del alcance de sus logros u objetivos, no; aquí se habla de unas formas en que los actos educativos transforman al sí mismo y al otro y se identifican como formas de la experiencia de estar juntos, que humaniza y se da a través de la sensibilidad.

Es por esto que se establece que la práctica educativa no deviene siempre pensamiento sobre los actos que están pre concebidos, lleva en sí mismo la alteridad latente; aunque toda acción está sujeta a ser interpretada, no es una condición a priori de la actuación. En este sentido, los actos colocan en cuestión las certezas sobre el conocimiento y producen movilidad, donde la alteridad es posibilidad de re significación del saber, de la intención circundante y el reposicionamiento de esta intención en la significación y comprensión de la experiencia. Es posible situar la alteridad en el centro del pensamiento sobre los actos educativos, lo que abre el camino a preguntas por el *ethos* cultural de la educación escolar, el conocimiento, la teoría, posibilidades en las formas de habitar la realidad educativa, en experiencia del mundo como apertura, que no desvirtúa el conocimiento pero que prioriza la sensibilidad como primera forma de comunicación; donde cada ser humano habita la

universalidad y ocupa su centro, pues es el mundo susceptible de ser conocido, y la realidad se teje en el centro de la colectividad que habita cada uno.

Aquello donde cada ser se comprende como existente, es el otro, su mirada, su lenguaje, una forma de ser juntos que deviene transformaciones, cambios, resultado de unas intenciones, pero que no por sí mismo tiene relación con estas intenciones; una consciencia de lo otro permite la relación de alteridad; en la sensibilidad es posible la proximidad que produce sentidos y significados; es en la conciencia de lo otro como particularidad, como si mismo, que se produce tensión y pensamiento, pues es necesaria una razón para la coexistencia y relación entre los seres. Es en esta colectividad donde toda exterioridad adquiere una razón, donde el uno proclama su libertad. Solo en la relación de presencia con otros. Se puede entonces redefinir la práctica educativa; lugar donde la fractura del encuentro es potencialidad para consolidar el sentido colectivo, la memoria, la voz inmersa en otras voces, que no son susceptibles de anular en un solo discurso. Es decir, en este encuentro desde la humanización como alteridad latente, estas voces se ofrecen como múltiples formas de experimentar el mundo, en las formas otras en que el otros se presenta como camino para ser juntos. Donde el otro impugna y descentra la unicidad por la multiplicidad de significados y significantes, cuando el peso de la existencia se comparte.

Es posible afirmar que los actos educativos no son por sí mismos actos mecánicos; son resultado del sentido que el docente lleva en sí y por tanto, no solo produce aprendizaje de contenidos, transmite ese sentido a sus estudiantes; estos actos, hábitos, estrategias, formas de actuar y ser con los otros transmiten una forma de ética implícita. Esto hace significativa la distinción que se hace entre práctica docente y práctica educativa; la diferencia radica en el escenario de actuación, la práctica docente se refiere a las acciones de gran variedad que se ejecutan en el aula en pro del aprendizaje, tienen como resultado aspectos inesperados. Por otra parte, la práctica educativa incluye elementos, las acciones anteriores y posteriores a la acción en el aula; en este sentido, está compuesta por estrategias pedagógicas, discursivas, contenidos del curso y formas de evaluación, que son aprehensibles en relación con su sentido. En el centro de la práctica se produce una comprensión donde se asume una estructura, una forma de organización del proceso, es decir, sus actos en relación con los

estudiantes componen una serie de pasos, fases, enmarcada por el conocimiento y el aprendizaje, donde se resguarda la individualidad ideológica, política, espiritual, de cada ser docente que se comprende en la realidad denominada Institución Educativa.

Esta investigación muestra como la acción educativa se desplazó del conocimiento al proceso, por el cual se acerca cada persona al aprendizaje. Esta experiencia de la práctica educativa pasa por la recepción abierta que en el instante mismo asigna un sentido al suceso, al hacerlo comunicable; en este primer acto de comunicación está inmerso el acto comprensivo. Los docentes priorizan sus actos en relación con estos deseos de transmitir esto que no es tangible; estos deseos y anhelos expuestos en la práctica son seleccionados en relación con las creencias, el sistema de valores, una variedad de elementos culturales, todas adquiridas a través de un cúmulo de experiencias de vida. Pues las emociones son una forma de habitar la realidad, una forma no perceptible, pues es imposible de certificar que aquello que sucede en el otro, es eso mismo que pasa en mí; solo la mediación del lenguaje permite un consenso que nos acerca a la identificación y al vínculo. Dicha experiencia está compuesta por las múltiples formas de los estudiantes, sus lenguajes, sus movimientos. Cada docente, como parte del mundo, lleva en sí mismo la sensibilidad humanizante, y es este Otro quien se sitúa, dando lugar a la ampliación de esta sensibilidad, a su exploración y reafirmación. El lenguaje juega un papel fundamental como lugar primero de esta alteridad latente, esto no se representa jamás en la idea de *dar permiso* a la palabra, pues el permitir la palabra de otro, es abrirse a su lenguaje, es reconocerlo en la sensibilidad; en sus posibilidades de comunicación; en la expresión abierta de su estar ahí.

De cómo el estudiante y el docente viven la experiencia en tanto relación emotiva; solo cuando los actos son susceptibles de ser acogidos en la sensibilidad emocional de los estudiantes, sucede la producción de alteridad, donde el conocimiento y la humanización, el interés por generar e incidir en la dimensión humana del estudiante está presente en todas las formas de actuación del docente. Sin que esto desconozca las diferentes tensiones y relaciones de poder propias del aula, donde el docente mantiene un lugar de enunciación que, a través de la lejanía con el estudiante, mantiene su lugar de autoridad. En esta relación

se mantiene el conocimiento como una idea neutral, es decir, se habla de este como algo que está ahí, susceptible de emerger en gracia de los actos que sucedan.

### **Características de las relaciones entre docente- estudiantes y los procesos de producción de la alteridad**

En la relación docente -estudiante, el sí mismo se reafirma a través de la confianza, y en la responsabilidad; es en esta colectividad entre docentes y estudiantes que la alteridad se transforma de la extrañeza a la familiaridad, que no desconoce al otro por el sí mismo asimilándolo, sino que conforma una especie de alteridad en el saber que el otro construye en la relación. Relación docente-estudiante que produce la experiencia; evidencia de la realidad que habita y que es habitable solo en los otros; comprensión como hermenéutica de ese otro que emerge como lugar de la realidad, pues lo real es inaprehensible a la consciencia, en tanto solo se habita la relación con el otro. Es la resignificación de los actos como encuentro, vínculo y relación, donde la incertidumbre de la existencia individual desaparece y la colectividad emerge como significación de un ser que acoge y se recoge en los otros y por tanto, en sí mismo. Es en la singularidad de la existencia y la identificación de la colectividad, que subyace la vulnerabilidad implícita en esta, que emerge un sentido de la experiencia y la relación educativa como alteridad.

Por lo que es necesario que, a través de la comprensión, se evidencien los hábitos y la predisposición enmarcados en los actos que mantienen subyugada la experiencia; esto exige una comprensión de los contextos en los que se producen los actos, lo que implica deshabitarse de las imposiciones y negaciones que limitan nuevas formas de ser y que generan un rechazo del otro, por su extrañeza. Una relación educativa en la alteridad que habita al sí mismo, esta constituida por una tensión entre las experiencias que lo constituyen y la interacción constante del otro, presente en su realidad próxima; este sentido de la relación con el otro en interacción que determina las formas de actuación y que privilegia la sensibilidad, determina la relación educativa como lugar ético de ser con el otro.

Se caracteriza como relación ética, le compone un saber ético, es decir, una forma de responder ante ciertas situaciones, que es solo posible en la relación y el vínculo; así, esta actuación ética del mundo no es transmisible a través de una técnica del ser con otros, pues

es solo posible siendo con otro; la humanización de la relación impregna a cada docente y se va reafirmando en la proximidad con el otro, hasta convertirse en una intuición que favorece su relación con los estudiantes; una especie de sabiduría en la práctica ante los conflictos, ante los dolores y las fragmentaciones emocionales, que dista de la técnica racional propia de algunos principios de la educación; esto no surge de una actividad intelectual, se da por la presencia del otro en el mismo; es saber en la sensibilidad de la existencia. Se caracteriza como saber ético, que no se puede mostrar por medio de argumentos; está presente en las actuaciones, en las opciones y en las determinaciones ante una situación específica. Es decir, esta especie de sabiduría es resultado de la alteridad emergente.

Esto que solo se traduce en actos, que luego pueden ser sugeridos en enunciados, componen una forma de ser con otros que denota un saber ético, que en sí mismo no es traducible en formas teorías, pero que está presente en las formas de encuentro en determinadas situaciones en los docentes. Una comprensión entre docente estudiantes solo posible en la negociación y el diálogo, es decir, la presencia del otro garantiza una mediación que permite la emergencia de una comprensión del acontecimiento, como experiencia. Estar con el otro implica sumergirse en ese otro, en todos los aspectos que le han constituido, que produce unas formas de sentimiento y una sensación propia de estar con ese otro. Se caracteriza como relación donde el otro, es en este sentido, estudiante-docente; todo lo que es susceptible de ser conocido, de revelarse como presencia, donde el sí mismo se transforma y se acerca a lo trascendente, es decir, a lo que proclama un sentido en relación de alteridad. En la práctica educativa es posible traducir la heterogeneidad de la experiencia en expresión sensible de los afectos, pues la alteridad es manifestación de esta heterogeneidad, donde la comunicación de los afectos no requiere una identificación; basta con comprender el tiempo más allá de la existencia del uno, es decir, el encuentro cuestiona la existencia del uno por sí mismo, y le cuestiona en relación con el ser como universalidad de lo existente; aquello que constituye el cuerpo de su alteridad, potencia de los actos educativos como formas permanentes del encuentro colectivo.

Los docentes ubican como determinantes claros de sus acciones, la composición, acompañamiento y situación familiar, las formas de estructurar la institución educativa y su organización interna; el Estado a través de las políticas públicas, la sociedad y la cultura, que modelan las acciones docentes, el desarrollo emocional y humano de cada profesor, que es el factor que determina su relación educativa. Estas características presumen la cultura, la sociedad y el contexto como un otro, es decir, lo habitan, lo configuran; el otro, la realidad se manifiesta en la relación directa del encuentro; el lenguaje es la conexión con los discursos que circulan determinándolo. Es así que la determinación ética puede situarse como alteridad latente y cuestionar estos determinantes, fracturando los tiempos, los espacios y los conocimientos que le estructuran, donde se coloca en tensión la supuesta objetividad que ofrece la pedagogía, pues en la pretensión racional del mundo se deja de lado la alteridad como factor de producción de la realidad y del pensamiento.

Por tanto, no es suficiente un equilibrio entre la teoría y la práctica, de hecho hay cada vez más distancia entre los actos educativos y las teorías que dan lugar a los discursos institucionales, pues el tiempo para la reflexión es casi nulo en las cotidianidades contemporáneas; los actos son cada vez más contingentes a sus realidades, por esto devienen en escenarios para la resolución de conflictos y temas convivenciales que tienen que ver con el aquí y el ahora de los hechos. Aunque la práctica no se limite a los actos facticos del aula, y estén atados de forma directa a medidas y decisiones supra estructurales, lo que acontece en la institución producto de las prácticas, sucede allí y demanda una relación inmediata con el suceso, y entre tanto exige protocolos y respuestas que regularicen las dinámicas mismas de la institución, no dan lugar al pensamiento sobre los actos, ni dan cuerpo a lo que se denomina teoría de la práctica pedagógica. Es en el docente donde convergen los diferentes sistemas supra estructurales de la institución, donde la relación docente estudiante está constituida por el sistema de creencias, los hábitos de la cultura, el sistema de experiencias, la capacidad para reconocer la realidad, y la comprensión del contexto que les habitan, a la vez que están claramente determinadas por la disposición emocional y anímica de estudiante y docentes. La relación docente estudiantes, y en general, las interacciones producto del acto educativo, convierten la práctica en una experiencia, es decir, no es proceso que se produzca teoría-acto-

comprensión pues la experiencia no tiene una sucesión lógica de producción, que se pueda deducir en una secuencia.

Hay implícita en la relación docente estudiante un interés de *trasmitir* aspectos intangibles como la ética, la criticidad, los valores, elementos todos incuantificables. Es decir, los procesos de relación no están completamente controlados por los pensamientos conscientes; la comunicación actúa casi de forma intuitiva; las emociones, instintos y sentimientos hacen parte de la forma de habitar el mundo y relacionarse con este, aspectos de difícil conceptualización teórica; aun así, son elementos que conforman las formas de comprender la realidad. Se caracteriza en una doble vía, en la sensibilidad que el docente puede poseer para recepción al estudiante en su condición de otro humanizante, y la sensibilidad que la experiencia educativa produce como parte de ese encuentro que interpela y transforma. Hay una relación de tensión, que puede darse por acogida o por oposición; el otro reafirma la posición de la mismidad, dándole un lugar de poder, de enunciación o de negación; es en la definición comprensiva de la realidad por el lenguaje que las personas constituyen las características de esa alteridad que habitan. Esto no busca ocultar los actos de poder que ubican, tanto a estudiantes como docentes, en una relación que lleva, en sí misma, una serie de técnicas de instrumentalización de los actos de relación. Se establece concretamente en las expectativas que el docente despliega sobre *su* estudiante, como ser que habita su actuación; en este sentido, el estudiante es el referente de sus proyecciones individuales, espirituales, contextuales e ideológicas; esto que sucede en el aula no es una relación sujeto-objeto. El estudiante es para el docente otro fracturado que necesita de los actos educativos como forma de *crecer* en términos de transformar su vida, de lograr cambiar su entorno inmediato; en su sentido claro de la posibilidad, donde lo que sucede en la relación estudiantes-docentes proviene de la dimensión personal del mismo, la forma de vida que lo habita; allí donde su existencia se complejiza, alejándose aún más de las teorías que inundan su discurso.

## **El sentido que le asignan los docentes a sus prácticas educativas y su relación con el campo de la alteridad**

La producción de sentido que emerge en las relaciones estudiantes docentes, es un horizonte-apertura del encuentro, donde es posible abrir las ideas, acogerse para comprender lo que se es ofrecido. Estas relaciones se producen en la tensión entre el extrañamiento y la distancia, es decir, en la cercanía que se puede producir a través de actos humanizantes, o el extrañamiento resultado de la proximidad ante otro que no se asume como parte de sí mismo, es decir, la producción de la alteridad solo es posible en los actos de humanización emergentes; solo en la sensibilidad el docente y el estudiante pueden reconocer al otro como parte de su intimidad, de sí mismo; identificar los trazos de la compañía, que ahora componen el ser que les constituye. El sentido emerge en la deconstrucción de la verdad absoluta que da lugar a la comprensión; este sentido, se configura de la intencionalidad que lleva en sí cada persona en la experiencia colectiva, el sentido no es la voz unificada de la verdad, es la comprensión colectiva de la incertidumbre, del miedo, de la euforia, es decir, de la emoción misma de la vida.

El sentido no es una condición de un pensamiento superior, solo es la capacidad de encontrarse a sí mismo a través del otro, pues cuando se comparte la incertidumbre perceptible en la colectividad se da la comprensión del mundo, en tanto ese otro le habita construye su sentido; es en sí lo conocido, emerge la alteridad, el vínculo con la realidad donde, cargada de significación, se ofrece como lugar; experiencia de la realidad que deviene alteridad. Esta trasmisión de la angustia por la incertidumbre de la experiencia, es comunicable en el lenguaje de la emocionalidad, es decir, la alteridad es el lugar donde la experiencia de la existencia se hace comunicable, donde la presencia del otro se hace alteridad y sentido; alteridad latente que es en sí, la mismidad, para este caso del docente como uno en relación de poder con el otro, estudiante; se resiste a la homogeneidad de su relación, es decir la presencia del otro colma de tensión al sí mismo y produce de forma primera extrañeza, rechazo, que en la relación educativa deviene tensión de poder, disimetría. Es allí donde se hace necesario ubicar la alteridad posible en la relación estudiante docente, en tanto la práctica que sugiere la emergencia de un pensamiento ético,

pues este otro que confronta la relación de poder y provoca extrañeza, es en sí otro que demanda el acogimiento; es el otro que justifica su lugar en la relación educativa, que se hace experiencia humanizante y relación emotiva; la actuación propuesta por la institución y exige de este, una actuación humana y ética.

En esta relación el docente es consciente de su alteridad cuando el conflicto se hace presente, es decir, cuando se demanda de sí un sentido ético; cuando el otro se presenta como fragilidad, en su condición vulnerable que demanda cuidado del docente. Es decir, la posibilidad ética en la relación de alteridad se da no solo en el reconocimiento, se da en la constitución de un sentido de la colectividad, que sugiere un proceso de revisión interna donde no prima el individuo, pues este crecimiento ético es una mirada de nos- otros, de un estar juntos en la experiencia de la vida. La colectividad donde no se es uno como fenómeno del mundo, donde se es con otros en relación de existentes; es donde la comprensión puede devenir en conocimiento y quizás entendimiento del mundo, donde es posible construir una realidad, no solo explicarla; los otros como camino para retornar a sí mismo, para explorarse y entenderse. Es decir, la alteridad es el movimiento interno donde cada uno puede producirse y asumirse como ser en constante cambio, en tanto su humanidad le corresponde a la colectividad, pues la alteridad no es la anulación del sí mismo, es el reconocimiento de su experiencia como otro en colectividad

Se requiere pasar de una alteridad latente a una alteridad posible, donde los actos educativos se transforman en lenguaje de la alteridad y pensamiento en el otro, por el mismo, donde se abre campo a una pedagogía de la alteridad. Asumir los actos educativos en una perspectiva de alteridad, más allá de la comprensión reducto de la humanización del proceso educativo; es necesario ubicarle como perspectiva ética, es decir, como resultado del lugar del otro en la vida misma, como principio de cualquier subjetividad, donde es posible enunciar una realidad colectiva; donde los otros transforman y configuran dicha realidad; alteridad como despliegue máximo de la afectividad y la dignificación humana. Exigencia que se opone a la instrumentalización del conocimiento, que legitima las asimetrías de la relación de poder, instauradas y naturalizadas en la institución educativa, es decir, el pensamiento pedagógico puede ubicarse en el campo de la alteridad, a través de la

significación del lenguaje, el sentimiento y la emocionalidad; una educación en la sensibilidad como lugar de la enunciación pedagógica, sobre el principio humano de la heterogeneidad de la existencia y de la incertidumbre.

El sentido como ética de la alteridad, una ética del otro, en una perspectiva emocional, donde es posible ubicar las formas en que el otro se presenta frente a sí, sus posibilidades de ser y de actuar en la realidad; la adversidad en donde el mundo se advierte en colectividad; la posibilidad de cautivar, de generar un vínculo, bajo el principio de sentir-pensar como actos consecuentes a las vivencias, que no suceden uno separado del otro, y que no determinan de forma unánime ningún acto humano. No hay un interés netamente intelectual, pues es en los procesos comprensivos –no reflexivo en el sentido de la explicación– donde el docente puede mirarse y dar un lugar a sus vivencias.

### **Las comprensiones que hacen los docentes de sus prácticas educativas en relación al desarrollo de la alteridad**

En la investigación se pudo destacar la construcción colectiva de la realidad en la comprensión de la práctica, es decir, el interés no está únicamente en lo real que acontece en el mundo del conocimiento; la motivación final se da en esa realidad compartida que se constituye solo en el encuentro, que se media por el lenguaje; esa realidad que es *alteridad latente*. Estas comprensiones enuncian una experiencia de la práctica educativa, producto de un ser colectivo, es decir, no es únicamente el docente el que se piensa en el estudiante, el estudiante lo habita y comparte las sensaciones y las percepciones de la relación, haciendo una experiencia que se da en una doble vía. Donde la alteridad se produce como consecuencia casi imprevista de la relación entre las personas, y adquiere un significado en una conceptualización teórica, asume un carácter de interpelación solo cuando se reconoce la negación de la misma, es decir, cuando se prohíbe la emergencia de esta alteridad latente, se hace evidente la necesidad de que dicha enunciación cuestione el discurso pedagógico; es así que puede darse un lugar epistemológico a la alteridad en el pensamiento sobre educación.

Una idea principal en las comprensiones, es la sensibilidad que puede situarse alteridad; esta no siempre lleva en sí una capacidad de movimiento y transformación, no genera de

forma automática una serie de actos que se traduzcan en actos pedagógicos fundamentados en las nociones de alteridad y diferencia. Pues el acto educativo requiere no solo una puesta epistemológica, exige una mirada que permita dar un lugar a la sensibilidad de la existencia; una perspectiva estética, desde la posibilidad de sentirse en bienestar con el otro; una mirada ética de la relación de poder y una comprensión de la relación entre sentir y pensar la experiencia. El docente se ofrece en sus posibilidades pues encuentra en su acción, la forma propia de la naturaleza de su cargo, es decir, cada docente reconoce que en la esencia de sus actos está implícita la necesidad de ofrecer, de donar parte de sí; el estudiante es el otro que interroga al docente, que lo ubica como ser en la experiencia del mundo educativo, es decir, el docente no es solo la experiencia de la institución educativa, pues esta experiencia, en la palabra de los docentes, representa el centro de la motivación de las prácticas educativas, es decir, todos los actos que ahí suceden se dan en relación al estudiante, no hay otro por excelencia diferente. Los docentes se comprenden al considerarse entre las estructuras del Estado, la institución y el rol, donde se generan unas tensiones que condicionan las prácticas; así, la alteridad latente se mantiene en la intimidad del encuentro, en la experiencia entre estudiantes y docentes, es decir, la humanización presente en la cotidianidad de los actos en la institución educativa pública es una forma de resistencia, de significación real de las teorías que circundan sobre ética y alteridad; lejos de una aproximación a estos discursos, los docentes confrontan su vida y la ofrecen como única vía de humanización de sus actos. Con esto no se disipan las dudas sobre el lugar del conocimiento, la institución entre otros elementos latentes en las prácticas, como lugares de pensamiento de la alteridad; con esto solo se da lugar a los hechos que habitan la realidad de los procesos educativos escolares.

Estas comprensiones permiten afirmar una alteridad que no se constituye en el desconocimiento de las relaciones contextuales; de hecho, es allí donde se producen las asimetrías de poder, que se reproducen en la intimidad de los actos educativos. Si bien estas estructuras logran mantenerse en constante tensión, el docente y los estudiantes hacen posible una discusión constante, entre teoría y práctica educativa, entre realidad y contexto, entre proximidad y objetividad. Los actos, aunque íntimos, son el reducto de un pensamiento homogéneo propio de la cultura, es decir, de lo que la cultura propone como

relación estudiante-docente; procesos como la evaluación son determinantes, pues condicionan los procesos y la apertura a formas otras de encuentro. Por tanto es relevante dejar abierto el camino para introducir los dispositivos que configuran la práctica desde una configuración contextual de sentido; se puede generar la provocación de llevar una alteridad latente a una alteridad posible de los actos; aun así, es necesario introducir otras prácticas que enriquezcan el proceso para lograr llegar a un pensamiento pedagógico desde la alteridad, es decir, los encuentros pueden ser humanizantes pero requieren de transformaciones estructurales que hagan posibles los actos de alteridad, que den lugar a las voces del sentido.

Los docentes comprenden sus actos como camino a una alteridad posible, en el tejido entre los actos del pensamiento y los actos educativos, en la vida misma, en el conocimiento sobre la vida, superando la verticalidad de los conocimientos propuestos por la teoría. Esta es la posibilidad de la armonía con el otro, aquí no existe una preocupación por ese otro de la diferencia; aquí el otro de la alteridad es el uno que se enfrenta al mundo, a la existencia, a la fragilidad, es decir, que se entiende en la incertidumbre de la experiencia; una alteridad perceptible en la armonía, el equilibrio que se produce por la presencia de la sensibilidad, donde el docente se ofrece acogiendo al estudiante como posibilidad ética, donde el cuidado del otro configura la relación. Es decir, la alteridad puede comprenderse en la relación estudiantes-docentes como una consciencia colectiva producida por el encuentro en el lenguaje de las múltiples comprensiones y sentidos que se asignan al mundo; mirada del otro, su rostro, su presencia, es decir, su significado dentro del sí mismo; transformaciones que crea y recrea a través del lenguaje de las emociones, solo posible en la relación educativa, donde el otro encuentra su lugar en el mundo, y donde reconoce el significado de sus acciones; es el otro, pues cada sujeto reafirma su consciencia en esta interacción, además de significar elementos de ese otro que le configuran

## Bibliografía

Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2 (8), 51-74. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf> Consultado 01 de mayo de 2017.

Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en Ciencias sociales. *Estudios de filosofía* 44, 9-37. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Ángel, D. y Herrera, J. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Estudios de Filosofía* 43, 9-29. Disponible en [https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios\\_de\\_filosofia/article/view/11565/10543](https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/11565/10543) Consultado el 01 de mayo de 2017.

Arturo, D. y Jurado, R. (2013). *Horizontes de intersubjetividad. Pensar la educación en las geografías del sur*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales. Disponible en [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1958/Daniela\\_Arturo\\_Fajardo\\_2014.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1958/Daniela_Arturo_Fajardo_2014.pdf?sequence=1) Consultado el 01 de mayo de 2017.

Bruna, C. (2009). Comunidad: objetividad desde la respuesta. Principio de las intersubjetividades plurales. En: P. Bonzi y J. Fuentes (Eds.). *El énfasis del infinito. Esbozos y perspectivas en torno al pensamiento de Emmanuel Lévinas* (pp. 175-188). Santiago de Chile: Anthropos.

Carr, W. (2002). Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.

Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer: bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Concejo de Bogotá (2012). *Acuerdo 489 por el cual se adopta el Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas de Bogotá D.C. 2012-2016*. Bogotá: autor. Disponible en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=47766> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Concejo de Bogotá (2013). *Ley 1620 por la cual se crea el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Bogotá: autor. Disponible en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Escalante, E. y Oliva, J. (2011). ¿Metodología cualitativa?: cuestiones de epistemología y metodología. En: E. Escalante y M. Páramo (Comp.). *Aproximación al análisis de datos cualitativos* (pp. 81-109). Mendoza: Universidad del Aconcagua. Disponible en [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf) Consultado el 01 de mayo de 2017.

Escudero, A (2009). Heidegger y el mundo de los afectos En: A. Rocha (Ed.). *Martín Heidegger: la experiencia del camino* (pp. 33-60) Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Escudero, J. (2011). El joven Heidegger y los presupuestos metodológicos de la fenomenología hermenéutica. *Thémata. Revista de Filosofía* 44, 213-238. Disponible en <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/themata/article/view/494/459> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Butlletí LaRecerca, Ficha 7, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. Disponible en <https://es.scribd.com/document/205939052/Fernandez-Lisette-Como-Analizar-Datos-Cualitativos> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Freire, P. (2004); *Pedagogía de la autonomía*, Disponible en <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-la-autonomc3ada.pdf>. Consultado el 1 de mayo de 2017.

Follari, R (1993). *Práctica educativa y rol docente: crítica del instrumentalismo pedagógico*. Buenos Aires: Aique.

García, N.; Cruces, F. y Urteaga (Coord.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Barcelona: Ariel.

Gracia, A.; Pérez, A. y Baquero, R. (2008). Experiencias escolares: nuevos sentidos invenciones posibles. En: A. García, A, Pérez y R. Baquero (comp.). *Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp. 85-117). Bogotá: Homo Sapiens Ediciones.

Guibal, F. (2005). *Fenomenología, ontología, metafísica: E. Levinas en el espacio filosófico contemporáneo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Hayat, P. (2014). Introducción, Emmanuel Levinas, Alteridad y trascendencia. Traducción Filosofía y trascendencia (pp. 23-43) Madrid: Arena Libros.

Jay, M. (2003). *La crisis de la experiencia en la era postsubjetiva*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Hospital de San Cristóbal (2012). *Diagnóstico con participación social Localidad de San Cristóbal*. Bogotá: autor. Disponible en <http://esesancristobal.gov.co/content/diagnostico2012capitulounoydosversionjulio2013> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Kuiava, E. (2009). El decir como fundamento de la racionalidad ética de Lévinas. En: P. Bonzi y J. Fuentes (Eds.) *El énfasis del infinito. Esbozos y perspectivas en torno al pensamiento de Emmanuel Lévinas* (pp. 120-132). Santiago de Chile: Anthropos.

Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Capítulo 1 Jorge Larrosa en:

<https://docs.google.com/file/d/0B2juBQIG6eABYjNwSUILMWkxZFK/edit?pref=2&pli>

Consultado el 01 de mayo de 2017.

León, E. (ED.) (2009). *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Barcelona: Anthropos.

Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. México: Taurus.

Lévinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. Traducción de Oscar Lorca Gómez. *Aparte Rei 43*. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf>

Consultado el 01 de mayo de 2017.

Fenomenología, ontología, metafísica : E. Levinas en el espacio filosófico contemporáneo / Francis Guibal. (2005) Edición: Edición Juan Manuel Garrido, José Salomón, Willy Thayer. Editorial: Santiago de Chile : Universidad de Chile. Facultad de Artes. Departamento de Teoría de las Artes. Programa de Magíster en Teha, 2005.

Marchant, M. (2009) Identidad: la ominosa reclusión en el yo. En P. Bonzi y J. Fuentes (Eds.). *El énfasis del infinito. Esbozos y perspectivas en torno al pensamiento de Emmanuel Lévinas* (pp.132-149). Santiago de Chile: Anthropos.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). *Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: autor.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006). *Plan decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: autor.

Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Revista Internacional de Filosofía XIII* (2008), 177-194. Disponible en <http://coebioetica.salud-oaxaca.gob.mx/biblioteca/libros/ceboax-0241.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Peñalver, P. (2009). Polémica y decisión en Lévinas. Políticas de la filosofía. En P. Bonzi y J. Fuentes (Eds.). *El énfasis del infinito. Esbozos y perspectivas en torno al pensamiento de Emmanuel Lévinas* (pp. 132-149). Santiago de Chile: Anthropos.

Pino, M. (s. f.). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. Sin publicar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo, Campus de Ourense. Disponible en <http://mpino.webs.uvigo.es/tecnicasdeinv.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Prieto, M. (2012). *El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica: estudio sobre la función de las emociones en relación con la alteridad*. Tesis para optar al título de Doctor, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Disponible en <http://eprints.ucm.es/16253/1/T33958.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Samonà, L. (2005). *Diferencia y alteridad: después del estructuralismo: Derrida y Levinas*. Madrid: Akal Ediciones

Secretaría de Educación de Bogotá (2012). *Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016*. Bogotá: autor. Disponible en <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/482/1/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.

Secretaría de Educación Distrital, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Secretaría Distrital de la Mujer, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2013). *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá*. Bogotá: autor.

Shotter, J. (1996). El lenguaje y la construcción del sí mismo En: M. Pakman (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana* (pg. 213-223), Barcelona: Gedisa

Schön, D. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. / En: M. Pakman (Comp.). *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 182-212). Barcelona: Gedisa.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade* 79 (XXIII), 85-123. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851>  
Consultado el 01 de mayo de 2017.

Toscano, A.; Pérez, A.; Serial A. y López, M. (2010). Escuelas y juventudes: reflexiones en torno de viejos y actuales (des)encuentros. *Plumilla educativa* 7, 113-128.

Vila, E. (2010). El otro va a la universidad: una mirada a las políticas y prácticas docentes desde la alteridad. *Revista de formación e innovación educativa universitaria* 2 (3), 69-76. Disponible en [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol3\\_2/REFIEDU\\_3\\_2\\_3.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol3_2/REFIEDU_3_2_3.pdf)  
Consultado el 01 de mayo de 2017.