

Recuperada de: <https://www.wikiart.org/en/salvador-dali/archeological-reminiscence-millet-s-angelus>

“En estas sociedades ya no suele presentarse por el nombre y con un tono particular de la voz. Ahora la cara, el perfil y las imágenes de uno hablan y definen lo que somos, lo que nunca fuimos y lo que jamás seremos”. (Jaramillo, 2018, p.19)

LENGUAJES Y ALTERIDAD: UNA APUESTA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA

DAYLA HELENA VASCO

LINA MARÍA CASTAÑO PATIÑO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MANIZALES –CALDAS

2019

LENGUAJES Y ALTERIDAD: UNA APUESTA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Magister en Pedagogía

Asesor

Mg. Diego Armando Jaramillo Ocampo

Autoras

Dayla Helena vasco

Lina María Castaño Patiño

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MANIZALES –CALDAS

2019

DEDICATORIA

A Dios, quien me acompaña y llena de bendiciones mi vida, quien me fortalece en aquellos momentos de incertidumbre y debilidad; a quien le debo todo en mi vida.

A mi madre, que aunque no tengo a mi lado su cuerpo, me acompaña su ser; mujer valiente, entregada e incansable. A quien le debo mis triunfos y la formación moral que tengo hoy, quien sacrificó su tiempo, todo... para mí. A ella, lo más hermoso y genuino que Dios me dió.

A mi hijo Jacob, un ser de luz; a él quien me enseña todos los días a disfrutar de la magia de la vida, él... mi inspiración, mi acontecer. A él un ser lleno de amor que solo da amor.

A mi compañero de vida, Hernán; siempre está ahí, quien busca un motivo todos los días para hacerme reír, por su paciencia, entrega y amor. A él, mi compañía en este preciado camino de la vida.

Dayla Helena Vasco

A Dios, amigo fiel que me acompaña siempre. Mi refugio espiritual en el que encuentro la fuerza y la paz para alcanzar mis metas.

A mis hijos, Sara, Manuela y Mateo, por ser ellos mi bella inspiración, a quienes dedico mis batallas y triunfos, ellos, quienes son las bendiciones más sublimes que Dios me ha regalado, y en cuyos rostros veo el reflejo de mi plenitud y amor.

A mi Madre y a mi Padre, por concederme la vida, y ser ellos mi ejemplo a seguir, por los valores y principios que han permeado mi existencia para ser cada día mejor, por su entrega y apoyo desinteresado. A mis hermanos, quienes me han donado su buena energía y palabras para creer en mí y perseverar en el cumplimiento de mis sueños. A José, por su mano extendida y ayuda incondicional, mis más sinceros agradecimientos.

Lina María Castaño Patiño

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por el regalo de la vida, por ser nuestro guía y defensor. Por concedernos la oportunidad de hacer posible este proyecto de vida en nuestra formación profesional.

A nuestro Maestro Diego Armando Jaramillo Ocampo, por su sentida acogida, hospitalidad y humanidad, por su valiosa dedicación para compartirnos sus conocimientos, por enseñarnos el valor del otro desde su infinita alteridad. A él infinitas gracias.

A los docentes y estudiantes, por su disposición para compartirnos sus voces y sentires, contribuyendo al desarrollo y conclusión de esta investigación.

Tabla de contenido

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
PREGUNTA CENTRAL	15
PREGUNTAS ORIENTADORAS	15
OBJETIVOS	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
ESTADO DEL ARTE	17
Ámbito Internacional	18
Ámbito Nacional	29
Ámbito local	40
TEORIAS DE APOYO	47
Lenguaje	47
Lenguaje como encuentro dialógico	48
Lenguaje de lo dicho y lo por decir	49
Alteridad	52
Alteridad desde la Hospitalidad	53
Alteridad desde el rostro	54
Alteridad desde el Encuentro	55

Escuela.....	56
Escuela desde la Práctica Pedagógica.....	57
Escuela desde la Pedagogía	58
METODOLOGÍA	61
PRECONFIGURACIÓN.....	62
CONFIGURACION.....	63
LA RECONFIGURACION.....	64
HALLAZGOS.....	66
ALTERIDAD	67
Reconocimiento del otro.....	67
Responsabilidad por el otro	70
Acogida.....	73
Hospitalidad.....	76
LENGUAJE.....	78
Dialogo.....	78
El gesto	80
La escucha.....	82
ESCUELA	85
La Norma	85
Encuentro	89

Afectividad en la Escuela	93
PROVOCACIONES	96
EMERGENCIAS	98
BIBLIOGRAFIA.....	100

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El ser humano se desenvuelve en diversos entornos sociales, en los cuales está presente el lenguaje, que, a través de su uso regular logra transmitir mensajes verbales, al igual que pensamientos, emociones y gestos; todos estos determinantes para que se efectúe un lazo de comunicación con el otro. El sistema educativo no es ajeno al esbozo anterior, y es así como se observa en las instituciones educativas como los actores sociales docente-alumno establecen redes, conversaciones, lazos comunicativos, vínculos mediados tanto por la palabra como por otras expresiones propias del lenguaje, mediante las cuales cotidianamente se comunican; lenguajes basados en el concepto tradicional del emisor –receptor.

El sistema educativo plantea una práctica orientada en ocasiones, a metodologías de carácter cuantitativo que no permiten ver un proceso formativo e integral, pues estos están enfocados a una enseñanza desde estándares teóricos y tradicionales, alejados por consiguiente del contacto intersubjetivo, donde poco emergen los lenguajes cualitativos necesarios para la construcción de nuevos saberes y la formación del ser humano.

Además de estas prácticas, se encuentran en el aula de clase limitantes de tipo cultural y familiar, que no le permiten al estudiante trascender en ese acto comunicativo; situaciones como estas permean la práctica pedagógica¹ dando como resultado relaciones basadas en la intolerancia, indiferencia, distanciamiento y desconocimiento entre los actores educativos.

El planteamiento anterior nos lleva a pensar que como docentes sabemos y reconocemos que cada uno de nuestros educandos vive en contextos socioculturales diferentes y en ocasiones, con conflictos internos-personales por los roles que desempeñan en su contexto social, y que

¹ Asumidas como el espacio desde donde se pueden develar las dinámicas que acontecen en una determinada época y contexto, los discursos que las influyen, y que constituyen la experiencia educativa. (Leal y Urbina, 2014, p. 14)

precisamente, son estos escenarios los que hacen que la labor del docente no sea la más adecuada para posibilitar una comunicación asertiva basada en esos lenguajes, tanto en los que son visibles como en aquellos que están allí presentes pero que no repercuten en esa oralidad cotidiana, en ese encuentro con el otro. Sin embargo, junto a estos lenguajes visibles, dominantes y comunes aparecen otros lenguajes emergentes, tímidos y silentes que son precisamente los que nos convocan a este trabajo investigativo; ya que podemos observar en las aulas de clase como el encuentro con el otro a través del dialogo entre el docente y el estudiante no siempre pone en dialogo la propia subjetividad de los actores.

Sobre esto, reconoce Urgilés (2016) que:

Los seres humanos somos seres lingüísticos, seres que vivimos en el lenguaje: en él somos, nos movemos, existimos, pero a su vez lo construimos, lo pastoreamos, lo acomodamos a nuestras exigencias. El lenguaje es una condición para la humanización, pero también no puede haber lenguaje sin este ser. Hay mutuo condicionamiento y necesidad. Pero no solo el ser humano es lingüístico sino su mundo también lo es (p.11).

A partir de esta postura, nos enfocamos a ver al ser humano como aquel actor social constructor y partícipe de su propio lenguaje, responsable de la proximidad que se da en esos encuentros, mediados por las necesidades y condiciones humanas del existir. En el campo educativo que por ende es social, estos seres humanos llamados docente- alumno se expresan desde los lenguajes verbales y cotidianos, caracterizados por lo normativo, lo regulado, lo acordado, todo ello expone tanto la propia subjetividad del maestro como la del alumno y sus relaciones con el mundo y con los otros. En este sentido, el contexto educativo es palabreado en la cotidianidad del aula, del patio y de los encuentros personales; desde la oralidad, desde el

discurso y desde las clases magistrales. Estos lenguajes que gozan de tradicionalidad en el sistema educativo y que son basados en la interlocución del docente y donde el estudiante se limita a responder lo que directamente le preguntan; es decir, lenguajes lineales de discurso, pregunta y respuesta han sido recurrentes por generaciones y se evidencian en la rutinización de metodologías y estrategias. No obstante, este trabajo no solo pretende reconocer y aproximarse a ese tipo de lenguajes (hegemónicos y dominantes), sino que, busca acceder a otros lenguajes que no observamos, lenguajes que no escuchamos, lenguajes que no hablamos y que están allí, pero que simplemente carecen de importancia o que se solapan tras la “naturalización” de las prácticas y los discursos preponderantes.

De lo anterior, se desprende la necesidad de adentrarnos en las prácticas pedagógicas, con miras a una interacción subjetiva donde el docente y el estudiante actúen como seres sociales, ansiosos de reconocerse, de mirarse, de darse el uno al otro un gesto, un ofrecimiento no solo de su saber y conocimiento, sino de su propia alteridad, y que desde esta perspectiva se puedan reconocer esos diálogos emergentes que están deseosos de ser explorados por la realidad y que permitan la formación y transformación del ser y la adquisición de nuevos aprendizajes. Al respecto plantea Duarte (2005):

Entender la comunicación como un asunto vital en la escuela entraña confrontar permanentemente el currículo “explícito” y el “oculto”, por cuanto en el aula y fuera de ella, en todos los demás espacios de la institución educativa se aprenden y se enseñan diariamente infinidad de comportamientos, estilos de autoridad, modas, léxicos, normas, gustos de aceptación o rechazo, de unión o individualismo, de inclusión o exclusión (p.155).

Podemos precisar que la educación le da al ser humano la posibilidad de re-encontrarse con el mismo y con los demás, aprender a conocer y a escuchar al otro desde sus lenguajes verbales-sociales, pero también desde aquellos que generan la posibilidad del dar, de la entrega, del ofrecimiento y de la trans-formación humana.

A continuación, se describe una observación del diario de campo N°1 de una institución educativa del sector oficial del municipio de Medellín, alumnos de preescolar, sus edades oscilan entre los 5 y los 6 años de edad.

Los niños llegan al preescolar, sonrientes, y con inquietudes para la profe como: ¿ya vamos a saludarnos?, ¿qué canciones vamos a cantar?, ¿hoy es lunes?, y con el afán de que comience la actividad básica cotidiana lo más pronto posible. Les llamo la atención cantándoles “la lechuza hace shiiuu”, llega la “calma” al salón y se les pide que para hablar levanten la mano y esperen a que se les de la palabra. Se les pregunta como están, la mayoría dice muy bien en coro, EE dice que le duele la cabeza (D1).

Esta observación nos permite ver una realidad de aula donde el docente comienza su clase habitual con un horario institucional que debe cumplir y con una planeación de clase que indica que, en primera instancia, se debe saludar al estudiante de forma tradicional. En este enunciado, se percibe esa comunicación de tipo convencional de emisor y receptor, de pregunta y respuesta que no permite trascender en el encuentro con el otro. Es necesario entonces, vivenciar lenguajes de proximidad que fluyan a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes y desde lo que muestren sus emociones, gestos y corporalidad. En concordancia, Duarte (2005) sostiene que:

La conversación entre el maestro y el estudiante es sin duda una de las formas originarias de experiencia dialógica, sin embargo, a pesar del mejoramiento en esta práctica pedagógica, existe en la situación del profesor una especial dificultad para mantener la capacidad de diálogo. Parece que el docente cree que en el acto de enseñar debe y puede hablar, y cuanto más consistente, sólido y directivo sea su discurso tanto mejor ejercerá el poder de comunicar su saber (p.160).

El párrafo anterior, le da una mirada real a una situación comunicativa tradicional que se vislumbra en el aula de clase, pues es evidente el arraigo que el docente tiene hacia el poder de comunicar, pero desde posturas verticales y tradicionales que demuestran el dominio del saber. En el acto de comunicar, el docente recurre al discurso como estrategia pedagógica que le posibilita la transmisión de contenidos, más no la interpretación de saberes y de “reconocimiento por el otro y por los otros”; es así como el encuentro docente- alumno carece de esos lenguajes emergentes, que sienten la necesidad de ser escuchados, que son espontáneos y que transitan por el aula, pero que no se reconocen, no son valorados. Por consiguiente, es necesario escuchar y atender la voz del estudiante, interpretar sus gestos, apreciar sus relatos, historias, testimonios, todo esto hace parte de la práctica pedagógica. Urgilés (2016) afirma que:

El hombre es “inseparable de las palabras”, porque gracias a las palabras entra en contacto con los otros, aprende de los otros, descubre el mundo de los otros y abre su mundo a los otros, en definitiva el lenguaje es el único medio de comunicación y personificación, y en esto consiste precisamente la educación (p.12).

El aporte mencionado, reconoce la importancia que tienen las palabras en el lenguaje y las implicaciones que tienen estas en el encuentro con el otro, pero en la práctica pedagógica no podemos quedarnos con el lenguaje de lo dicho, de lo establecido, de lo informado, es primordial

y urgente establecer lenguajes del decir, donde se exponga un encuentro responsable de proximidad, capaz de trascender lo discursivo. Por consiguiente, Pinardi (2010) afirma que:

El lenguaje, entonces, antes de ser un sistema de signos, o un acto de habla, es un dar-lugar, un dar-lugar que no es ontológico, no está pensado en términos de una aparición (de una presencia y un presente), sino que está pensado más bien como la recuperación de la huella de lo infinito que se expresa en el Rostro (p 43).

En este sentido, surge la necesidad de encontrar una relación dialógica, adecuada y pertinente entre el docente y el estudiante, relación basada en esos lenguajes² que emergen pero que se hacen invisibles en la cotidianidad: el sentir, las historias, los gestos, la proximidad. Lenguajes constructores de saberes y formadores de vidas, perfilándose por consiguiente en apuesta pedagógica.

² Levinas recorre dos caminos, por una parte, distingue al interior del lenguaje dos fórmulas expresivas que denomina el Decir y lo Dicho, entre las cuales; además, se establece una relación fundamento/fundado (el Decir es el fundamento de lo Dicho que es, siempre, un modo del conocer); por la otra, comprende la significancia a través de la noción de testimonio. (Pinardi, 2010, p. 37)

PREGUNTA CENTRAL

¿Cuáles son los lenguajes en la escuela y qué tipo de relaciones de alteridad expresan desde una apuesta pedagógica?

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cuáles son los lenguajes hegemónicos o dichos en la escuela?

¿Cuáles son los lenguajes emergentes o por decir en la escuela?

¿Qué tipo de relaciones de alteridad son generadas por los lenguajes Dichos y por Decir?

¿De qué manera los lenguajes constituyen relaciones de alteridad en la escuela?

OBJETIVOS

Objetivo general

Comprender los lenguajes y el tipo de relaciones de alteridad que generan en la escuela

Objetivos específicos

Identificar los lenguajes dichos y por decir en la escuela

Describir los tipos de relaciones de alteridad generados por los lenguajes en la escuela

Interpretar los modos en que los lenguajes constituyen relaciones de alteridad en la escuela

ESTADO DEL ARTE

Este apartado, pretende un acercamiento teórico – investigativo alrededor de distintos tópicos que han abordado diversos saberes acerca del tema que nos convoca, desde el ámbito internacional, nacional y local, a fin de retroalimentar este trabajo.

Partiremos de aportes y posturas que logren fortalecer concepciones sobre la alteridad y los lenguajes que emergen desde la práctica pedagógica; es decir, esos lenguajes que se constituyen en lo dicho y por decir y que trascienden en el acto comunicativo de un aula de clase.

Estos elementos reunidos le dan la posibilidad al docente de convertirse en agente transformador de vida, en ese ser responsable y comprometido en el encuentro con el otro, que permite en dicha interacción la posibilidad de dar, de la entrega y del ofrecimiento. Es en este sentido, que la relación dialógica entre el docente y el estudiante requiere de escenarios donde además de lo dicho visto como la palabra, lo pronunciado y lo nombrado se exprese el decir como lenguaje emergente de voces, de gestos, de transformaciones que aún sin eco expresan más de lo que dicen; miradas, silencios, sentires, que pueden significar en el lenguaje mismo deseo de construcción de saberes y de transformación humana.

Son entonces aquellos lenguajes emergentes los que hacen presencia en la práctica pedagógica; haciendo uso del encuentro de miradas, de gestos, de historias de vida, fortaleciendo la construcción de saberes y enriqueciendo los ambientes educativos; que reconocen la existencia de sí mismo y la del otro, con capacidad para el diálogo desde el rostro, contacto y proximidad; desde la misma alteridad.

Ámbito Internacional

Desde el ámbito internacional se indagan artículos reflexivos e investigativos, donde el valor que adquiere los lenguajes en las prácticas pedagógicas constituye un amplio contenido escrito por teóricos que han plasmado sus ideas frente al interrogante que nos evoca, en lo dicho y por decir.

La labor docente es, de principio a fin, aquella que le permite romper barreras y esquemas tanto al docente como al estudiante; así mismo, dejan de percibir un sin número de detalles que configuran los lenguajes ocultos o por decir, al considerar que sólo el mensaje emisor-receptor, el discurso, o la clase magistral permite la comprensión, el aprendizaje y acercamiento con el estudiante, barreras comunicativas que entorpecen el lenguaje en el aula y distraen la práctica pedagógica. Arellano (2006) asevera que: “la institución educativa es un marco de referencia, donde lo que se comunica no son sólo contenidos sino también formas de relacionarse, las cuales consciente o inconscientemente pueden ser propuestas para compartir, comprender, negociar beneficios e intereses comunes al grupo” (p, 10). Como reflexión es claro que estos últimos elementos son esenciales para el docente con el fin de propiciar espacios de interacción en el aula y en la escuela, fortaleciendo las habilidades comunicativas y evitando caer en lo cotidiano, representado en la oralidad tradicional, esa donde el docente habla y el estudiante se limita a escuchar la palabra dicha, que en muchas ocasiones no trasciende.

Es pertinente el aporte de este autor para la investigación, toda vez que define el acto comunicativo como el encuentro significativo con el otro a partir de la interacción de las realidades mismas, el reconocimiento del otro en su esencia, lo que significaría una amplia comprensión de los sujetos a través de los lenguajes emergentes, la búsqueda y el acercamiento al saber para la vida.

De otro lado, pensamos que es el docente quien debe promover espacios de reflexión y participación con sus estudiantes que den cuenta de sus propias realidades, vivencias y experiencias, permitiendo así la formación humana, que se verá reflejada tanto en el aula de clase como a la sociedad de la que hacen parte.

A sí mismo, desde Emmanuel Lévinas se abordará el lenguaje como ese medio que ofrece la manifestación del Yo con el Otro, para este autor la palabra aparece en el lenguaje, pero esta no debe absorber ese encuentro, allí hay rostros y miradas que exigen respuesta. Partiremos de la comprensión ética del lenguaje, del decir y lo dicho que Waldenfels (2005) argumenta desde Lévinas:

Decir significa para Lévinas hablar a (l) otro, antes que uno diga algo, y esto más allá de todo dicho. Este hablar incluye un dar, ofrecer y responder, y no solo un hablar al otro, sino también para el otro: “decir” significa “avaluar al otro”, literalmente “responder por el otro” (p. 157).

En consecuencia, en ese compartir dialógico entre sujetos, el habla se aproxima más a lo dicho cuando transita por lo reproducido, por lo convencional, por las reglas ya estipuladas, por modelos y estereotipos formados. El habla se acerca al decir cuando avalo al otro, hablo para él y me le ofrezco; también precede lo dicho, convirtiéndose así en un hallazgo de proximidad del uno para el otro. Es así como se da esa diacronía en el lenguaje; un acto comunicativo emergente que accede y reafirma esa relación cara a cara del yo con el otro.

Este artículo es pertinente y de interés investigativo ya que nos lleva al convencimiento de que en la práctica pedagógica es importante emerger en el decir desde el re-conocimiento del otro como acto fraterno de expresión humano en el encuentro dialógico con los otros.

Llevar esta propuesta al aula de clase, es promover que en la realidad educativa es posible entender y comprender al otro en todas sus manifestaciones y que, de igual manera, esos discursos tradicionales de docente a estudiante pueden ser precedidos por la entrega del uno al otro y por lenguajes espontáneos que trascenderán en saberes y transformación.

En esta búsqueda de saberes nos encontramos con la pertinencia del siguiente artículo, con el aporte pedagógico realizado por Peralta (2000), quien plantea que la comunicación es un acto de necesidad que surge en el ser humano desde su primer instante de vida, y que se va transformando y perfeccionando a través de la interrelación con otros sujetos y con el medio. El lenguaje le permite al sujeto ser espontáneo con sus sentimientos y emociones, a través de experiencias con otros; de igual manera, le da pautas para configurar su historia de vida a partir acuerdos o desacuerdos que constantemente experimenta en sus entornos cercanos. Es así como los actores principales de escuela, docente y familia, deben ser partícipes en los lazos comunicativos que experimenta el estudiante, desde el reconocimiento y la acogida.

Por esta razón, consideramos la importancia de retomarlo como fuente de conocimiento para nutrir la investigación, ya que resalta la importancia que tiene el lenguaje desde temprana edad y la discriminación que el sujeto le da a éste para ser interpretado de forma espontánea y directa en el encuentro comunicativo. Es así como en la práctica pedagógica el docente y el estudiante se enfrentan a un sin número de expresiones y de lenguajes que fluyen en el aula y que son permeados por la oralidad tradicional, pero también por manifestaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, historias de vida y donde, además, pueden resonar los silencios de esos encuentros cercanos.

Podemos decir que el lenguaje es una necesidad y condición humana, por ello, la escuela a través del docente y en su relación con el estudiante debe favorecer esos canales comunicativos

que faciliten prácticas pedagógicas y la adquisición de saberes y la constitución de subjetividades.

En otra búsqueda encontramos a Meléndez (2013) con los postulados de Maturana (1998) quien presenta el siguiente concepto de lenguaje:

El lenguaje no fue nunca inventado por un sujeto solo en la aprehensión de un mundo externo, y no puede, por lo tanto, ser usado como herramienta para revelar un tal mundo. Por el contrario, es dentro del lenguaje mismo que el acto de conocer, en la coordinación conductual que el lenguaje es, trae un mundo a la mano. Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros. Nos encontramos a nosotros mismos en este acoplamiento, no como el origen de una referencia ni en referencia a un origen, sino como un modo de continua transformación en el devenir del mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos (p.8).

De lo anterior, resaltamos que el lenguaje surge de una doble necesidad humana, la primera de poder identificarse así mismo diferenciándose de los otros seres, y la segunda, de establecer comunicación con sus semejantes a partir de la relación que se construye con el mundo; a través del lenguaje se tiene la certeza de lo tangible y lo intangible.

Es en el lenguaje y con el lenguaje que el ser humano explora su entorno, se articula en él y se aproxima a los demás. En este artículo, Maturana (1998) deja en descubierto que el ser humano es en el lenguaje, está en el lenguaje y se deja de lado la convicción tradicional y persistente de lo cotidiano que el lenguaje dice lo que somos.

Otro autor que nos conlleva a la reflexión sobre el encuentro con y en el lenguaje es Larrosa (2001) en tanto plantea que:

Pero en la experiencia del lenguaje, y quizá por eso es inquietante, lo que queda comprometido y suspendido es precisamente lo que ya sabemos, lo que ya entendemos, lo que ya oímos, lo que se deja capturar sin dificultad por el lenguaje cuando hablamos de ello (de los hechos, de los sucesos, de las cosas, de los problemas, de nosotros mismos, de nuestro lenguaje) precisamente porque no atendemos al ser del lenguaje mismo que habla (p. 69).

Es pertinente acercarnos a los planteamientos de este autor, ya que hace visible una situación común en la práctica pedagógica; entre el docente y el estudiante, ambos se limitan a entenderse y comprometerse desde lo que ya está explícito en el lenguaje; es decir, desde la palabra; estos se reúsan a identificarse como seres que habitan en el habla, seres llamados a comprometerse el uno con el otro, a precisar sobre lo que va a suceder y a aprehender lo que circunda en el compartir dialógico.

Para Larrosa la educación es responsable del lenguaje, pues el lenguaje es un regalo que hemos recibido y que debemos transmitir desde la palabra dicha y la futura, la que está ligada a un por-venir.

Arboleda (2014), enriquece este trabajo al exponer su postura frente a la pedagogía de la alteridad y el acaecimiento que esta tiene en los procesos de formación desde lo ético. Como premisas de la alteridad, se tiene un sujeto que se enlaza al otro acogiéndolo en su particularidad, es por ello que se requiere en el campo de la educación un docente que atienda a sus estudiantes con respeto y reconocimiento de sus vivencias, historias, cultura y necesidades; como aquellos seres singulares en estado de indefensión y con ritmos de aprendizaje diferentes. Es en este acto

de encuentro responsable y de acogida donde el docente se reafirma en su rol como educador y persona, favoreciendo procesos de humanización en la práctica pedagógica en otros escenarios de vida; en fin, se reafirma en lo llamado “alteridad”.

Esta investigación se puede nutrir especialmente con la pedagogía de la alteridad, ya que hace una invitación al docente a que se desarraigue de lo tradicional y evoque relaciones éticas y de respeto con sus estudiantes, donde los haga partícipes de relaciones humanizadas, donde se vivencie la diferencia, pero también haya espacio para la acogida, para la otredad.

Para esta búsqueda internacional retomamos el ensayo “La alteridad como puente para la trascendencia ética”, donde Solla y Graterol (2013), citan el pensamiento de Gadamer (1998):

Con el lenguaje se aprende a salvar los diferentes horizontes y a superar los antagonismos frente a los demás. De la convivencia, el ser humano aprende a respetar y amar a ese otro que le escucha su palabra. Si ese otro comparte sus ideas, le complementará con información que ha obtenido a través de su experiencia en un mundo lleno de realidades infinitas. Por el contrario, si discrepa de él le planteará su posición la cual le servirá para conocer una nueva visión. Esta experiencia de complementación, a pesar de los antagonismos, genera la alteridad, la hermandad y el deseo de servir al otro como a uno mismo (p, 410).

En esta cita se observa como en la convivencia el ser humano aprende del lenguaje y cómo éste se magnifica en el encuentro con el Otro, surgen entonces relaciones de similitud y diferencias entre los seres humanos. Relaciones caracterizadas por lenguajes que llevan al yo y al otro a un encuentro de aprendizaje desde la diferencia y desde la realidad de sí mismo en actos de hermandad y hospitalidad, generando entonces aquello llamado alteridad; posibilitando de

esta manera que en la convivencia humana haya manifestación de acuerdos, complementación y respeto por la diferencia y la diversidad.

Es pertinente este aporte para el trabajo investigativo, ya que uno de los fines educativos a la que está orientada la labor de la escuela es crear relaciones humanas basadas en la diferencia de pensamiento, de creencias, de identidad, pluralidades que nos permitan vivir y entender lo distinto como riqueza y no como amenaza, donde la voz y la escucha sean protagónicas en intercambio de saberes y de reconocimiento humano, con miras a fortalecer la convivencia escolar.

Urgiles (2016) elabora un artículo donde reflexiona sobre el lenguaje, el aula y la educación. Este autor afirma que en el lenguaje y en educación el ser humano no puede funcionar solo, que es necesario configurar en estos escenarios lo social, pues los seres humanos pertenecen a un tejido social que requiere del otro para posibilitar las relaciones cotidianas de reconocimiento y aprendizajes. Además, plantea que “el hombre es inseparable de las palabras” (Urgiles, 2016, p. 12). En este sentido, gracias a ellas entra en contacto con los demás, reconociendo su mundo, aprendiendo de este y descubriendo a los otros.

Es de interés para esta investigación retomar este artículo, ya que nos lleva a reafirmar que en la práctica pedagógica la interacción entre el docente y estudiante debe estar encaminada a un dialogo donde las palabras transporten a estos seres a un descubrimiento y reconocimiento de sí mismos y de los otros, y, por consiguiente, a un encuentro con los saberes.

Naranjo (2008), presenta diversas concepciones sobre la asertividad desde la categoría de comunicación, mostrando esta como una habilidad social que permite fortalecer las relaciones interpersonales. A partir de este concepto, la autora relaciona la comunicación con asertividad en

la medida que el sujeto cumple con algunos indicadores como: los gestos, el volumen y el tono de la voz, la mirada, la postura y lo que expresa verbalmente.

La autora también menciona unas conductas llamadas no asertivas como son la pasividad y la agresividad, las cuales son de importancia para esta investigación, ya que para el tema de los lenguajes emergentes estos podrían ser relevantes, en la medida que el sujeto se expresa con autenticidad frente a una situación en particular que le revela esas conductas.

En la práctica pedagógica, la comunicación asertiva con las características que menciona esta autora son relevantes y se observan tanto en el docente como en el estudiante, a pesar que estas conductas emergen en el acto comunicativo; en ocasiones, tienden a desvanecerse por falta de un lenguaje que implique cercanía, confianza y escucha. Es por ello que es pertinente reflexionar sobre este artículo, porque nos permite confrontar aquello de la comunicación asertiva con los lenguajes emergentes en la práctica pedagógica.

Camacaro (2008), elabora un artículo de estudio de caso sobre la interacción verbal alumno-docente en el aula de clase, donde habla de una escuela encargada de la formación de sujetos aptos para la vida social y que es precisamente la relación entre estos sujetos educativos la que permitirá formar seres “aptos” para desenvolverse en diferentes contextos.

El inadecuado funcionamiento de la relación docente-estudiante podría desencadenar dificultades en el proceso de socialización del estudiante, y en la construcción de su identidad, pues en el aula se sincroniza lo individual con lo social a través, entre otras, de la interacción verbal. El autor además hace referencia al discurso del docente en el aula de clase desde estrategias argumentativas de aproximación; se reduce la distancia social, hay solidaridad y complicidad; generan poder y autoridad en el aula de clase; es decir, el docente tiene siempre la razón, se genera un estatus elevado.

Para este trabajo investigativo es fundamental este aporte, pues permite tener una idea clara sobre la relación que el docente y estudiante deben tener en el aula de clase y como la experiencia verbal entre ellos fortalece o no las relaciones sociales y la formación de seres humanos.

González (2009), presenta un artículo investigativo denominado: “Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio”. En este escrito se parte de un estudio realizado a una muestra de 45 estudiantes, de un establecimiento educativo, sometidos a una observación constante de sus diferentes interacciones, prácticas comunicativas y de convivencia, a fin de establecer patrones de comportamiento y de conducta que permitieran definir las relaciones de alteridad o que se evidenciaban entre ellos. Para esto, se precisó de un registro anecdótico y reportes verbales que mostraban la forma como los estudiantes interactúan unos con otros; así mismo, la manera en que la escuela se constituía y se consolida en un espacio fundamental donde se estrechan relaciones entre sí y se crean en el diario vivir educativo espacios de convivencia que aproximan las relaciones a partir del reconocimiento del otro como un ser que hace parte de la propia realización humana en términos de alteridad, donde la diferencia y las necesidades de cada uno hacen parte del encuentro con otro y para el otro.

En este estudio, se reconoce un aspecto fundamental, el cual radica en la capacidad humana para acrecentar las relaciones al interior de la escuela, lo que permite enriquecer espacios más sanos y armoniosos de convivencia, también se destaca la forma asertiva para construir tejido social a partir de sus perspectivas institucionales, que en gran manera dignifican y dan sentido al quehacer social y cotidiano de la escuela permitiendo siempre la cercanía y la manifestación de los que en ella participan.

Se hace pertinente este artículo para nuestro trabajo investigativo, toda vez que la escuela debe de reconocerse como ese espacio que posibilita el acercamiento con los otros, donde las diferencias y adversidades deben convertirse en oportunidades enfocadas en la ayuda mutua entre los miembros de un grupo social, así como el camino que debe seguirse en la búsqueda de su objetivo: el conocer, el compartir, el dar, el ofrecerse, el construir, el vivir en comunidad.

Michelini (2003), en el artículo “La Ética del discurso como ética de la responsabilidad” escribe sobre el papel fundamental de la escuela frente a la formación de educandos críticos en cuanto a pensamiento y argumentación, capaces de confrontar dialécticamente su propia realidad con las vivencias cotidianas de los otros individuos que hacen parte de su entorno; construyendo unas normas de convivencia que surjan del consenso, del acuerdo, de la participación solidaria de todos los individuos que están llamados a compartir un mismo escenario social o comunitario. Es ahí donde la pedagogía cobra vital importancia en su quehacer transformativo de estudiantes receptores de conocimiento a aquellos capaces de encontrar en sí mismos y en la convivencia con los demás la solución a los conflictos que se generan en la diversidad social.

Encontramos pertinente este aporte, toda vez que es a partir del estudiante y de su apertura crítica al saber para la vida que se forma como ser social y personal, es entonces el docente el encargado de propiciar espacios de reflexión participativos y de interacción en la práctica pedagógica, que fortalezcan los encuentros de convivencia a través del pensamiento, el deseo, la aceptación, la solidaridad y la apertura a la diferencia y reconocimiento de su entorno social.

En otra búsqueda hayamos importante extraer el pensamiento del filósofo Bajtín expuesto en el artículo “Identidad y alteridad en Bajtín”, del autor Alejos (2006); Quien pone en manifiesto la importancia de replantear el concepto de identidad, donde no debe ser expresada en términos de la mismidad de lo que es igual así mismo, sino pensada desde la alteridad como una interrelación

necesaria entre ego y alter para la construcción del sujeto social. El ser humano es por naturaleza un ser social y constantemente está interactuando con su entorno y con los demás con quienes cohabita. A través de ese compartir surgen y se fortalecen las relaciones entre los individuos y se consolidan las identidades mediante el reconocimiento pleno de la alteridad, en la medida que el otro precede al yo, y en sus diferentes manifestaciones lo alimenta y lo complementa.

En este texto Alejos (2006), también referencia el concepto de comunicación desde el pensamiento de Bajtín, mencionando que:

La comunicación humana como acontece en la vida real no es un mero intercambio de mensajes basado en un código compartido y en un consenso de sentido, sino que, por el contrario, se trata siempre de una tensión vital entre *logos* fundamentalmente distintos, cada uno con su propia posición axiológica respecto al mensaje, a su objeto, al código, al emisor, así como a los contextos de interacción (p, 50)

Por esta razón, el concepto de comunicación no solo está ligado a un emisor que habla (*logos*) y un escucha, sino cómo el ser humano que a través de la palabra, el discurso, o los lenguajes en sus diversas manifestaciones alcanza el desarrollo pleno como ser, ya que es por medio de esa reciprocidad lingüística que se hace posible la diversidad en valores de un lado y de otro, afianzando así la construcción de identidad y de interacción, mediante las relaciones de proximidad y encuentro con el otro.

Se halla de gran valor el tema expuesto en el texto de Alejos (2006), toda vez que se muestra con claridad la importancia y la relación existente entre la alteridad y el lenguaje, ya que la una procede de la otra; es decir, es mediante el encuentro y las diversas manifestaciones lingüísticas como el ser humano logra configurar su propia identidad y comprenderse íntegramente no desde su mismidad, sino a través de los vínculos que teje y estrecha en cada momento con el Otro que

lo cuestiona, que se ofrece, que se expone, que lo interpela en su existencia, haciéndolo vital en su existir. Es por ello, que la labor de la escuela debe estar también encaminada a provocar encuentros de responsabilidad, de contacto, de humanidad, de miradas al “rostro”, de acogida; que ayuden aún más a significar y reivindicar el valor del otro, pues es en estos espacios dónde se debe reconocer, profundizar y multiplicar los conceptos de identidad y alteridad unidos e infaltables, en la construcción del ser humano.

Ámbito Nacional

En los encuentros nacionales, convocamos distintos autores que abordan la temática pertinente para esta investigación, sobre todo, en el marco de lo educativo y lo pedagógico.

Para esta búsqueda Jaramillo y Orozco (2015) en su artículo ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? mencionan:

Efectivamente, si se quieren abordar las “necesidades” de la gente en los múltiples escenarios sociales en los que habitan, incluso en la Escuela, es necesario aproximarse a sus sentidos, escuchar las voces de los otros, hablar con ellos, atender sus reclamos y solicitudes para dar respuesta y “construir” desde las realidades mismas, realidades educativas en este caso, opciones posibles de vida compartida (p.53).

Entender este aparte desde la practica pedagógica, es centrarnos en los llamados que el estudiante le hace al docente, pero que este no alcanza a escuchar porque esta ensimismado en lo habitual del aula, de la institución; en aquellas situaciones que se dan de forma regular que no dan acogida a los reclamos que hacen esos ecos o voces que expresan los silencios de los estudiantes. Siguiendo esta idea Jaramillo y Orozco (2015), también plantean que:

Por eso, una escuela donde sea posible hablar con el otro implicará cercanía, más oído y tacto que palabrería que no humaniza ni eleva el aprendizaje, escuchar los sonidos del patio, de esos espacios que habitan los niños al sonar los timbres y las campanas y que se resisten al peso absoluto de la dominación como tradición en las aulas de clase (p.56).

De este artículo concluimos que el docente podría construir espacios de reflexión en su aula, donde lo social y afectivo trascienda de lo habitual a lo diverso y humano. Para ello, es necesario dar cabida a la expresión amplia y sin miedos de sus alumnos, permitiendo todas las formas de lenguajes ocultos o emergentes que están en las prácticas cotidianas.

Para los autores, es necesario reconocer y armonizar los diferentes espacios que habitan los estudiantes, donde vivencien una pedagogía de amor, de respeto, de generosidad y entrega. Para el trabajo investigativo que estamos desarrollando es fundamental incorporar este artículo, toda vez que permite reflexionar sobre esas realidades circundantes que se dan en el contexto educativo, realidades que son compartidas y de responsabilidad con el otro. Es en este punto donde se le hace el llamado al docente para que cimente acciones pedagógicas que den cuenta de los silencios del otro, de sus reclamos y de sus preguntas; se requiere entonces un docente que vaya más allá del discurso y pueda comprender el lenguaje en sus diferentes manifestaciones.

Sólo así, en un escenario educativo diverso y permeado por todas las formas de lenguaje posible y mediado por una pedagogía del amor, se podrá adquirir conocimiento y formación humana.

En concordancia con este artículo, es importante propiciar en nuestras instituciones educativas espacios donde la práctica pedagógica favorezca toda forma de expresión

comunicativa, en las que se visualicen aquellas más próximas al sentir del estudiante y que ofrezcan la visión de su realidad.

Esa es la tarea que nos queda a los docentes de hoy, escuchar esos lenguajes no dichos, no evidenciados o interpretados hasta ahora y que están implícitos en los estudiantes, es tratar de incorporarlos en la acción dialógica y de entrega compartida; dejando atrás ese escenario “comunicativo” que niega el encuentro cara a cara, la interacción persona a persona y la escucha de los silencios.

En este sentido, se pretende configurar el lenguaje con una pedagogía de la alteridad, ya que esta última es la llamada a fortalecer el proyecto formativo del sujeto en el aula de clase, desde el reconocimiento del “nos-otros”, que significa construir vínculos donde medie: la dignidad, la singularidad, lo social y lo afectivo. Esta pedagogía es posible en el aula de clase si se acoge al otro con responsabilidad, ética y compromiso. Ortega (2010) hace el siguiente planteamiento:

El sujeto se entiende formado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales, que está condicionada histórica, espacial y culturalmente; el sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendido como un interjuego en el cual emociones, corporalidad y lenguaje configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto, grupo e institución, sosteniendo las tramas de los social (p, 168).

Es entonces, el lenguaje uno de los vínculos que convoca a practicar esta pedagogía de la alteridad, teniendo en cuenta que es importante ayudar a formar al ser humano como sujeto social, que está condicionado por múltiples factores históricos –culturales y que es precisamente en el encuentro entre docente y estudiante donde se manifiesta la responsabilidad en los diálogos, el compromiso con el otro y donde ese otro se convierta en cómplice.

Las emociones y la corporalidad resuenan como ecos de voces en la lejanía, pero que a medida que se dan los encuentros con reconocimiento y responsabilidad ética compartida, fluyen sentimientos de cercanía que posibilitan tejer relaciones de acogida, cercanía y es así como en el aula de clase se puede fortalecer la alteridad.

La alteridad es entonces una práctica transformadora que da la posibilidad de experimentar dentro de la realidad social, pero con sentido responsable, democrático, ético y de acogida al otro.

De lo anterior, se desprende la necesidad de crear relaciones de alteridad en la escuela con miras a una interacción subjetiva donde el docente y el estudiante actúen como seres sociales, ansiosos de reconocerse, de mirarse, de “darse” el uno al otro, y que desde esta perspectiva se puedan reconocer esos diálogos emergentes, que están deseosos de ser explorados por la realidad y que permitan la formación y transformación del ser humano.

Al incorporar los lenguajes y la alteridad en la práctica pedagógica, impera a su vez la necesidad de reconocer al otro desde los sentidos, Guido (2011) plantea que:

Si se quiere transformar las relaciones con el otro y proponer opciones educativas distintas, se hace necesario reconocer las condiciones de la relación con el otro: la mirada hacia el otro, la no mirada, es decir, la distancia visual; las reacciones y las sensaciones frente a su olor; el ruido que producen su lengua, su música, sus formas de comunicar; y la repulsión frente a su contacto físico, su cercanía y la posibilidad de tocarlo o de ser tocado por ese otro. De la misma manera, atender el marco histórico-cultural donde se instalan (p, 70).

El anterior apartado permite relacionar el sentir con el lenguaje y el reconocimiento del otro, en la medida que este permea los encuentros y las interacciones entre sujetos, se movilizan

relaciones de proximidad, distancia, límites, corporalidad, gestos, amor, y desamor; se identifica una relación que conlleva a una cercanía de similitudes o diferencias, acuerdos, desacuerdos que reafirman que el ser humano es diverso en todas sus manifestaciones, pero que de igual manera estas características no interfieren en la interacción y encuentro con el otro.

En la práctica pedagógica el encuentro con el otro no puede estar solo basado en experiencias de cercanía mediadas por la diferencia, es acceder a la necesidad de la existencia del otro desde lo que siente, lo que me inspira, lo que refleja y como acogerlo en la cotidianidad del aula de clase. Es por ello que Guido (2011), plantea que: “Habría que comprender al *otro* más allá del aquí y del ahora en el que ha sido señalado como *otro*, sin desconocer la distancia que nos separa, que históricamente *nos* ha separado” (p. 72).

Valderrama (2004) piensa en la transformación del aula escolar y pone en marcha la pedagogía de diálogos interactivos, donde los sujetos educativos son sujetos activos, transformadores de sociedad y la práctica pedagógica es comprendida desde los saberes socioculturales, las opiniones, las representaciones sociales y los imaginarios que los actores escolares poseen sobre el mundo de la comunicación y la educación.

Es pertinente este artículo en la medida que pone al sujeto en su rol protagónico como agente activo en medio del dialogo; es decir, el sujeto se expresa desde su sentir y pensar; visualizándose como individuo y ser social que pretende reconocer su cultura y en especial los imaginarios o emergencias que se encuentran sumergidas en el acto comunicativo.

Jaramillo y Murcia (2014), reflexionan y muestran la pedagogía como el lugar de encuentro con el otro; por consiguiente, el otro aparece en lo habitual de la educación para irrumpir lo establecido, lo elaborado; pero a su vez ese encuentro genera posibilidades y alternativas, desde la diferencia y la particularidad.

Es importante el aporte de estos autores, ya que establece el concepto de pedagogía como aquella que establece una relación de encuentros entre los actores educativos, irrumpe el concepto tradicional donde el maestro tiene el saber. Siguiendo esta línea, es pertinente para el trabajo investigativo en la medida que establece una nueva ruta en la práctica pedagógica, se puede ver un docente que brinda entrega y siente responsabilidad por el otro y por él mismo.

Continuando con Granja (2013), realiza un estudio con estudiantes de una universidad de la ciudad de Bogotá, donde caracteriza la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno en el aula de clase; de allí se desprende el siguiente planteamiento:

La actitud del docente influye en el comportamiento de los estudiantes; ellos están atentos a los gestos y a todas las manifestaciones que expresa el docente durante el discurso pedagógico. Los gestos, la sonrisa y la alegría son signos de aprobación de lo que hacen los estudiantes (p, 73).

Menciona un docente desprendido en su afectividad, humano y hospitalario, manifestando diferentes gestos y miradas con sus expresiones, por otro lado, al estudiante que da respuesta desde su sentir, desde aquello que le produce ese acercamiento, ese acto de desprendimiento humano que le expresa la cercanía con el docente en la práctica pedagógica. Es en estos encuentros donde el acto comunicativo se ve mediado por el dialogo y por otros lenguajes que no se logran decir a través de las palabras.

Es de suma importancia encontrarnos con este artículo y vincularlo con el trabajo investigativo, en la medida que deja ver un docente capaz de desprenderse de su rol emancipador del saber, donde solo es válido su argumento y deja ver un docente cercano al estudiante, a eso otro que pide ser escuchado desde su interior; por ello, es la práctica pedagógica la encargada de

fomentar espacios vivenciales, humanizados que posibiliten la construcción de relaciones de hermandad, amistad y conocimiento.

De otro lado Córdoba y Vélez, (2016) autoras del artículo denominado “La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel”, relacionan en su escrito el discurso del filósofo argentino, el cual está enfocado en una teoría epistémica basada en la ética y la alteridad, la cual pretende trascender la modernidad y la posmodernidad rompiendo con esquemas y políticas europeas. Para el filósofo, la modernidad es un proyecto europeo y en su teoría no está buscar un acercamiento al conocimiento euro-centrista ya que su pretensión va dirigida a la búsqueda de algo nuevo en términos de alteridad, que parta desde el reconocimiento del otro, y desde la develación del rostro como lo plantea Lévinas.

Dussel difiere de los conceptos de la post-modernidad ya que estos parten de discursos centrados, situados y encaminados en las colonialidades del poder, del saber y del ser en el mundo occidental. En cuanto a la modernidad afirma que hace parte de un discurso más global enfocado en el individualismo propio, en la cultura del menor esfuerzo, en la época del aquí, del ahora. Es así como el filósofo rechaza el eurocentrismo de la modernidad y postmodernidad y propone una transmodernidad para Latino América en términos de justicia, de la ética y alteridad, donde se resguarde la importancia por el cuidado del otro, concebido como un sujeto y no como un objeto cuya presencia reclama sensibilidad, responsabilidad y que exige ponerse en su lugar. Por ello, es a través del encuentro, que se da apertura al diálogo y se fomentan las relaciones, dado en la interacción de ambos sujetos; donde cada uno parte de una verdad desconocida por el otro y de manera recíproca ambos aprenden de sus vivencias, y que en palabras del filósofo es en el paradigma del alter tú, hombres y mujeres los que están llamados a increpar, interpretar y exigir justicia social.

Aplicar este artículo a nuestro trabajo investigativo se hace importante, ya que la escuela debe de estar dispuesta y preparada para cambiar paradigmas y estructuras convencionales que condicionen el conocimiento humano y las relaciones humanas, debe concebirse como ese espacio liberador, transformador, pero, sobre todo, el lugar donde se propicie y se solidifiquen encuentros de sujetos y saberes. Los actores educativos, en el aula deben ser capaces de reconocerse en términos de alteridad como agentes transformadores de sociedad y es precisamente el diálogo, a partir de las diferentes manifestaciones del lenguaje, el que posibilita ese encuentro de sentires, vivencias y transformación humana desde lo personal y social.

En otra búsqueda Orrego, (2007) nos trae el aporte del siguiente artículo “la pedagogía como reflexión del ser en la educación”, el cual está enfocado en una formación del ser en la educación y no sólo en el ser de la educación. Esta apuesta está pensada como todo aquello que le permite a cada sujeto ser único e irrepetible, partiendo de que el ser humano es un ser inacabado y que, por lo tanto, está en continuo aprendizaje. Es por esto que la formación en la escuela debe de estar proyectada no sólo en ese cumulo de aprendizajes educativos, sino también en la construcción permanente del ser, en su integralidad como ser social e individual. En las relaciones con el otro y lo otro, el ser humano se complementa y dignifica su existencia humana como ser social, histórico y comunicativo.

En este artículo se retoma el siguiente aparte del autor:

La formación ha de entenderse como aquella posibilidad que, a diferencia de los demás seres vivos, sólo es privilegio del hombre, ya que este puede trascender la mera necesidad de supervivencia hacia el deseo por vivir y alcanzar la felicidad, encuentra en el transcurrir de su vida diaria las herramientas necesarias para comprender su contexto y para transformarlo; es una formación que requiere la

participación del sujeto en el mundo de la vida, que aun siendo una característica individual se construye en sociedad, pues requiere la presencia del Otro (Orrego, 2007,p.34).

De lo anterior, se puede deducir que el ser humano está convocado a la formación y transformación humana, siendo más consciente de su realidad y de los retos del mundo que lo rodea y que es a través de las experiencias del día a día que puede comprender el mundo y reconocer la presencia del otro.

Es importante aplicar estos aportes a nuestro trabajo investigativo, dado que la educación es concebida por y para los seres humanos, únicos seres capaces de transformarse y transformar el universo, adaptándose a posibilidades y necesidades de vida y es ahí donde la escuela con su práctica pedagógica y con la labor docente, brindan al estudiante la oportunidad de reencontrarse consigo mismo, con el saber y con los demás, a fin de construir conocimiento y sociedad.

En otra búsqueda recurrimos al aporte de Paredes, en Jaramillo y Orrego (2017), quien hace referencia a las consecuencias de la relación educativa desde la perspectiva Levinasiana.

Como primer consecuencia analizaremos lo que refiere a “la condición de extranjero del maestro y su exterioridad son los que dan paso a la posibilidad de aprendizaje en el otro” (Paredes, 2017, p. 36). Con ello el filósofo Lévinas pone de manifiesto que la enseñanza resulta de aquello que procede de lo alto, es decir de lo desconocido, más allá de lo que históricamente se ha planteado con base en los diferentes saberes o áreas del conocimiento, la palabra altura es para Lévinas aquella enseñanza pensada a partir del acogimiento que permite el encuentro significativo del aprendizaje, y apertura es la exterioridad tanto del docente como del aprendiz.

El saber para la vida va dirigido hacia el sujeto que enseña y de quién también el maestro es ajeno de ese mundo, se reviste de un nuevo aprendizaje al contemplar el rostro de ese sujeto que

no sólo le reclama proximidad, sino la oportunidad de ir más allá de sí mismo, donde el aprender no sólo sea un acto académico sino del agrado de ambos, maestro-alumno.

Una segunda consecuencia habla de: “el maestro, visto así, es la voz que viene de la otra orilla, cuyo lenguaje es de requerimiento, de anuncio de la irrupción, y en él me hallo y descubro como responsable” (Paredes, 2017, p. 36). Es decir, del otro lado, una voz que irrumpe, que llega, que pone de manifiesto un lenguaje de proximidad, de encuentro, de acogida con el otro y con lo otro, un darse hacia lo infinito en un acto de bondad con el alumno, como ese otro que le representa en su conjunto cuerpo y alma; pero que también le inspira fragilidad, dolor y angustia por aquello que procede de lo alto, es decir, lo desconocido. Es por esto que la enseñanza o mejor expresado, la vivencia de su alteridad en el alumno, suma beneficio para el Maestro ya que las diferencias pueden convertirse en oportunidades al estrechar lazos de confianza en el alumno. Lo que facilita que el pensamiento no gire en torno a su mismidad sino hacia su exterioridad, logrando así relaciones fundadas de cara al otro, dónde el dar y el recibir enaltezcan la enseñanza y el aprendizaje entre ambos actores Maestro y alumno.

En la tercer consecuencia Paredes, en Jaramillo y Orrego (2017), retoma a Calin y Chalier (2015), quienes expresan: “el maestro, en esta perspectiva, no impone su saber o sus razones, es aquel cuyo rostro me orienta hacia ese pasado absoluto e invisible, hacia ese centro que no aparece, pero que me pregunta” (p. 36). La relación del docente con el estudiante, no surge del saber, sino que parte de la apertura del uno hacia el otro de un darse y de un recibir de este, el alumno, proyectándose hacia la exterioridad del otro, el maestro. La dinámica de la enseñanza y el aprendizaje comienza en un reconocimiento del uno en el otro, en una relación de alteridad, que dignifica el quehacer de la escuela al permitir entre los actores espacios de encuentro,

acogida, donación y proximidad dónde además el lenguaje nutra las relaciones en ese compartir constante del uno con el otro.

La cuarta consecuencia de Paredes, en Jaramillo y Orrego (2017), se centra en: “una nueva racionalidad pedagógica o formativa, en donde la acogida si bien es del aprendiz, estimula por el llamado y el don de la alteridad del maestro” (p, 37). Plantea el don de la alteridad del maestro que lo conduce a una relación que no trata simplemente de enseñar saberes, ni de recordar lo aprendido, esta relación requiere el despojo de lo que saben y recuperar en gran medida encuentros donde las voces de ambos sean escuchadas

Una última consecuencia de esta relación educativa que propone Paredes, en Jaramillo y Orrego (2017), desde la perspectiva Levinasiana es:

Se intervienen nuestros lugares convencionales en la educación: el maestro como profesor, ha sido visto como el que tiene algo para decir y fijar en la cabeza del estudiante y el aprendiz como aquel que está a la espera, pero que asume la responsabilidad de fijar el contenido que le ofrecen (p, 38).

Este esbozo permite reflexionar sobre el rol que cada actor educativo ejerce el aula de clase, esta perspectiva propone salir de la zona de confort en la cual están situados tanto el maestro como el estudiante. Maestro que enseña un saber y estudiante que lo aprende, ahora bien, se trata de darle significado a ese encuentro, a esa relación instaurada entre ambos; se pretende entonces es interpelar desde lo desconocido, que cada uno se dé a la posibilidad de ser maestros y aprendices del dolor y poder recuperar el aula como medio inspirador más no meramente de funcionamiento técnico y de contenido.

La pertinencia de este artículo es fundamental, nos da la posibilidad de reflexionar frente a esas condiciones que están instauradas en los ambientes educativos y que no permiten ir más allá

de relaciones y de encuentros interpuestos por normatividades y estándares, el llamado entonces es a recupera espacios de vida, donde la historia, el ser, el sentimiento, la espontaneidad y la acogida sean características presentes en las aulas de clase, y como dice esta autora que “solo el acoger permite la enseñanza de esa alteridad” (Paredes 2017 p, 38).

Ámbito local

Por otro lado, en la búsqueda local Duarte (2005) en su artículo, presenta algunos resultados parciales de una investigación sobre convivencia en la ciudad de Medellín, donde hace acotación a la comunicación como categoría fundamental para explicar la problemática existente. Este autor precisa que:

La conversación entre el maestro y el estudiante es sin duda una de las formas originarias de experiencia dialógica, sin embargo, a pesar del mejoramiento en esta práctica pedagógica, existe en la situación del profesor una especial dificultad para mantener la capacidad de diálogo. Parece que el docente cree que en el acto de enseñar debe y puede hablar, y cuanto más consistente, sólido y directivo sea su discurso tanto mejor ejercerá el poder de comunicar su saber, (p.160).

Esta apreciación, permite ver a un docente deseoso de interpretar un discurso con una verdad absoluta, la de él, donde impera el poder único de su saber. El estudiante se limita a escuchar, sin poder construir una relación de encuentro efectiva donde él también pueda ser participe con sus palabras o con su escucha.

Tomamos este escrito pertinente en esta investigación por la necesidad de adentrarnos en esa reflexión pedagógica y urgir en lo importante de comprender y reconocer los lenguajes que prevalecen y están contextualizados en la dinámica comunicativa y que imperan en las aulas de

clase y así dar cabida a otras formas y estrategias de comunicación que permitan la flexibilización de la educación y como tal, la adquisición de conocimientos de forma más próxima a los estudiantes y a su pensar, obrar, ser y sentir, nacidas de sus propias experiencias de lenguaje y de comunicación interpersonal y social.

Es entonces el lenguaje en el aula de clase el encargado de crear y construir diferentes formas de pensar, sentir y hacer, y es por esto que la comunicación en el aula no solo puede estar sometida a recibir información, es necesario conocer historias de vida, necesidades, intereses y emociones.

De otro lado Vidal y Aguirre (2013), presentan un artículo investigativo cuya finalidad consistió en aplicar un estudio de comportamientos a las vivencias de alteridad que manifestaban los estudiantes de primaria en el aula de clase, a fin de observar expresiones de responsabilidad, justicia y acogida, sensibilizando y comprometiendo a los actores educativos frente al tema de las relaciones interpersonales y de integración humana. Para ello, se retoma a Lévinas, en el concepto de justicia donde afirma que: “La justicia como compartir asume un rol determinante en las relaciones de alteridad en el aula pues trasciende las exigencias que conlleva la vida social y determina, casi que sin mediar conceptos” (Vidal, & Aguirre, 2013, p.11).

Para nuestro trabajo investigativo la pertinencia de este artículo radica en poder fomentar en nuestros educandos una concepción de justicia que permita un compartir constante de lo que se da y lo que se tiene, de lo que se recibe y se brinda propiciando espacios que ayuden a superar los antagonismos y los egoísmos y demás prácticas que impiden la sana convivencia y la aceptación de unos y otros como base fundamental en las relaciones interpersonales.

Continuando con la búsqueda local encontramos que el aporte de los autores Betancur y Areiza (2017), en el artículo sobre el lenguaje y las relaciones de alteridad, aluden a Skliar (2008) planteando que:

El término “alteridad” tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración, con la perturbación y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones definidas a través –y pretendidas como– de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no-conflicto (p. 12).

Este concepto de alteridad sugiere una nueva acepción donde lo que prima es la confrontación y lo diverso, desprendiéndose por consiguiente relaciones desde la diferencia y la comprensión de lenguajes espontáneos.

La pertinencia de este planteamiento en nuestro trabajo de investigación radica en el hecho de que, no existe un solo lenguaje que posibilite la comunicación humana, por el contrario, son diversos los lenguajes que se generan mediante la interacción de los seres humanos, quienes ofrecen innumerables formas de expresión manifestadas en el encuentro y acercamiento con los otros.

Del anterior artículo es importante resaltar la cita que las autoras señalan de Mélich (2010), quien expresa:

Me interpela una alteridad porque hay otro fuera de mí, delante de mí, no sólo al lado o conmigo, sino frente a mí, un otro singular, con un nombre propio, otro que, en su singularidad me encara, que me cuestiona y me reclama, un otro que apela a mi ser, a mi lenguaje y a mis decisiones (p. 12).

Con respecto a este planteamiento, es evidente la responsabilidad que se genera estar con el otro, es escuchar sus llamados desde su expresividad y ver que invoca ser reconocido desde su singularidad.

Para el trabajo investigativo que desarrollamos el esbozo de este autor es muy significativo ya que es un reclamo a nuestro quehacer pedagógico, donde la diversidad que presentan los educandos exige que el docente comprenda las manifestaciones del ser humano y los diferentes lenguajes que están implícitos en él.

De otro lado, Vargas (2016) presenta un artículo investigativo, cuyo objetivo es ofrecer una propuesta para una educación desde la otredad a partir del pensamiento dialógico y donde se tiene en cuenta las prácticas pedagógicas, el método de enseñanza aprendizaje y los contenidos pedagógicos, como factores esenciales para una formación educativa auténtica, que permita las relaciones dialógicas desde la otredad. Para ello el autor retoma el aporte del pedagogo Freire (1984) quien plantea lo siguiente:

Propone una educación auténtica, una educación dialógica a través de la relación recíproca educador-educando, educando-educador. Para él “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (p. 77).

En este contexto se conforma un triángulo inevitable y reciproco entre educación, diálogo y producción del conocimiento donde la relación docente y estudiante es primordial para dar y para recibir, a partir de la interrelación de experiencias que enriquezcan el saber mutuo al interior del aula de clase.

Aplicando este artículo y el pensamiento Freiriano a lo que constituye el objeto de nuestro trabajo, podemos recalcar la importancia que tiene el dialogo y la proximidad con el otro en la práctica pedagógica. Un dialogo sin pretextos, claro, liberador que conlleve a la identificación del docente y estudiante en cada encuentro comunicativo, de vivencias y experiencias.

Otro aporte que consideramos fundamental destacar de este artículo de Vargas (2016), es la importancia que se le da al dialogo con postulados como este: “Se concibe el diálogo como el encuentro amoroso de los hombres, quienes mediatizados por el mundo lo pronuncian, es decir, lo transforman, lo humanizan (...) como el contenido de la propia existencia humana” (p, 9).

De ahí que sin lenguaje y sus diversas manifestaciones no puede ser posible la coexistencia humana, mucho menos, la educación y más aún, se haría poco viable la concepción del mundo y del propio ser del mundo; porque es a través del lenguaje, de la interacción humana que el hombre se comprende, se apropia del universo y de sí mismo y se proyecta a los demás en un encuentro amoroso, en términos de alteridad.

La pertinencia en este trabajo investigativo radica en que una educación entendida en el contexto de la proximidad entre docente-alumno viabiliza la formación humana de ambos y permite la cercanía y el reconocimiento del uno con el otro en un permanente espacio de diálogo constructivo y creador de conocimiento.

Gómez y Castillo (2000), presentan un artículo donde resaltan algunos planteamientos de la alteridad y la relación que esta tiene en los encuentros con otros y como se visualiza la otredad en la práctica pedagógica. Las autoras plantean en este artículo que la pedagogía actual debe estar basada en la otredad, fundamentada desde el yo y el respeto de la mirada del otro que a su vez complementa la mirada de sí mismo y la del mundo.

Además, recalcan la importancia que el dialogo tiene en la práctica pedagógica y lo supone como requisito insustituible de su propia existencia. Las autoras dejan ver la oportunidad que representa el diálogo entre sujetos, este va más allá de transmisión de información, permite el encuentro en y con el otro y revela su pensamiento e individualidad.

El contenido de este artículo es valioso, pues reafirma que el acto dialógico entre los actores educativos debe estar fundamentado en el sentir del ser humano, en el desprendimiento que conlleva un encuentro cercano, basado en la acogida, en la hospitalidad, en el respeto y confianza que se genera, cuando se hace posible reconocerse a sí mismo y al otro.

Pero a su vez; en el encuentro con el otro, la pluralidad juega un papel trascendente e importante, ya que a través de ella es posible reconocer al otro con su entorno, con su historia y con sus vivencias. Urrego (2014) en una investigación realizada en la ciudad de Medellín plantea que:

Cada persona cuenta con una experiencia singular, pero que es necesario que no se quede en la individualidad, sino que trascienda a lo plural, pues el reconocimiento de esa pluralidad es la que permite entender los vínculos con los otros y otras, con el entorno, con el conocimiento de la historia, y tras la comprensión de los procesos históricos y sociales en los que los sujetos se inscriben, se puedan proyectar hacia horizontes posibles (p.113).

Se observa como en las aulas de clase, los estudiantes llegan con particularidades, habilidades y capacidades que los hacen diferentes; adquiridas a través de las experiencias con el entorno, con el medio donde a diario se desenvuelven, formando a su vez una historia de vida. Este autor hace un llamado importante a la pluralidad, pues para él es importante reconocer al ser como alguien singular, pero que no está ajeno a su condición de ser social, desde una pluralidad que lo

envuelve en un contexto sociocultural arraigado de costumbres y que precisamente son estas las que le permiten crear vínculos con los otros y con la historia.

Siguiendo con este hilo, Urrego (2014) plantea de nuevo el siguiente concepto: “la pluralidad se configura en experiencias biográficas que implican el reconocimiento, la distinción y diferenciación de los sujetos, y que a su vez permite simultáneamente la construcción del sí mismo y del otro/a” (p.109).

Lo anterior justifica y aclara que el ser humano no debe estar desprendido de su arraigo social, que, por lo contrario, es desde sus vivencias sociales que puede ser reconocido en un contexto y que a su vez puede generar todo tipo de vínculos, con los otros y con la cultura.

TEORÍAS DE APOYO

Lenguaje

El lenguaje comprendido como esa condición del ser humano para transmitir mensajes verbales y no verbales, es considerado en las relaciones interpersonales como fundamental para el acercamiento entre sujetos; permite además reflexionar sobre la importancia que tiene éste en el escenario educativo, toda vez que es el encargado de crear experiencias de vida entre los actores educativos; es decir, a través de él ellos se reconocen como seres sociales, acceden al aprendizaje y a la transformación del ser.

Larrosa (2001) plantea su propio concepto de lenguaje con este esbozo:

El lenguaje no es una cosa entre las cosas, sino la condición de todas las cosas, el horizonte de todas las cosas, el lugar donde todas las cosas, incluyendo al hombre mismo y a ese lenguaje de la representación y de la comunicación que considera su propiedad, están como a distancia de sí mismas, como separadas de sí mismas (p 70).

Por ello es necesario darle al lenguaje ese sentido de condición como lo expresa Larrosa, el lenguaje condiciona al ser humano con su máxima expresión abierta y desinteresada, fluyendo en cada sujeto lo que quiere expresar con palabras, pero también con gestos, miradas y corporalidad. Los docentes de aula serán los encargados de posibilitar espacios donde el estudiante desarraigue de su ser todo aquello que dice su voz y su sentir; en ambientes de confianza y plenitud.

Para Orrego (2018) el lenguaje enseña, es una coincidencia entre un rostro que revela y lo revelado, con el lenguaje el Otro da a conocer una idea inicial de él y obliga a la contemplación de su ser y de lo infinito, por lo cual se establece una relación que queda en enseñanza.

Las relaciones que se establecen en el aula de clase entre docente y estudiante están sujetas a crear lazos interpersonales donde ese Otro me genere responsabilidad con él y que haya por consiguiente disposición para dar.

Lenguaje como encuentro dialógico.

El contexto educativo es una comunidad, es social por naturaleza, allí se pone en escena historias de vida protagonizadas por sujetos llamados docente y alumno; quienes son los encargados de manifestar a través del acto dialógico los encuentros que se vivencian en la cotidianidad escolar.

El lenguaje que prima en la interacción docente- alumno es el dialogo, ya que este permite la liberación de un *ser* interior que necesita ser escuchado. Esto coincide con Saavedra (2015) quien afirma: “para que exista un diálogo real tiene que darse entre sujetos que liberándose a partir de este vayan desarrollando su autonomía” (p.18), desplegándose así en ellos, toda forma de comprensión, de responsabilidad, de acogida y de búsqueda de transformación humana.

El encuentro dialógico, les permite entonces a estos actores educativos reflexionar sobre el rol que desempeñan en esta acción, y sobre la manera como el otro es reconocido; es decir, les permite hacer un ejercicio reflexivo, donde sus narraciones son comprendidas y donde el ser se hace evidente por medio de los sentidos, miradas y anhelos.

Es en este sentido, que el diálogo expuesto en el acto educativo, surge como un acontecimiento que pone en manifiesto las realidades del ser docente y del ser estudiante, convirtiéndolos en seres de historias, que se manifiestan a través de sus necesidades, de lo impredecible, de lo invisible y de los deseos que constituyen sus rostros.

El encuentro dialógico en el aula de clase, además de reconocer al otro desde su alteridad, también posibilita la formación de saberes. Por ello Pérez y Alfonzo (2008), plantean que:

El diálogo de saberes se despliega en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas. Los sujetos de la escuela y los de la comunidad se proponen el desocultamiento de la realidad, producen diferentes miradas interpretativas, que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico comunitario (p. 456).

Desde esta perspectiva, se asume el dialogo como aquel que también da la posibilidad de adquirir saberes desde la diversidad del ser humano, desde las diferencias que emergen en el acto dialógico; que hacen al ser humano único en el contexto educativo.

Las relaciones intersubjetivas derivan una serie de acontecimientos que hacen posible la realidad del ser humano, de su historia de vida; es acá donde el docente y el estudiante se dan la posibilidad de reconocerse mutuamente.

Lo anterior pone en manifiesto, que no solo en el diálogo de saberes se aprenden contenidos académicos; este también da la oportunidad de reconocer a se ser que habla y que se libera a través de su voz, de su mirada y de sus gestos, manifestando todo lo que es y todo lo que quieren que conozcan y aprendan de él.

Lenguaje de lo dicho y lo por decir.

Con respecto al lenguaje, Emanuel Lévinas plantea “*dos fórmulas expresivas*” que denomina *el decir y lo dicho*, con las cuales pretende significar “lo otro del ser”.

Pinardi (2010), desde el pensamiento de Lévinas afirma que:

Lo Dicho es esa fórmula del lenguaje que da cuenta del ente en tanto que esencia, y que nos informa primordialmente sobre su identificación, su incorporación y recuperación al interior de un sistema de conocimiento, de una conciencia: afirmando lo que algo es, y determinándolo en ese nombre que es ya, desde

siempre, un significado realizado, una presencia ideal y la develación de un ordenamiento ontológico conceptual, de un cierto logos (p, 38).

A partir de este planteamiento, cabe reconocer que lo dicho es aquello que ya está determinado, que se presenta desde lo convencional y que en un encuentro dialógico las palabras están mediadas por logos establecidos, por lo evidente y predecible.

Podría decirse entonces, que en el aula de clase este lenguaje de *lo dicho*, es inseparable de las palabras que impera en los discursos tradicionales del docente, quien se limita a impartir un saber sin dar presencia a la voz del estudiante deseoso de brindar un lenguaje que es más que palabrería y ruido, un lenguaje que podría irrumpir la cotidianidad en el aula de clase, fomentando de esta manera encuentros de aprendizaje y de transformación humana.

En este sentido, Paredes en Jaramillo y Orrego (2017) asevera entonces, que “lo dicho corresponde al lenguaje ontológico, o a aquel que se ocupa del ser y de las esencias. Incapaz de comunicar o expresar esa experiencia ética básica que es el cara-a-cara con el rostro del Otro” (p.31).

El lenguaje sugiere otro tipo de hablarse y de escucharse, que implique cercanía y reconocimiento del Otro que se hace presente en ese acontecimiento, por ello y continuando con el pensamiento de Lévinas:

El Decir es la pasividad inasumible de Sí mismo. En esta pasividad ningún acto viene a doblar, a comprometer ni a multiplicar el uno. La pasividad del sujeto en el Decir no es la pasividad de un ‘lenguaje’ que habla sin sujeto (*Die Sprache Spricht*): es un ofrecerse que ni siquiera es asumido por su propia generosidad, un ofrecerse que es sufrimiento, una bondad a su pesar. Ese ‘a su pesar’ no se descompone en

voluntad contrariada por el obstáculo, sino que es vida, envejecimiento de la vida e irrecusable responsabilidad: Decir. (Pinar, 2010, p.39)

El lenguaje del decir, da apertura al acercamiento y responsabilidad con el Otro, permitiendo de esta forma que se exponga toda manifestación de corporeidad y proximidad, es un lenguaje no ontológico que muestra la suprema pasividad de la exposición al otro.

Si se lleva este lenguaje al aula de clase, se puede esperar que la relación docente estudiante se exprese en términos del sentir, de la acogida y de la responsabilidad que me implica ese Otro cuando estoy en contacto con él, cuando se anuncia desde lo verdaderamente humano y sin esperar algo a cambio.

Paredes, en Jaramillo y Orrego (2017) evoca la relación educativa que se da del lenguaje dicho y por decir, que está ligada a la imagen de hombre que plantea Lévinas, una relación ética fundamentada entre el Yo y el Otro que confluye en un encuentro con lo extraño del lenguaje. El docente en términos Levinasianos es el sufriente, que desde su dolor enseña a quien le responde. De este modo el docente y el estudiante emergen en una relación donde el lenguaje se torna fraterno, donde el sentir conlleva al reconocimiento, a darse a ese otro que lo acoge desde su humanización y donde la enseñanza procede de lo desconocido.

“La enseñanza...es una experiencia radical que pone al sujeto aprendiz en relación con la libertad de otro...la condición de extranjero del maestro y su exterioridad son los que dan piso a la posibilidad del aprendizaje en el otro” (Paredes 2017, p. 36).

Alteridad

La relación educativa entre docente-alumno se ha limitado en ocasiones a un compartir de quien tiene el saber y a quien va dirigido, que no va más allá de lo académico, por lo que no evoca el ser que hace presencia.

Orrego (2018) plantea la alteridad como aquello indefinible en el ser humano; es decir, lo que no podemos nombrar, lo inexplicable en el sujeto, es lo que se aleja a lo referencial en una cultura o sociedad.

En este sentido la alteridad, solo surge en la relación con el Otro, lo que me implica despojarme y desprenderme de barreras que no permiten contemplar la diferencia en el Otro y es a partir de este planteamiento que el Otro se me hace presente para acogerlo y hacerme responsable de él antes que me lo pida.

La alteridad entonces en el ser humano se presenta como esa condición que le permite acercarse al Otro, estar y convivir con él, surgiendo de este modo relaciones que humanizan esos encuentros cercanos.

Así mismo, en el aula de clase la alteridad accede al encuentro fraterno, solidario, humano y justo que logra transformar las relaciones sociales, desde el reconocimiento y hospitalidad, permitiendo escuchar no solo la voz del docente sino también las voces de los educandos, aquellas que se quedan reprimidas en medio del silencio y en la osadía de los aprendices. Con base en lo anterior, Jaramillo y Orozco (2015) afirman que:

Si se quieren abordar las “necesidades” de la gente en los múltiples escenarios sociales en los que habitan, incluso en la Escuela, es necesario aproximarse a sus sentidos, escuchar las voces de los otros, hablar con ellos, atender sus reclamos y

solicitudes para dar respuesta y “construir” desde las realidades mismas, realidades educativas en este caso, opciones posibles de vida compartida (p.53).

Es por esto que la escuela debe ser no sólo un espacio de formación, si no el lugar donde yacen los sentimientos, donde es posible la formación de seres humanos a partir del reconocimiento del Otro, donde el hablar con el Otro dignifique la palabra, de apertura al aprendizaje y edifique la escuela.

Alteridad desde la Hospitalidad

Pensar en la alteridad desde la hospitalidad es direccionarse hacia ese otro que apela ser acogido, por ello Bárcena y Mélich (2000) son pertinentes al exponer que el Otro con el que me relaciono, me permite la entrada a un espacio que es asimétrico como respuesta a un llamado que reclama hospitalidad en una relación gratuita y desinteresada.

La escuela es un espacio asimétrico por naturaleza donde se visualizan diferentes relaciones entre los actores educativos, permite avanzar en la construcción de encuentros fundamentados en la responsabilidad, en el dar, en el reconocimiento y en una hospitalidad que reclama el Otro; por consiguiente, en este contexto educativo es necesario acoger, prestarle atención al Otro a su historia y a su pasado como lo mencionan Bárcena y Mélich (2000).

En ocasiones se hace evidente que la escuela olvida que el ser humano es social y que tiene acuestas una historia, que con ella se relaciona y que es precisamente a través de esta que se puede dar desinteresadamente, que no busca nada a cambio, simplemente encuentros espontáneos, fraternos y esperanzadores que den cuenta de una escuela inspirada en la acogida, en el valor del otro y su entorno.

Bárcena y Mélich (2000) le dan a la educación una consigna inspiradora, mencionan un porvenir esperanzador basado en: “¿Y qué mejor porvenir para la educación que volver una mirada esperanzada a su propia esencia? A la esencia de la educación: la hospitalidad” (p, 147).

Alteridad desde el rostro

El rostro en el ser humano es la puerta de entrada para conocer a ese Otro que se me hace presente, con el que me relaciono, es sentir la presencia de Otro, que expresa su humanización. Es así, como el rostro cumple una misión fundamental en la interpretación del lenguaje ya que en él se contempla las diversas expresiones y emociones del ser humano, dejando al descubierto realidades propias y de su entorno. La desnudez del rostro conspira ante el Otro un clamor basado en sentimientos que sólo se hace posible en el encuentro cara a cara con el Otro. Continuando con este fundamento, Restrepo en Jaramillo y Orrego (2017) pone en consideración este planteamiento de Lévinas:

La desnudez del rostro es un sustentarse al contexto del mundo, significativo como contexto. El rostro es precisamente aquello gracias a lo cual se produce originalmente el acontecimiento excepcional del cara-cara que la fachada de los edificios y de las cosas no hace más que imitar (p.125).

La apuesta pedagógica de hoy debe estar fortalecida en el papel del educador como el agente que reconoce en el rostro de sus estudiantes, las expectativas, las emociones que se le ponen de manifiesto y que irrumpen en su existencia.

Por otro lado, Restrepo en Jaramillo y Orrego (2017), en razón a Lévinas describe la relevancia del rostro no como aquel que se impone por su lenguaje corporal, sino porque además lo hace irrumpir en la existencia del otro. “El rostro devela, pero no de un modo discreto, si no

avallasador; altera mi libertad y manifiesta la suya inalterable e inaferrable. El rostro manifiesta cercanía, proximidad” (Restrepo, 2017, p, 125).

El acercamiento más elocuente, más dicente, más expresivo y significativo para todo lo que se espera o pretende en educación, está dado por la revelación del rostro, que se produce entre docente y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende en el acto dialógico.

Giménez (2011), considera en la postura de Lévinas destacar que el rostro es una verdadera categoría metafísica sin hacer esto énfasis a (facciones de la cara), más aún es como la huella de trascendencia que se hace presente sin ser presencia.

Alteridad desde el Encuentro

El quehacer pedagógico es indudablemente un constante compartir de encuentros entre los actores educativos, llamados docentes, estudiantes y padres de familia.

Encontrarse con el otro es, primero que todo, atender su presencia (que no es solo de carne y hueso, está también en la memoria y el testimonio) y, segundo, acudir a su llamado, o sea, hacerse responsable por lo que le pase al otro. (Jaramillo y Orozco, 2015, p.49)

Lo cierto es que dichos encuentros corresponden a la cercanía que debe propiciarse a partir de la alteridad, de ese otro que debe anteponerse y ser visible ante la mirada de quien en su rostro lo reconoce como un ser que lo irrumpe y con su presencia en condición de vulnerabilidad.

Jaramillo y Murcia, (2014), hacen referencia a una pedagogía de encuentros basada en la relación cuerpo-alteridad, para lograr una educación participativa de todos los aprendices, donde el gesto, la mirada, el cuerpo, el rostro, la palabra, el silencio, la duda, el miedo, entre otros; configuran el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende se logre re-significar los encuentros en la labor educativa, y como acto seguido se desprenda la humanidad, la fraternidad, la

fragilidad y el mismo acto de dar y recibir al otro. Continuando con Mélich (2010) citado en Jaramillo y Murcia (2014):

Porque somos corpóreos estamos atravesados por el otro, no solo con él/ella, sino frente, junto, a su lado, y tenemos que «responder», debemos «dar respuesta» corpóreamente-afectiva, racional y pasionalmente-, a las interpelaciones extrañas, imprevisibles, improgramables e implanificables, que su presencia nos depara (p. 38).

La entrega del maestro en el encuentro, posibilita el nacimiento de una nueva historia de vida, social y particular, de ambos actores (docente-estudiante), alberga la posibilidad de acoger el extranjero que está deseoso de compartir, vivenciar y crecer desde la misma alteridad.

La gran tarea pedagógica es tratar de aprovechar esos encuentros cara a cara con el único fin de establecer relaciones fraternas, capaces de brindar hospitalidad al extranjero y ser capaces de trascender en la formación humana.

Escuela

La escuela es un escenario de relaciones entre sujetos donde se evidencian diferentes culturas, tradiciones y esquemas que le dan a cada sujeto la posibilidad de interactuar, vivenciar y recrear su propia historia de vida. Es este espacio educativo donde el Otro busca ser un actor protagónico que reclama ser atendido, donde puede enfrentar y debatir lo establecido, además le da la posibilidad de cuestionar lo convencional y tradicional.

Siguiendo con esta lógica Jaramillo, Jaramillo y Murcia (2018) afirman que la escuela es: “responsable de enseñar el valor de los lenguajes, de la historia, la profundidad de las ideas, la

diversidad de las culturas, la multiplicidad de los pensamientos, tiene una responsabilidad ineludible de trazar procesos de formación emergente en la vida cotidiana” (p 5).

Es importante mencionar que la escuela es responsable de ese Otro que le llama y es acá justamente donde el docente es el encargado de escuchar esa voz del estudiante que emerge en la cotidianidad del aula, de ver ese rostro que necesita ser leído y ese Otro que requiere ser reconocido desde su vulnerabilidad.

La escuela se ha convertido en un lugar donde se albergan seres humanos que están prestos a interactuar en un proceso educativo, condicionado por estándares y normatividad que poco permiten la evolución del sujeto desde su ser, donde los roles del maestro y el estudiante están perfilados, el primero se limita a impartir saberes y el segundo a aprender lo escuchado. En este sentido Pineda, en Jaramillo y Orrego (2018) alude a lo anterior con esta afirmación:

La escuela como escenario, como lugar que alberga a los sujetos del proceso educativo, ha sido un escenario para la normalización de ideologías, para el adoctrinamiento de los pueblos, para convencer y justificar acciones evolutivas, se ha constituido en un espacio de confrontación, de violencia contra el “Otro” (p 34).

Escuela desde la Práctica Pedagógica

En el escenario educativo la pedagogía se constituye como aquella que le permite al docente desenvolverse como actor protagónico de sus prácticas, donde se establecen estrategias que permiten el estudiante acercarse al conocimiento y a la formación humana desde lo ético. Por su parte Ortega (2010) afirma que:

La pedagogía implica el reconocimiento de principios éticos, una apuesta política, una puesta en escena estética y un proceso cognitivo en el que se pone de manifiesto la

responsabilidad en los diálogos y en el compromiso con un “otro” que es radicalmente diferente (p, 169).

Continuando con esta afirmación, es necesario implicar en el proceso formativo practicas pedagógicas reflexivas, que converjan en el reconocimiento del otro y que conlleven a un compromiso en la relación docente-estudiante.

Continuado en esta línea Ortega (2010) precisa sobre la pedagogía, exponiendo que:

La pedagogía se instituye en un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en el recogimiento del otro (hospitalidad). La pedagogía para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso; en ese sentido, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud, es una pedagogía de la alteridad (p, 171).

En las prácticas pedagógicas se pone en manifiesto la labor del docente y la actitud del estudiante, frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es precisamente con estas prácticas que el docente y el estudiante configuran relaciones interpersonales de proximidad o distanciamiento. Además, permite que la adquisición de conocimientos se consolide y se proyecte en el exterior del aula de clase.

Escuela desde la Pedagogía

La escuela en el transcurrir de los tiempos ha sido sin lugar a dudas el espacio donde el ser humano va a adquirir el conocimiento o a formarse de acuerdo a unos parámetros establecidos. El docente entonces se ha visualizado como el poseedor de ese conocimiento, responsable de transmitir a los educandos unos contenidos específicos.

Sin duda alguna, los establecimientos educativos han sido pensados como el mejor espacio al que puede llegar un individuo en busca su formación, en el cual pueda alcanzar un nivel de desarrollo intelectual y moral que le permita desenvolverse en otros espacios sociales en el trasegar de su vida. Es por ello que la escuela de hoy aún goza de ese reconocimiento y credibilidad, y que a pesar de los altibajos que al interior de la misma se presentan sigue siendo el lugar donde muchas familias recurren en búsqueda de una educación que les augure un mejor futuro a sus hijos, algunos padres y madres más comprometidos que otros en el acompañamiento que se requiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero aun así, todos con la firme convicción de que es el espacio adecuado para la formación y transformación de los niños niñas y adolescentes.

Además de pensarse como una escuela formadora, se convierte para ellos en un segundo hogar, un lugar donde se reúnen diferentes culturas, pensares, sentires, sueños, expectativas, ideales, experiencias y un sin número de emociones que se dan constantemente en los encuentros de unos y otros, y la escuela como protagonista de esos encuentros deberá entonces propiciar un ambiente adecuado donde cada ser humano implique en medio de su diferencia una mejora y un reto institucional al cual pueda ofrecérsele un bienestar que traiga consigo un deseo de amor y arraigo por la escuela, donde se aprenda el respeto por sí mismo y por los demás seres que cohabitan y que a través del compartir y la interacción suscite el afecto por el otro y la sana convivencia que hagan de la escuela un verdadero espacio de alegrías y saberes. Al respecto Vargas, (2016), acoge lo dicho por Freire (1984), quien piensa: “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (p, 212).

En este sentido, la pedagogía y la escuela se relacionan en la medida que es a través de ambas que los actores educativos reflexionan sobre cada uno de sus roles, buscando la significación de significados, no solo en términos académicos sino también en los procesos de formación del ser; de un ser que vivencia, experimenta y se transforma.

Y es a partir del diálogo que se solidifican el entendimiento y la proximidad con el otro, donde es posible tejer relaciones humanas, pero también donde se logra comprender al otro en la manifestación del lenguaje.

Con la pedagogía el docente tiene la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, reconociéndose como sujeto social que busca mejorar y crear espacios significativos para sus estudiantes donde se apele a nuevas formas de adquirir y vivenciar el conocimiento.

La escuela es entonces el lugar de encuentro entre seres humanos deseosos de transformar sus vidas a través de prácticas formadoras, y el docente el encargado de poner en escena una pedagogía transformadora y vivencial. Es así como el docente en su hazaña por enseñar deberá propiciar encuentros mediados por el afecto y que a través del diálogo se genere un acercamiento más humano y un saber para la vida concebido desde la otredad, que de apertura a la libertad del ser para una transformación del mundo en términos de alteridad.

METODOLOGÍA

El presente trabajo está fundamentado bajo el enfoque y diseño metodológico de la complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2008), el cual precisa los elementos necesarios para el estudio y comprensión de los contextos sociales, desde su complejidad y naturaleza misma.

Esta propuesta metodológica nos permite acercarnos a una mirada más holística del mundo y de todos los seres humanos que lo habitan. Para esta investigación es importante retomar este diseño dado que su intencionalidad emerge en comprender y ahondar los contextos propios y cotidianos de los actores sociales. En este caso en particular, el interés se hace manifiesto al comprender los lenguajes en la escuela y el tipo de relaciones de alteridad que expresan desde una apuesta pedagógica.

Por consiguiente, la complementariedad es la herramienta que se ajusta a esta investigación, ya que a partir de sus elementos y técnicas es posible vislumbrar y comprender los entornos sociales, razón por la cual es pertinente abordar a Murcia y Jaramillo (2008):

La complementariedad como enfoque parte de la fuente de vivencia real para construir desde ahí y un ahora lo observable, entiende que es la vida cotidiana donde ebullean los acuerdos sobre lo que es real para las sociedades (p 96).

La complementariedad es un diseño metodológico que consta de tres momentos elementales: **La pre-configuración, la configuración y la reconfiguración.** Cada uno de estos momentos permite al investigador aproximarse a la realidad de una forma pertinente clara y veraz, que ayude a la interpretación de las diferentes situaciones cotidianas y experiencias de los actores sociales; por lo tanto, es necesario involucrar la observación como escenario de trabajo de campo, como base primordial para la construcción de teorías “sustantivas” que faciliten el

entendimiento de las acciones de los sujetos en su medio natural y sociocultural. De ahí que, el primer acercamiento se da en el contacto con la realidad social a través de la observación y el registro en los diarios de campo, luego, se acceden a las narrativas para profundizar lo observado y, finalmente, se teje el sentido. A continuación, se muestra cada recorrido por los momentos de la investigación.

LA PRECONFIGURACIÓN

Para el desarrollo de este primer momento se contó con la técnica de observación y con el acopio de los diarios de campo como instrumento fundamental, con el cual se logra captar la “esencia” de esa realidad. Con el propósito de registrar acontecimientos “facticos” y vivencias de los actores a investigar, en este caso se tomó como referente los quehaceres cotidianos dentro de las prácticas pedagógicas de los estudiantes en grado preescolar, tercero y cuarto (primaria), los cuales fueron observados en sus contextos escolares para registrar e interpretar sus experiencias, acciones e interacciones en el espacio educativo en el marco de las relaciones con los otros y su entorno.

De manera conjunta el trabajo se completó con la búsqueda, revisión y reflexión documental consignadas en las matrices como instrumento y respaldo; se hizo la indagación correspondiente no solo para demostrar la pertinencia de este trabajo de investigación, sino que, además se dio paso a la construcción de los estados de arte y teorías de apoyo; permitiendo así, un primer acercamiento a la realidad de esta propuesta investigativa donde posteriormente surgieron las categorías iniciales producto de la interacción con los contextos socio culturales de los educandos.

Seguidamente, se comienza con la construcción de la teoría formal con base en las realidades observadas en los diferentes escenarios escolares, teniendo en cuenta las categorías que de allí se

encontraron y se enriquecieron a partir de los teóricos desde los diferentes ámbitos a saber: internacional, nacional y local, que a su vez, permitió el diligenciamiento de la matriz en la cual se ubicaban aspectos como: Identificación bibliográfica (Autor, título de la obra, fecha de publicación y edición), la identificación de contenidos y metodologías (Temática abordada, propósito, perspectiva teórica y hallazgo).

Una vez aproximadas a la realidad no solo como investigadoras sino también como parte del contexto educativo, fue posible la comprensión de lo “fenomenológico” desde algunas de las experiencias vividas, las cuales nos invitaban a tener una percepción más natural y holística del contexto y objeto de estudio, ya que era necesario precisar las diferentes problemáticas que se mostraban en la cotidianidad para cumplir con un verdadero propósito en una investigación social.

LA CONFIGURACIÓN

En este segundo momento, se efectúa un trabajo de campo a profundidad, donde se seleccionan seis actores sociales, representados de la siguiente manera: dos docentes de educación básica primaria y cuatro estudiantes (dos de preescolar y dos de educación básica primaria, pertenecientes a dos instituciones públicas de la ciudad de Medellín), para realizar con ellos entrevistas a profundidad, dinamizadas a su vez por un protocolo de preguntas abiertas orientadas en este caso, al reconocimiento del Otro y a los lenguajes empleados en la interacción con ese Otro. Las entrevistas se realizan con previo consentimiento informado por parte de los actores sociales.

Para dar inicio a las entrevistas a profundidad, se les pide a los actores sociales que realicen dibujos como herramienta introductoria de la entrevista, con el fin de ejemplificar y dar respuestas a algunas de las preguntas. El proceso de las entrevistas fue orientado hacia las

siguientes dimensiones del discurso; en primer lugar la dimensión referencial: en la cual se identificaron las prácticas establecidas en lo cotidiano del contexto educativo; es decir, aquellas situaciones donde los actores sociales interactúan desde lo normativo; en segundo lugar, la dimensión expresiva: que reconoce en el actor social los sentimientos y pensamientos frente a su relación, al encuentro y responsabilidad con el otro en la escuela; por último, la dimensión pragmática: esta apunta a los sueños, anhelos y proyecciones de los actores sociales.

Las entrevistas se analizaron mediante el método de procesamiento categorial simple, axial y selectivo, soportado en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), que permite construir teoría desde los datos y no desde lo supuestos, por ello resulta útil en investigaciones como ésta, donde se abordan temas desde la conducta humana dentro de organizaciones sociales como la escuela.

La categorización simple se relaciona con la narrativa textual del actor social, cuando en sus diálogos expresa acontecimientos que le son propios; la axial es la interpretación del relato del actor social, donde se buscan las categorías; y por último la selectiva, considerado como el producto de saturación, pues acá se desprenden las categorías macro.

LA RECONFIGURACION

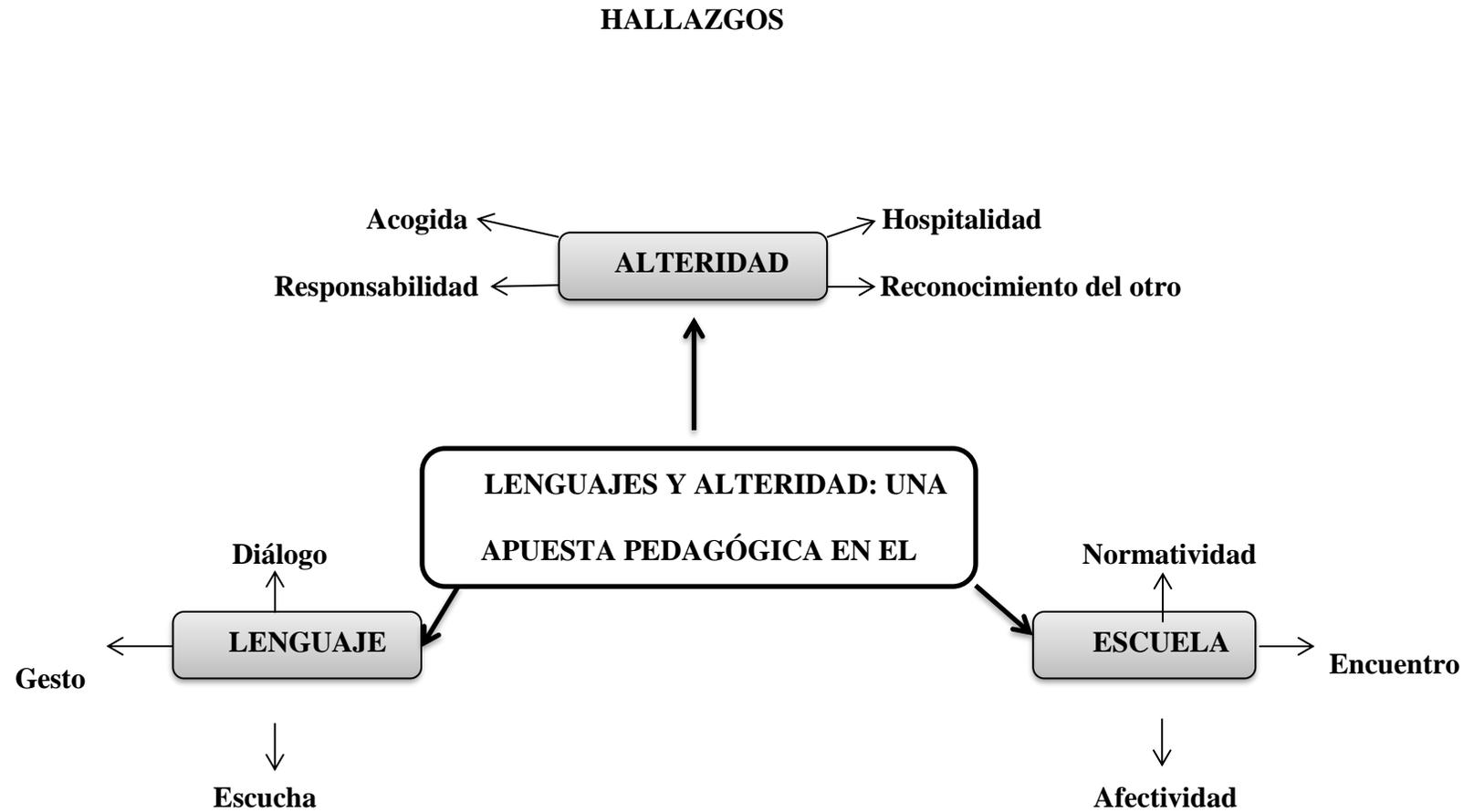
En este tercer momento se desarrolla el ejercicio de la triangulación de la información, donde se articulan los elementos que brindaron los actores sociales desde la teoría sustantiva (la realidad social), la perspectiva de los diferentes autores constituyendo así la teoría formal y la perspectiva de los investigadores (la interpretación). Es importante resaltar, que para realizar dicha interpretación se toma como eje de análisis los lenguajes dichos y por decir que se vislumbran en la escuela a partir de las acciones de los actores sociales; constituyéndose como cimiento de esta investigación.

Con los elementos anteriores es posible dar sentido a la investigación, en la medida que estos dan la posibilidad de interpretar, comprender y explicar la realidad de un contexto social, como lo plantean Murcia & Jaramillo (2008):

Es importante aclarar que tanto la teoría formal, la sustantiva y la explicación en la representación de los hallazgos, se mimetiza en un todo; pues, así como los datos culturales se interpretan, la teoría formal también se debe interpretar en la ayuda comprensiva del fenómeno estudiado (p. 157).

En consecuencia, el diseño y enfoque de la complementariedad nos permite hacer un análisis profundo desde una totalidad; es decir, darle sentido y significado a la realidad observada.

Es por ello que la aplicabilidad de la complementariedad nos permite aproximarnos a la comprensión de los lenguajes que experimentan los actores sociales (docentes y estudiantes) en la escuela como contexto social, al igual que el reconocimiento del otro a través de la alteridad como eje constructor de relaciones más humanizadas.



Esquema de resultados: Lenguajes y alteridad una apuesta pedagógica en la escuela. Fuente: Elaboración propia

³HALLAZGOS

ALTERIDAD

Reconocimiento del otro

El ser humano, concebido como aquel que está constituido por cuerpo y alma, y que a su vez está reconocido por sus particularidades, que lo identifican como único en diferentes contextos; propende por interactuar a partir de éstas. Por tal razón, en las relaciones entre los sujetos, es esencial apelar por un reconocimiento del otro en los diferentes contextos sociales; es decir, reconocer en él su singularidad, como un ser que es extraño, pero que en ningún momento esta extrañeza es objeto de cuestionamiento, por el contrario, reafirma su existencia. Un Otro con particularidades, con rostro, emotivo, único y diferente que es necesario visibilizar. Muestra de ello se evidencia en la siguiente situación:

A esos niños o a los otros siempre voy pensando que debo desarrollar la capacidad de individualizarlos para yo tener la fortaleza de trabajar desde cada uno, porque cada uno es un universo... si yo propendo por esa singularidad del ser humano como persona única yo sé que todo va a estar mejor (E1).

La anterior situación, demuestra que es posible reconocer en el aula de clase a ese otro que está allí presente y que solicita ser contemplado, ya que en la medida que se reconoce al otro como un ser diferente, pero que a la vez es único, se podrán crear relaciones cimentadas en la responsabilidad, en la acogida para dar paso a la alteridad.

Por lo tanto, Viveros y Vergara (2014) plantean:

³ Los hallazgos se interpretan desde la perspectiva de los lenguajes dichos y por decir; entendiéndose estos como: Nuestra habla se aproxima más a lo meramente dicho cuando más transita hacia una mera reproducción de lo ya dicho, es decir, cuanto más se limite a repetir modelos dados y a aplicar reglas ya existentes, hasta la formación de estereotipos y automatismos. A la inversa el habla se acerca más al decir puro cuanto más deja espacio para hallazgos de lo aun-no dicho y para las correspondientes desviaciones de la regla. (Waldenfels, 2005, p.156)

Ese otro también ve a un sujeto frente a él y se interroga por él ¿quién es ese a quien puedo ver y que me mira? Sólo extrañeza, extranjería, temor, otredad. Aparece, deviene una mirada, un reconocimiento, el deseo de la proximidad (p.5).

El aula más allá de ser un escenario para encuentros pedagógicos, se asume también como ese espacio de encuentro entre sujetos donde priman los temores y la extrañeza, connotaciones que conllevan a hacer un reconocimiento entre esos actores sociales que interactúan en la cotidianidad, algunas veces ya regulada por la normatividad institucional; no obstante, esta directriz no puede ser el eje regulador en las relaciones que se forman en dichos encuentros. En esta dirección, el reconocimiento del otro juega un papel relevante en la medida que implica acercarse a lo desconocido, a lo diverso; en consecuencia, se habla de un ser humano con cuerpo y alma, pero no solo desde la radicalidad de ambos conceptos sino también desde la contemplación de un ser emotivo, humano y afectuoso.

Al respecto, se resalta que hay un cuerpo que expresa humanidad, que piensa, sueña y vive, que se relaciona en el mundo, que genera encuentros y desencuentros, experiencias cara a cara; como lo afirman de nuevo Jaramillo y Murcia (2014):” donde... las palabras miren a los ojos del otro y las miradas hablen con tono suave y acogedor; en fin, el cuerpo entendido y asumido como el ser, la persona, el sujeto de la educación” (p.147).

Esta es una invitación que hacen los autores al contexto escolar, la de reconocer al otro como una “totalidad” singular, diversa que genere de alguna manera controversia y alteridad, desde una mirada, un gesto, desde el silencio desde la voz. Sin embargo, en los encuentros pedagógicos de aula, resulta un poco complejo el reconocimiento por el otro como lo revela un actor social: “pienso que esa es la dificultad que tengo porque son muchos los estudiantes en un grupo” (E1).

El actor social habla de la dificultad que se le presenta en el aula de clase con el número de estudiantes, pues le resulta difícil acercarse a cada uno para reconocerlos desde su ser, aunque en el primer relato es contundente al afirmar que es su deseo y anhelo. En consecuencia a todo esto, el reconocimiento por el otro que se vivencia en este contexto es un lenguaje de lo “dicho”, porque aunque las teorías nos lleven a pensar que es posible reconocer al otro en su humanidad, la experiencia de los actores recalca las dificultades que se presentan en las aulas de clase, como lo es la cantidad de estudiantes; es por ello que el reconocimiento que hacen los docentes hacia sus estudiantes está enmarcado por parámetros institucionales donde prepondera más la pluralidad que la singularidad. Es así, como el reconocimiento por otro en el aula de clase y en la escuela en general, busca un sujeto con identidad, con problemas, con necesidades y las posibles soluciones, acercándose de este modo a un diagnóstico y no a un lenguaje que accede a la infinitud del otro. La siguiente situación se relaciona con lo expuesto anteriormente: “Me he acercado a la familia de ellos, me parece muy importante porque he descubierto dificultades a nivel de las relaciones de las familias de los niños que presentan esas dificultades” (E1).

Otro actor social, representa quien es el otro a través de un esquema gráfico:

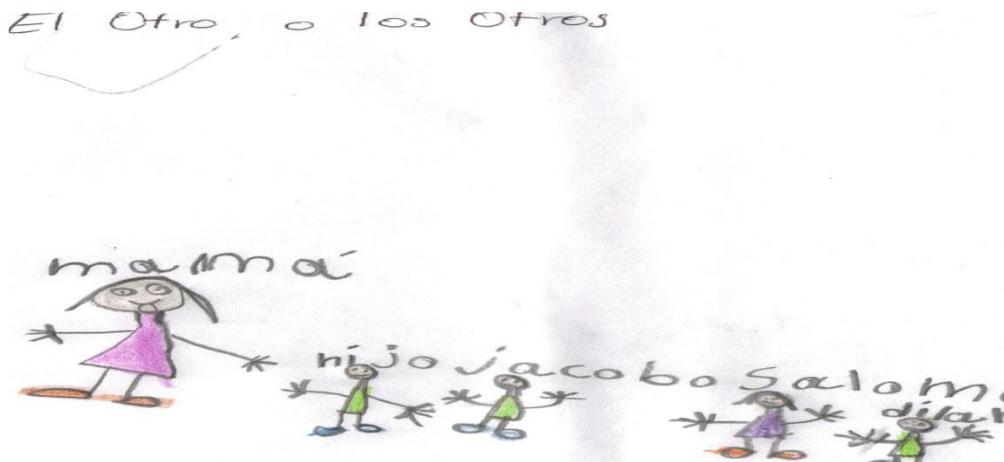


Ilustración 1. El reconocimiento del otro. Elaboración del actor social.

En la entrevista este actor social, representa el otro como los compañeros que tiene en el aula de clase y a su vez hace una relación con los roles de madre e hijo, sin mencionar en ningún momento las cualidades como seres humanos que son, simplemente para él, solo hay un otro de cuerpo.

Responsabilidad por el otro

Pensar en la responsabilidad por el otro significa además de reconocerle, humanizarme ante su presencia, acudir a su llamado, salir a su encuentro como un “heme aquí” que se ofrece al cuidado del otro. Ser responsable con el otro implica tener una visión ética, capaz de sensibilizarse ante quién se expone vulnerable a mí, aclamando una respuesta y una ayuda incondicional sin que este lo haga manifiesto con la palabra. Ser responsable con el otro va más allá de la capacidad de identificar sus carencias o necesidades, implica entonces, donarle justo en el momento que el otro lo necesita, un ofrecimiento humano y desinteresado que se sobrepone al “yo”, se inquieta ante el otro, y da apertura a un ser que responde frente a esa necesidad, tal y como lo expresa uno de los actores sociales en su relato:

Yo no soy de los que voy a hacer una llamada diaria o enviar un correo electrónico semanal a mis amigos, es más ni siquiera llamo a mi mamá todos los días, pero para mí la condición es saber que uno está ahí y que me encuentran cada vez que me necesitan en un favor, ya que en eso no hay ningún tipo de reparo (E3).

Para este actor social ser responsable con el otro implica estar ahí, siempre y cuando el otro lo necesite, sin embargo hablar de la responsabilidad desde las teorías abordadas en esta investigación es estar siempre ahí, antes que me lo pida el otro y después, es por ello que la escuela se hace responsable del otro bajo condicionamientos y normatividad

institucional, faltaría entonces en la escuela atender el llamado del otro, que me invita a ir a su encuentro, a dar una respuesta sin que la pida, basta con atender su presencia en una relación que se abre en igualdad de condiciones sin que ello signifique que haya reciprocidad. El otro se me hace presente con la mirada, con su presencia y es precisamente a partir de esto que recobra sentido la responsabilidad por el otro, tal y como lo expresa la filosofía de Buber en palabras de Restrepo (2017) “no es un simple sujeto en frente de mí, es otro que se muestra exigente de mí, que me lleva fuera de mí y me demanda respuesta” (p.123).

Por consiguiente, es importante atender a quien se expone ante mí, ya que exige una respuesta ética y responsable entendida éstas como aquello que proviene del ser y no desde los hechos, es por ello que la escuela de hoy debe inquietarse por formar seres humanos capaces de sensibilizarse por el otro, por su entorno y por lo que en el acontece, no solo como un acto de compromiso si no de amor y responsabilidad, como lo retoman desde el pensamiento Levinasiano Jaramillo y Orozco (2015) “Encontrarse con el otro es, primero que todo, atender su presencia (que no es solo de carne y hueso, está también en la memoria y el testimonio) y, segundo, acudir a su llamado, o sea, hacerse responsable por lo que le pase al otro” (p. 49).

Por lo tanto, se resalta la importancia de una escuela humanizadora capaz de mostrar al otro como una oportunidad para aprehender de forma colectiva, y dar apertura a las relaciones basadas en el afecto y compromiso por el otro, como elementos fundamentales que ayudan a constituir un espacio de aprendizaje, de encuentros y desencuentros pero también de responsabilidad, de allí la importancia de descifrar y comprender los lenguajes pues permiten tener claridad de aquello que no se dice a través de la palabra.

Por consiguiente, la responsabilidad por el otro se manifiesta como un lenguaje del “Decir” que es capaz de responder ese llamado del otro, solo con la presencia, con acogerlo y con sensibilizarme frente a su ser, que refleja humanidad y exige también mi presencia y mi respuesta. Al respecto Waldenfels (2005), plantea que:

Decir significa para Lévinas hablar a otro, antes de que uno diga algo, y esto más allá de todo dicho. Este hablar incluye un dar, ofrecer y responder, y no solo un hablar al otro, sino también para el otro: decir significa “avaluar al otro”, literalmente “responder por el otro (p. 157).

Siendo así, la responsabilidad un lenguaje que invita a expresar proximidad y a construir relaciones cercanas más humanas, pues responder por el otro implica avaluar su presencia; es por ello que, en la escuela, se observa como los docentes no son ajenos a este lenguaje de la responsabilidad. Sin embargo, en el contexto educativo la responsabilidad no se vislumbra como un lenguaje del decir, sino que se percibe como un lenguaje de lo dicho; pues para los actores sociales la responsabilidad es atender las necesidades del otro solo cuando él lo pide verbalmente, por directrices institucionales o porque surge un acontecimiento como lo hace saber este actor en la siguiente ilustración:



Ilustración 2. Responsabilidad por el otro en la escuela. Elaboración del actor social.

Con esta ilustración, el actor social manifiesta que se hace responsable por el otro, ya que requiere de su ayuda para ir a enfermería; un claro ejemplo de lo que cotidianamente se llama responsabilidad, es bonito en gran medida tener ese presente por el otro, pero también es importante que el otro sienta que se hacen responsable por el sin la necesidad de acudir al llamado verbal o la situación mediática. Por consiguiente, en la escuela se requiere de la responsabilidad desde el decir, esa que propenda por avalar al otro desde su ser.

Acogida

La escuela es concebida como el segundo hogar, donde los niños, niñas y jóvenes además de estar próximos a un conocimiento, hacen de este espacio un escenario donde construyen sueños, reproducen historias de vidas, crean y recrean constantemente su entorno, así como lo expresan Jaramillo, Jaramillo y Murcia (2018) “la escuela es fuente de inspiración de los más grandes y prometedores sueños e ideales, así como lugar de anhelos y misterios; escenario que favorece la socialidad y hospitalidad” (p. 6). Lugar que hace posible emancipar las relaciones con los otros a raíz de las constantes interacciones que suceden del diario vivir. Dichas relaciones pueden dar cuenta de las manifestaciones de afecto, proximidad y acogida las cuales son evidentes a través del deseo constante por conocer al otro, saber quién es más allá de las realidades que los circundan tal y como lo expresa uno de los actores en su relato:

Aunque no compartamos así en el descanso o a veces no nos reunamos yo comparto bien con el otro y me relaciono bien y nos apoyamos mutuamente en todo, en el grupo, o así también relacionándome con otras personas que no son de mi grupo para conocer nuevas personas (E4).

Lo anterior evidencia la intencionalidad de acoger al otro, sin importar las circunstancias o condiciones, la ayuda que se le ofrece a los demás se denomina como un apoyo mutuo,

pero lo importancia radica en la disposición y deseo de salir al encuentro de nuevas relaciones y ofrecerse como una oportunidad para reconocer y aproximarse a esos otros seres que no son cercanos pero que están ahí esperando ser mirados, valorados y acogidos, al respecto Conesa (2006), expresa lo siguiente: “la acogida se trata de una tensión hacia el otro, intención atenta, atención intencional, un sí dado al otro” (p. 224), el cual se muestra en el deseo e intención de salir al encuentro de esos otros.

Es por esto que acoger implica un darse al otro, es una apertura en búsqueda de una oportunidad que permita edificar nuevas relaciones donde se pueda compartir de cara al otro, entendiendo que aquel presente es un ser dispuesto a la espera de una respuesta afectiva que se despliega en la medida que se le reconoce, se le acoge y se le invita a estar más cerca. Así mismo lo afirma Jaramillo, Jaramillo y Murcia (2018), “Acoger es una apertura al otro que demanda respuesta” (p. 8), lo que hace referencia a una respuesta mediada por la irrupción que propende la acogida, el recibimiento y la hospitalidad con ese otro. En un mundo paralelo a la afectividad, quizá alguien espera ser atendido, escuchado, valorado, acogido, reivindicado y mirado con total atención que pueda sentirse protegido por el otro, así como lo expresa un actor social en su relato: “Me gustaría pues que me traten mejor de parte de mis compañeras porque a veces me siento como excluida” (E4).

Desde este relato se observa en la escuela, que en las relaciones entre los actores educativos hay distanciamiento; en consecuencia, carencia de acogida y reconocimiento por el otro, como lo manifiesta el actor social, una necesidad de ser incluido, de ser acogido; pide además un trato que dignifique su ser.

A su vez, es posible pensar en el deseo que impera en el otro el ser acogido, aceptado, valorado y reconocido, en espera de percibir una respuesta hospitalaria que la haga parte de las otras en el compartir y el disfrute. Lazos que se estrechan a partir del reconocimiento

del otro y se nutren a partir de un lenguaje amoroso, ético que haga posible las relaciones de alteridad con los prójimos.

La acogida es una muestra de reconocer al otro, sin embargo, es difícil para algunos actores sociales, como lo evidencia el siguiente relato:

En la clase de ciencias naturales la docente le solicita a (A1) que entregue las copias a cada estudiante para desarrollar la actividad programada para la clase. (A1) pasa por todos los puestos y al llegar donde (A2) se devuelve y dice “Profesora entrégale a ese niño usted”. La docente lo mira a sus ojos y le dice “debes tratarlo igual como al resto de los compañeros y tu liderazgo también debe estar reflejado en la capacidad de compartirle a los demás”. (A1) se devuelve con la copia y sin hablarle ni mirar al rostro de (A2) pone el documento encima de su pupitre da media vuelta y sigue, (A2) le dice “gracias”.” (D3).

La anterior situación es un ejemplo que pone en evidencia la ausencia de acogida y respuesta ante el llamado del otro, pero además es notorio el deseo de ese otro, por ser mirado y contemplado desde su fragilidad como un ser que está a la espera de ser invitado a compartir, desde un encuentro cercano que reivindique su presencia y de apertura a una relación de proximidad así como lo expresa Jaramillo, Jaramillo y Murcia (2018) en palabras de Mèlich (2014) “Somos, desde el inicio, seres necesitados de acogimiento, porque somos finitos, contingentes y frágiles, porque en cualquier momento podemos rompernos, porque estamos expuestos a las heridas del mundo” p (8). En razón somos seres carentes de ser mirados por el otro con humanidad, de ser acogidos en plenitud y virtud de esa misma vulnerabilidad que le represento y me representa el otro; por consiguiente, es la presencia del otro la que nos mueve a salir a su encuentro para acogerle y estar dispuestos a

atender su llamado, a dar y ofrecer en una entrega desinteresada que se convierte en un acto de responsabilidad que, y conlleva a una relación de alteridad, en el compartir con el otro.

Lo anterior deja ver como la cogida en la escuela se contempla como un lenguaje de lo dicho, que descubre en los relatos de los actores una necesidad de inclusión, de acogimiento y así encontrar la forma de expresarse desde sentimientos de proximidad, sensibilidad que conllevan a salir al encuentro del otro; a su vez, dichas expresiones arrojan la necesidad de ser mirado diferente, posiblemente con una mirada que haga visible la condición humana de quien está en frente y por ende solicita ser acogido y ser estrechado en brazos que dignifiquen, abriguen y traduzcan un lenguaje de alteridad.

Hospitalidad

En ese lugar de la escuela llamado aula de clase, privilegiado por permitir allí el encuentro entre seres afanosos de transformación humana, en cuanto a lo académico y valorativo; se le da un lugar importante a la hospitalidad, considerada por Dipaola y Lutereau (2018) como: “Se trata de dar lugar al otro absoluto, al desconocido y anónimo... a ese intruso que carece de nombre y de pertenencia, lo dejo venir, lo hago llegar, hago que tenga lugar allí donde lo ofrezco, sin exigir reciprocidad” (p.10).

Desde el planteamiento anterior los autores sugieren una hospitalidad donde es posible acoger al otro sin pregunta y sin nombre, suele ser anónima, pues implica hacerse responsable del otro sin esperar respuesta; es decir en esta relación no hay reciprocidad, simplemente acojo al extranjero, aquel que llega e irrumpe para ser atendido.

En esta línea, los actores sociales se expresan con el siguiente relato: “cuando un amigo está mal lo trato de ayudar, jugando otras cosas, no siendo tan bruscos y ayudándolo más” (E2).

Como se puede observar las relaciones entre los estudiantes de los grados de primaria, suelen ser en ocasiones inocentes y desinteresadas, por eso es primordial resaltar que en ellos es posible la llamada hospitalidad, la que alberga a aquel que viene a su encuentro; es más, estos estudiantes se hacen responsables del otro sin esperar algo a cambio, se ven felices dándole al otro el regalo de la acogida.

Lo contrario ocurre en las relaciones basadas entre adultos, por lo general la hospitalidad que ellos demuestran está motivada por una respuesta a cambio o condicionada por el tipo de vínculo y relación que tienen con la otra persona. Un relato de la entrevista de este actor social expone lo argumentado anteriormente:

Algo que no pasa con el resto de las demás personas en el sentido de que si les puedo servir bien o pues si es un asunto de sacarle el cuerpo pues lo hago y ya, lo que no pasa con los amigos cercanos pues si alguno de ellos me llama y me dice: Te necesito ya ahora mismo estoy en una situación difícil o complicada yo no lo pienso y salgo de inmediato (E3).

Por lo tanto, darle hospitalidad al otro sin identidad, sin nombre, es difícil como adultos, pues están motivados más por los vínculos afectivos, que por el real sentido de acoger a quien lo necesite, sin importar la condición social, la empatía, la reciprocidad. En el contexto escolar es común ver que se acoge y se brinda hospitalidad solo si la piden con las palabras, no bastan los rostros, los gestos, la cercanía para hacerla posible. Por ello las relaciones entre docentes-docentes, en este caso, son distantes y mediadas por el acontecer escolar.

Con base en los argumentos anteriores, se podría hablar de un lenguaje del “decir” en la condición de estudiantes de grados inferiores de la primaria; que, por características propias de su edad, son niños inocentes, desinteresados y expresivos, que hablan con los gestos, las

miradas y con su cuerpo; impera en ellos las acciones espontaneas sin esperar algo a cambio.

Por otro lado, se hablaría de un lenguaje de lo “dicho”, pues los docentes en su condición de adultos, se dejan permear por factores externos como: lo social, la norma, las acciones homogenizadas y las directrices institucionales; además, se dejan influenciar por el sentimiento y emoción que inspira ese otro.

Por consiguiente, la hospitalidad, es un llamado a acoger y hacerme responsable de ese otro, que es extraño a mí, pero que debo recibirlo y atar en mi subjetividad.

LENGUAJE

Dialogo

En una de las entrevistas realizadas a un actor social, se le pregunta: ¿Cómo le hablas a los estudiantes? Responde:

En el descanso yo me acerco a ellos, y les trato de establecer un diálogo desde la confianza con el chico y voy preguntándole situaciones de su vida, como vive en casa, preguntas muy desde la confianza como con quien duerme, cuantos hermanitos tiene, y así voy descubriendo y me voy acercando a los chicos (E1).

Se evidencia como el diálogo en la escuela está enmarcado desde componentes tradicionales, como el hacer una pregunta y responder a dicho cuestionamiento y desde dos actores llamados emisor y receptor, quienes a través de sus respectivos roles trazan una conversación enfatizada en el lenguaje de las palabras. En la escuela el diálogo propicia encuentros entre el docente y estudiante limitados en su mayoría a responder lo que el docente pregunta, ya sea desde lo académico y/o lo personal.

Skliar (2015) afirma al respecto:

La información que entorpece todo el tiempo lo que quisiéramos decir y decirnos, la información como coyuntura y como moralidad, donde las palabras suelen perder su transparencia, su forma perceptiva y dan vueltas y se revuelcan, se esconden y naufragan, la información que nos obliga a una conversación inanimada y sin voz sobre la propia información (p, 19).

El autor es claro al afirmar que la conversación desde la óptica de la información solo se puede percibir desde un dialogo seco y plano, donde la información brota sobre la pregunta y respuesta que se pretenden escuchar, más no desde lo que realmente quiere decir o dar a conocer ese otro. Al parecer, la información que prima entre dos personas, es aquella limitada a esos diálogos de pregunta respuesta que en ocasiones no permiten ver la realidad humana. Desde el lenguaje de lo dicho en la perspectiva Levinasiana, el dialogo al cual hace referencia esta investigación, estaría enfocado a aquellos lenguajes tradicionales mediados por lo convencional, aquel dialogo donde interpelan las preguntas y respuestas que no permite reconocer, ni escuchar con sentido a ese otro que está al frente acucioso de hablar desde su sentir. Con el siguiente relato se puede observar que el dialogo que prevalece en la escuela es el que propicia el docente:

Con ellos cotidianamente, hablo de las actividades que vamos a realizar, les propongo temas y ellos escogen el tema, me encanta la actividad que es construcción de las normas, entonces cuando hay una dificultad en el aula ponemos a todos a participar para que entre todo el grupo construyamos la norma, eso es de las cosas que más hago con frecuencia (E1)

Es entonces este tipo de dialogo tradicional el encargado de regular las conversaciones entre los docentes y los estudiantes, un diálogo que a su vez poco permite reconocer al otro

que llega con sus particularidades y está ansioso de ser reconocido por su ser y que además requiere hablar desde sus necesidades e intereses.

El gesto

El gesto está concebido como aquella manifestación no verbal que transmite el ser humano al recibir un estímulo de otro o de algo en particular. En el aula de clase estos gestos se representan a través de las diferentes experiencias de los actores sociales.

A la siguiente pregunta de una entrevista, ¿y cómo te sientes cuando la profe regaña? el actor social responde: “Como que muy... no se me da como un escalofrío porque me da miedo que me regañe es a mí, me siento triste cuando la profe los regaña y hay veces ellos se ponen a llorar” (E2).

Se evidencia como a través de las experiencias vividas en el aula de clase, los estudiantes reaccionan con su expresión gestual y corporal a dicho estímulo; gestos acompañados de sentimientos que reflejan el sentir y el llamado silencioso que busca dar respuesta sin mencionar palabras. Orrego (2018) plantea al respecto:

El Otro, la humanidad, el infinito (para Lévinas), es quien nos llama y exige nuestra atención, escucha, contemplación; y su rostro trasciende las características nombrables de la cara y se presenta como lenguaje, como epifanía, revela su dolor, su pasión, su emoción, su demanda, su alegría y sufrimiento (p, 21).

El autor manifiesta que estos gestos se contemplan como ese lenguaje sin palabras que exige ser escuchado, que reclama toda su atención, pues pretende de alguna manera ser comprendido; pues con ellos el ser humano está revelando sus sentimientos, emociones y estados de ánimo.

En otro relato de las entrevistas uno de los actores sociales manifiesta que:

Hay veces mi compañerito se pone triste conmigo porque hay veces jugamos a los dinosaurios y hay veces él, hay veces lo cogemos muy duro y empieza... como que se le pone la cara roja, que está muy triste y ahí mismo la primita lo ayuda a quitarse el mal humor llevándolo a la tienda (E2).

Este tipo de situaciones demuestran que el gesto es un lenguaje que se hace presente con la mirada, y que está sujeto a las diferentes situaciones que se presentan; los actores sociales en ocasiones dan respuesta a estos llamados como se observa en el relato anterior, uno de ellos ve como su cara se transforma y pretende dar solución a eso que ella considera un llamado; por consiguiente ese encuentro de miradas entre ambos constituye esa forma de hablarse y de dar respuesta a esa petición del otro, sintiéndose privilegiado y valorado por ese otro que se dio a la tarea de acogerlo brindándole la atención que solicitaba. Es así como la cara, es más que la manifestación de lo corpóreo como lo sustenta Lévinas en Murcia y Jaramillo (2017) quienes expresan lo siguiente:

El rostro no se reduce a su “cara” ni se limita a “tener una cara”, sino que se asume como señal de alteridad e infinitud; esto es, que en el rostro se manifiesta todo lo que la persona es, él está expresando su sentimiento derivado de la experiencia (p. 50).

Por tanto, la cara, pero no aquella limitada a formar parte del cuerpo humano, sino aquella que trasciende la piel, es la que finalmente se presenta como el lenguaje que manifiesta la existencia y presencia del otro y que reclama ser valorada, atendida y escuchada.

En consecuencia, el lenguaje del “Decir” desde Lévinas, se contempla como el que da apertura al reconocimiento del Otro, ese Otro que desde su silencio puede expresar diferentes sentimientos. Las situaciones antes presentadas evidencian que no solo el

lenguaje verbal transmite un mensaje; el no verbal, en este caso “el Decir”, “el gesto” es manifestación clara del sentir, del anhelo y del llamado, que sin palabrear permiten acoger y responder a ese otro en su presencia.

Finalmente, se puede ilustrar en este relato el lenguaje del gesto, desde una situación particular marcada por dos actores sociales que en la cotidianidad del aula de clase se hablan con las miradas:

A una distancia prudente observo como se saludan entre ellos; se dan la mano, conversan, se miran. (A1) busca a (A2) y le dice ¡hola! (ellas dos siempre permanecen juntas; juegan en los descansos, se les ve conversando, comparten alimentos y material didáctico), (A2) se acerca y con una sonrisa en su rostro la abraza, la coge de su mano y se van a su puesto. (D1)

La escucha

La escucha constituye esa forma de crear contacto con el otro en el acto comunicativo, donde se valora su presencia, su voz, sus palabras y que apela por tener un lugar privilegiado en la relación del “yo” con el “otro”. En el lenguaje, la escucha se incorpora como aquella necesidad latente entre dos actores que pretenden ser reconocidos por sus anhelos, necesidades y deseos, o sea, “En el contexto de aula, escuchar hace referencia a una disposición de los sujetos de la conversación pedagógica (maestro-estudiante y estudiante-estudiante) para poner en circulación su sentir, su pensar y su actuar, en beneficio de su propio desarrollo humano” (Motta, 2017, p. 155).

Al respecto uno de los siguientes actores se expresa:

Me encantaría escuchar que son felices, me encantaría escuchar que no hay nunca un maltrato, que se sienten felices como niños, que quieren la escuela,

que quieren sus padres, que quieren su profe, todo lo positivo es siempre lo que quisiera escuchar (E1).

Este actor se hace presente con una escucha donde permea su sentir, esos deseos que en ocasiones suelen estar ausentes porque prima en la cotidianidad del aula los mandatos institucionales donde imperan los discursos académicos y ponen en segundo plano la humanidad del otro que también está presente. A pesar de esta situación, un actor manifiesta que le gusta escuchar: “Palabras hermosas como... Que no peleen, que se amen los unos a los otros” (E2).

En línea con los relatos anteriores, la escucha es un lenguaje que despierta sentimientos, que expresa significativamente que es posible estar dispuesto para el otro, que constituye esa forma de comprender el espíritu de las palabras y la presencia del otro. De igual manera, la escucha se manifiesta a través de la donación de tiempo y la atención que media en ese encuentro dialógico entre el yo y el otro, siendo estos fundamentales para la comprensión de la voz y el sonido de las palabras.

Se reafirma entonces, que la escucha le permite al otro sentirse valorado por lo que es, por lo que dice su voz, sus palabras y por lo que expresa su cuerpo, siendo así un acto de atención que me solicita el otro.

Por otro lado, hay una escucha en el aula de clase que esta instituida por la normatividad, lo demuestra el siguiente relato: “se les pide a los estudiantes que hagan silencio, para que me puedan escuchar y comenzar la clase” (D2).

Una gran mayoría de docentes, con el afán de iniciar la jornada escolar olvidan que sus estudiantes llegan cargados de emociones y que traen consigo sentimientos que desean sean abordados con sus compañeros. Es por ello que la atención y escucha solicitada suele ser

obligada y estática, condicionada por un otro que regula y no permite que fluya un acto comunicativo donde el yo y el otro actúen espontáneamente.

Para el docente la escucha condiciona de alguna forma su quehacer pedagógico, esto lo indica el siguiente relato: “si estoy en el aula de clase y veo o percibo que los chicos me están escuchando yo sé que voy por el mejor de los caminos” (E1)

Es claro y pertinente que en el aula de clase el docente sea escuchado, pues de alguna manera él es quien aborda en primera instancia muchos de los diálogos que se vivencian en el aula de clase, sin embargo, este debe también tener una actitud de escucha significativa donde sea posible mostrar que ambos actores son participes activos de una escucha que genera acercamiento, reconocimiento y valoración por el otro. El siguiente es un relato de un actor social: “Estamos sentados escuchando a la profe haber que nos enseña, si aprendemos nuevas cosas” (E2).



Ilustración 3. Actitud de escucha por parte de un actor social (estudiante). Elaboración del actor social.

Por lo expuesto anteriormente, en la presente categoría se resaltan las dos formas expresivas: “el lenguaje del decir y el lenguaje de lo dicho”. Hay un lenguaje del decir que representa unos actores ávidos de escuchar desde los sentimientos, desde los deseos, de

querer comprender e interpretar el espíritu de las palabras, de escuchar un silencio mediado por el actuar y por la presencia del otro. Donde el yo dona su tiempo como gesto de reconocimiento y acogida por otro que solicita de su atención.

Además, un lenguaje de lo dicho, condicionado por una escucha normatizada por parámetros institucionales, donde impera la voz del maestro; una escucha represiva que pone en segundo lugar la presencia del estudiante.

ESCUELA

La Norma

La norma es entendida como el conjunto de principios que regulan el comportamiento de los individuos y su correcto accionar en determinado espacio o actividad y que es además la que permite concentrar el orden y mantener el equilibrio en el correcto cumplimiento de los deberes, y derechos de todos los seres humanos. Por tal razón, la escuela como espacio educativo y formativo no es ajena a estos principios y en razón a ello establece parámetros y pautas de comportamiento para el desarrollo de las actividades académicas, pero también para la sana convivencia entre todos los miembros educativos que la conforman directivos-docentes alumnos y comunidad en general. Un actor social con el siguiente relato pone en manifiesto lo que representa en ocasiones la norma en el aula de clase:

“Porque los niños hay veces no hacen caso y hay veces juegan mucho a la hora que no es y hablan a la hora que no es”. (E2)

“Hay veces es muy gritona porque los niños no hacen lo que ella dice”. (E2)

En la cotidianidad escolar la norma parece no redundar en el bienestar social y colectivo, ni mucho menos alcanza a obtener los insumos necesarios que conlleven a la formación del ser y a hondar en los principios éticos que apunten al reconocimiento por el otro. Además,

el incumplimiento de la norma tipifica las faltas y estas a su vez contemplan el correctivo que debe aplicarse, más de un orden castigador que formador, lo que suele tener efecto sólo para el momento, sin que ello constituya una transformación del ser tal y como lo expresa el actor en su relato:

Pienso que los estamentos educativos se pusieron de acuerdo para generar normas que regulen los diferentes procesos de convivencia y demás, pero en términos de resolver conflictos o situaciones inesperadas en el aquí y ahora y por ende anular, borrar, o en su defecto disminuir los efectos del conflicto, pero no considero que la norma se conciba como un elemento que contribuya a formar en el ser, ni ayuda a implementar el respeto por la dignidad del otro. Particularmente yo la llamaría que funciona hoy en día como un extintor o dispositivo que “apaga incendios”, pero no conlleva a generar procesos de crecimiento ni de formación al estudiante (E1).

Es evidente, que las dinámicas escolares están persuadidas por la norma, la cual hace hincapié a los comportamientos o conductas que deben asumir los estudiantes en el marco de su formación y proceder a fin de propiciar espacios armónicos y de convivencia. Sin embargo, la norma no puede ser vista como una herramienta juzgadora y castigadora, tampoco como mecanismo de reprensión momentáneo, sino como un manual correctivo que cultiva lo humano, permita la reflexión y la reparación de los hechos a partir del dialogo, de la escucha como una estrategia que ayuda a generar conciencia y encaminar las relaciones de cara al reconocimiento del otro. Al respecto Skliar (2015) afirma lo siguiente:

Pero si conversamos, si entramos en una relación que no tenga el ánimo de hacer del otro un insulso semejante, quizá la diferencia valga la pena, quizá la diferencia sea la que mejor que narre lo humano. Y para eso tenemos que tener

tiempo: No formas de nombrar: tiempo. No mejores o peores etiquetas: tiempo. Porque cuando no hay tiempo hay norma cuando no hay tiempo juzgamos (p.166).

Estos planteamientos deben conducirnos a pensar en la manera como se concibe y se ajusta la norma a los contextos escolares y es el acto pedagógico el punto de partida para hablar con el otro, estar en plena disposición para escucharle sin que exista el temor de ser juzgado, es mirarle desde su diferencia, una mirada que acoja, que persuada su humanidad y lo acerque a la reflexión por medio de la palabra. Al respecto Solla y Graterol afirman (2013) “Con la palabra y, a su vez, con el diálogo, el individuo aparta su ego porque necesita de su semejante para comunicarse” (p. 407). En este sentido el lenguaje da paso a una relación desde alteridad en la escuela.

Por tal razón, la norma en la escuela más que un acto punitivo debe ir encaminado a generar espacios de sensibilización, y reconocimiento por el otro, donde se formen seres capaces de resolver mediante un lenguaje amoroso sus diferencias y particularidades partiendo de la diversidad, el respeto y la fragilidad que representa la condición humana, es en el lenguaje que se hacen posible los encuentros más cercanos, según Solla y Graterol (2013), “El lenguaje es parte de la esencia humana, es el único bien que realmente le pertenece al hombre como raza” (p. 407), y en este sentido no se precisa de la rigidez de la norma para dar pasos a las relaciones basadas en el dialogo, la confianza, y en el afecto lo cual juega un papel importante a la hora de comprender la humanidad del otro, desde su sentir, sus historias, sus relatos y expectativas, como lo evidencia el actor social a partir de la norma según su ilustración, y asume un significado de acuerdo a lo que se piensa expresa.



Ilustración 4: La norma y sus distintas connotaciones en la escuela. Elaboración del actor social.

El dibujo refleja los pensamientos como emociones que albergan dos personas que se encuentran en los extremos del conflicto entre lo correcto y lo incorrecto, el respeto por el otro y el desconocimiento de ese otro. Lo anterior, en términos de la norma al interior de la escuela y la sana convivencia, solo representaría caos ya que se tiene allí diversos actores inmersos en un conflicto y cada cual justificará sus métodos y principios como lo mejor de su accionar; no obstante, es necesario que la escuela se esfuerce por establecer unas normas donde prime la diferencia y la voz de todos los actores educativos. A pesar de lo mencionado anteriormente, también se observa que en la intimidad del aula de clase se puede dar ese primer paso para construir normas que beneficien a toda la comunidad educativa, como lo manifiesta este actor social:

Con ellos cotidianamente, hablo de las actividades que vamos a realizar, les propongo temas y ellos escogen el tema, me encanta la actividad que es construcción de las normas, entonces cuando hay una dificultad en el aula ponemos a todos a participar para que entre todo el grupo construyamos la norma, eso es de las cosas que más hago con frecuencia (E1).

Este tipo de estrategias metodológicas le dan claridad y significado a la norma, pues son construidas a través del dialogo, la diferencia y el contexto social; normas que permiten la transformación humana.

Aunque hay una primera aproximación en la norma como construcción y transformación humana, se constituye la norma como un lenguaje de lo “dicho”, según lo que plantean los actores sociales. Un lenguaje que se expresa desde lo lineal, lo hegemónico, que coarta las expresiones entre lo que se puede decir y desea decir. La norma define y nombra las formas como deben comportarse los educandos al interior de la institución educativa lo que implica que sus expresiones corporales, verbales y no verbales estén mediadas por las pautas y ordenes de la escuela.

Encuentro

El compartir en la escuela se constituye como una posibilidad para establecer contacto con el otro y con los otros, algunos de estos se convierten en encuentros próximos y cercanos los cuales se manifiestan en las relaciones de afectividad, confianza y solidaridad que se generan en la cotidianidad. Sin embargo, en el sentir de otras voces no todo encuentro en la escuela es sinónimo de compartir, de crear vínculos, de proximidad y apoyo mutuo, como debería suceder según lo que expresa Gijón y Puig (2010) “Un encuentro es un momento de relación cara a cara en el que se establece un vínculo entre dos protagonistas” (p.371). Contrario a lo que manifiestan los autores, este otro tipo de

“encuentros” en la escuela no son de cara a reconocer al otro desde su humanidad, más bien parecen ser contactos visuales y palabreados que invisibilizan y no expresan ningún valor ante la presencia y el clamor del otro.

Con este relato se percibe que los encuentros entre los docentes y los estudiantes, por lo general están permeados por un dialogo y por un fin institucional: “Con ellos cotidianamente, hablo de las actividades que vamos a realizar, les propongo temas y ellos escogen el tema...me acerco con ellos a través del dialogo”. (E1)

“Primero para llegar al chico hay que tener una cosa muy sencilla y luego yo voy entablando un dialogo con lo que yo estoy necesitando saber del chico y de la chica”. (E1)

Por tal razón; la falta de reconocimiento, acogida, y de estar ahí para el cuidado del otro dificulta el deseo de crear nuevos lazos de compañerismo o amistad en aquellos seres que han padecido la indolencia, el desamor, y olvido de la escuela, lo que ocasiona un desencuentro en sí mismo y la forma de concebir de pesar y ver la escuela como ese lugar de disfrute, que hospeda, acoge, y atiende al llamado del otro en el quehacer pedagógico.

Es por esto que es importante propiciar el buen clima escolar que traigan consigo encuentros cercanos de arraigo, de amor y deseo propio de acudir a la escuela desde la voluntad humana, y no precisamente desde el marco de la formación, como lo expresa uno de los actores sociales en su relato:

La escuela debería ser el lugar donde uno quisiera ir y no el lugar donde te toca donde mandan o te guardan o te esconden. No como el espacio donde tengo que ir porque hay que hacerlo en el marco de la formación como algo que tenga o tienes que hacer, “la escuela debería insistir ser el lugar donde uno quisiera ir desde la voluntad y no desde lo establecido”, y eso está enmarcado específicamente por el tipo de dinámicas y actividades que finalmente se

resumen en la manera en que te reciben, cómo te reciben quien te recibe, que haces, como lo haces, es decir; que hacen en ese lugar para que realmente sea agradable para ti. La escuela debe de ser ese espacio de encuentros y de desencuentros, pero donde valga la pena tenerlos, donde sea significativo no tiene que ser todo o estar todo bajo la condición armónica, perfecta, el encanto de la concentración donde la menor expresión del niño este regulada, ósea puede haber situaciones convulsivas, de choque ideas y demás, pero donde valga la pena tener esos momentos de choque y de construcción en el marco de la diferencia (E3).

Según lo que expresa el actor social es evidente el detrimento de la escuela como lugar de encuentros, lo cual hace parte de las prácticas pedagógicas que se han perpetuado por largos periodos en los lenguajes discursivos y hegemónicos, que no permiten tener un contacto más cercano hacia al otro, donde la mirada y la escucha signifique un lenguaje de proximidad con el prójimo. Por tal razón, escuchar otras voces, atender el llamado del otro, salir a su encuentro en sentido fraterno, descifrar la mirada antes que las palabras, es la apertura para el reconocimiento del otro en su infinita alteridad. Al respecto Skliar (2015) manifiesta “Atender es mirar y escuchar. Y es comenzar a saborear, despacio, la infinitud, complejidad del mundo” (p.179). Un mundo que permea la escuela por diferentes culturas, creencias, pensamientos e ideales, y que pide a gritos ser comprendidos y acogidos, en un rostro que habla, en un gesto que dice, en un cuerpo que se hace frágil ante la indiferencia del otro.

Por tal razón, la escuela ha de propiciar una pedagogía de encuentro hacia la alteridad, orientada principalmente por el maestro quien debe asumirla como forma de contemplar al otro, de recibirle, educarle, atendiendo al clamor de un rostro frágil, vulnerable que le

demanda ayuda y hospitalidad. Al respecto Paredes, en Jaramillo y Orrego (2017), retoma en palabras de Lévinas lo siguiente “Quien enseña ahora recibe el rostro del sufriente y se pone en lugar aprendiz del dolor del otro.” (p.39).

En este sentido, la apuesta para propiciar encuentros cercanos consiste en permitir que mi ser sea tocado por la presencia del otro, estar atento a su llamado o lo que dice y solicita como un modo de encaminar las relaciones en el contexto educativo a esa búsqueda incesante de la alteridad, que multiplique las voces en la intención amorosa de reconocer la escuela como escenario de encuentros cercanos de proximidad y hospitalidad; y propendan por espacios de paz, humanidad, a partir de la responsabilidad por otro, como lo evidencia y lo manifiesta en su ilustración el actor social.



Ilustración 5. El encuentro y el compartir en la escuela. Elaboración del actor social.

A partir de lo anterior, se vislumbra que el descanso se transforma en momentos que facilitan la proximidad y la acogida como fruto de un encuentro cercano con el otro. Al respecto Gijón y Puig (2010) argumentan lo siguiente “Los encuentros son momentos de

relación cara a cara, ubicados en un espacio preciso y limitados en el tiempo” (p.370), lo que invita a reflexionar y a replantear la acción pedagógica en el aula, la cual debe significar también felicidad y cercanía en la medida que se propicie la interacción conjunta entre docente-alumno fomentando los lazos afectivos, como base para el intercambio de ideas que facilitan la construcción del conocimiento y el reconocimiento de los demás.

Por tanto, el encuentro en este contexto, se consolida como un lenguaje de lo “dicho”, en la medida que perfila acercamientos de tipo verbal, de contactos físicos y de poco reconocimiento por el otro, desde su ser interior y desde lo que solicita su presencia; es decir, encuentros sumidos en la cotidianidad de la escuela y de un aula de clase.

El llamado es a promover el encuentro desde el lenguaje del “Decir” ya que este pone en manifiesto el deseo y la felicidad de estar y compartirle al otro sus ideas y vivencias en el diario vivir. Un lenguaje que se promueve desde la espontaneidad y la intencionalidad del sentir propio; que relatan en la cercanía del otro, sentimientos conjugados en anhelos y sueños, incertidumbres y temores, determinando así los estados de plenitud y goce en la escuela.

Afectividad en la Escuela

En el contexto escolar son inevitables las expresiones de afecto que suscitan en el marco de las actividades académicas y de convivencia. El estar ahí de manera constante presente para el otro se torna en una provocación para acogerle, compartirle e invitarle a estar cerca. Por lo tanto, las denominaciones de “compañeros o amigos” corresponden a las afinidades o similitudes que se encuentran entre ellos, también la periodicidad y la calidez con que se dan esos encuentros permite perpetuar los lazos de amistad, afecto y gratitud por el otro, así como lo ilustra y lo describe el actor social.



Ilustración 6. Relaciones de afecto en la escuela. Elaboración del actor social.

El dibujo representa las relaciones de proximidad y afectividad, en tanto la presencia del otro se constituye en una luz que acompaña y dona lo mejor del ser. La incondicionalidad, el deseo de compartir y en el estar ahí aparecen en estos instantes que precisan armonía, felicidad y disfrute que legitiman las relaciones de cara al reconocimiento del otro como lo expresa Skliar(2015)” La relación con los niños es una relación de alteridad” (p.189), en consecuencia, son los niños los que inspiran y propician la alteridad desde la espontaneidad, la fragilidad con la cual se presentan ante el otro y le brindan una respuesta autentica de querer acoger y reconocer a quien de la misma manera se le presenta, como lo da a conocer el siguiente relato:

“Siempre ha sido mi mejor compañero, y yo lo quiero”. (E2)

“Él me ve como amiga, porque estoy en el mismo salón, porque siempre estamos juntos”. (E2)

Además, las diferencias y disgustos también hacen parte de las relaciones que se constituyen en el marco de la diversidad, manifestadas en conductas y comportamientos

que generan situaciones adversas y desencuentros en el ambiente escolar como parte de la convivencia y las particularidades de cada ser, así como relata el actor social:

Algunas veces se pueden portar grosero conmigo, pero yo no respondo de manera grosera, lo perdono y yo digo pues bueno, no me junto con ellos, pero puede ser una manera para compartir más (E4).

En este sentido, el relato del actor social es un claro ejemplo donde se dona el perdón y la resignación, los cuales le permiten emprender otras búsquedas para atender y acoger la presencia de otros. Los actos de indiferencia e insensibilidad se promueven en virtud de un lenguaje distante y frío que además carece de tacto para tratar y asumir al otro como un ser diferente, vulnerable, frágil, del que también necesito re-conocerle y re-conocerme en la construcción de mi propia identidad, así como lo expresan Murcia y Jaramillo (2017) siguiente: “Re-conocer es apostarle a la in-determinidad; ver en el Otro las diferencias y las similitudes; asumir que, pese a su radical particularidad, el Otro es el que me constituye, a la vez que influyo en su constitución” (p.91).

Sin embargo, en este caso las conductas agresivas no dan paso a la reciprocidad, ni al conflicto en el otro, al contrario, lo conduce a reconocer y acercarse a los otros que le rodean desde una postura humana, pacífica y hospitalaria.

De este modo, la afectividad en las voces de los actores sociales se aproxima a un lenguaje del “decir”, en tanto que las relaciones que se constituyen están basadas en las palabras, gestos y miradas que se pronuncian desde la naturaleza y el sentir de cada uno, también a raíz de lo que puede motivar o significar la presencia y ausencia en el ser del otro. La afectividad se presenta en un lenguaje desinteresado libre y amplio que fluye a través de lo que se quiere decir y la manera como se puede expresar la cual darse, desde lo gestual o a partir del dialogo.

PROVOCACIONES

Para el desarrollo de esta investigación partimos de tres categorías macro: alteridad, lenguaje y escuela; las cuales, nos dieron la ruta a seguir para comprender los lenguajes que se manifiestan en la escuela en las relaciones entre los actores educativos.

En consecuencia; el lenguaje es sin duda, el medio por el cual nos comunicamos los seres humanos, este lenguaje puede ser verbal o no verbal y con características específicas cada uno. Por ello, este trabajo investigativo permitió; además de comprender los diferentes lenguajes que predominan en la escuela, en particular en el aula de clase; reconocer que estos lenguajes están presentes, vigentes y que se cultivan con la cotidianidad escolar.

De igual manera; la alteridad, concebida como aquello innombrable, indefinible e inexplicable del ser humano en el otro, fue la que nos permitió acercarnos, visualizar y comprender los lenguajes “dichos” y por “decir” como dos formas expresivas planteadas por Emanuel Lévinas.

Por último; la escuela como cultivadora y formadora de sujetos, donde permean la cultura, los valores y las características sociales como ejes fundamentales en la construcción del ser humano.

La realización de este ejercicio permitió reconocer el valor de los lenguajes “dichos” y por “decir”. Donde el lenguaje “dicho”, predomina en las relaciones humanas como un lenguaje común, dominante y hegemónico de pregunta y respuesta, de emisor y receptor. En tanto el “decir” se vislumbra como el lenguaje emergente que se queda atrapado en el del rostro, y cuerpo, en los gritos y voces, y queda anclado en la punta de la lengua de quien se me presenta. Un lenguaje que ha permanecido silente e incomprensible ante el dominio de un lenguaje tradicional que permea constantemente las relaciones en la escuela. En razón, los lenguajes emergentes constituyen encuentros cercanos fraternos y hospitalarios que dan

pie al reconocimiento del otro en su infinita humanidad, por ello la relación docente-estudiante debe propiciarse desde un lenguaje amoroso que permita resignificar la presencia del otro y salir a su encuentro en un acto de responsabilidad, de entrega que demanda el acto pedagógico.

Es necesario y de gran vitalidad que en el contexto escolar y social estos lenguajes se reconozcan, se vinculen y se aprecien en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una manera de establecer y re-establecer relaciones de alteridad que posibiliten encuentros más humanos; capaces de manifestarse y comprenderse en sus diferentes dimensiones corpóreo, gestual y palabreado, en el decir y lo dicho.

Es importante que el docente sea el gestor de encuentros cercanos y permita la apertura del conocimiento a través de su saber, de su ser; pero también desde las posibilidades de escucha de aquellas voces por las que transitan historias de vida, sueños, anhelos de quienes se le presentan y le comparten, como elementos que nutren la proximidad con sus estudiantes.

Esta propuesta invita a los docentes a construir un lenguaje en la escuela que de paso a la alteridad y permita “ver” al otro como un ser vulnerable a la espera de ser acogido desde su diversidad y humanidad, y no como un simple estudiante que está a la espera de recibir un saber. Además, ha de fortalecer los encuentros cercanos mediados por un lenguaje de alteridad donde el valor de las relaciones permita el aprendizaje conjunto en el aula y con ello se multipliquen los espacios armónicos en la escuela.

Es preciso transformar y cautivar la escuela en espacios que propenden por la participación, el dialogo y la concertación por el cuidado para el otro, como muestras de reconocimiento y respeto que deben proliferar y tocar no solo la relación docente-alumno si no la familia y la sociedad.

EMERGENCIAS

A partir de este trabajo investigativo se identifica el tipo de relaciones que se tejen en el contexto educativo y social. Relaciones que se distinguen por la manera de concebir y tratar al otro, de ir a su encuentro en respuesta a su llamado. En consecuencia, se percibe que estas relaciones, en su gran mayoría están demarcadas por un lenguaje de lo “dicho”, establecido que impera en la dialogicidad de unos con otros, el cual gira en torno a lo nombrado, discursivo, lineal y direccionado, trazando en todo momento la hegemonía en el lenguaje, la distancia y la diferencia con la cual se hace difícil ver y reconocer al otro.

La comunicación tradicional permanece aún arraigada en cada uno de los espacios de la escuela, generándose con ésta, vínculos comunicativos asociados a las palabras y demás expresiones lingüísticas con el fin de transmitir un mensaje, comunicación que frustra en ocasiones las posibilidades de dar respuesta ética y responsable a la solicitud del otro.

Por tal razón, es común en los espacios educativos ver por momentos la frialdad y la distancia con la cual se trata al otro, lo que trae consigo la indiferencia y el desconocimiento del otro. Esto en respuesta a un lenguaje que se queda en el acto comunicativo que no toca ni irrumpe la presencia de sí mismo ni la del otro; además, se refuerza de manera reiterativa en la rutina del que hacer pedagógico a través de las clases magistrales en el poder discursivo del docente, así mismo estas formas hegemónicas de relacionarse con los otros se convierte de algún modo en un modelo o ejemplo para los otros; es decir, el dialogo solo es posible en la palabra, lo que se torna como el común denominador en las relaciones interpersonales que se construyen al interior de la escuela entre unos y otros.

De esta manera las relaciones en la escuela parecen estar acordadas como un estilo de vida en el cual se aprende a vivir de ciertas maneras conforme a lo que se establece, pero también hay quienes apelan a un lenguaje amoroso, compasivo de acogida, y hospitalidad,

siendo evidente el deseo y la necesidad de compartir y reconocerse con el otro, demostrándose así que la escuela representa para el otro lugar de encuentros y desencuentros, de proximidad de acogida y hospitalidad, donde se crean y se recrean las vivencias y emociones entre los actores educativos.

También cabe resaltar el papel del docente en la escuela como un ser que propende por la calidad humana en sus educandos, para que ellos sean capaces de convivir con la diversidad que permea la escuela a partir del respeto, la escucha y la solidaridad.

En la voz del docente es prioridad formar para la sociedad actual, seres humanos más sensibles y conscientes de sus actos, “competentes” para atender las necesidades sociales de manera conjunta y responsable, seres mediados por la reflexión y el autocontrol más no solo por la norma que juzga y condiciona las acciones del ser humano.

Es importante anotar que, aunque el lenguaje del “decir” y lo dicho” se hacen presentes en la escuela, estos no son diferenciados ni muchos menos descifrados por los actores educativos, pero que de igual manera son contundentes para la relación y comunicación entre ellos. Por eso es urgente acoger el lenguaje de proximidad, hospitalidad y afecto, un lenguaje que puede ser practicado en las relaciones humanas, en aras de establecer encuentros cercanos y que sea posible emancipar las relaciones desde un lenguaje del “decir” que permita atender la solicitud del otro desde su infinita alteridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alejos García, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27 (1), 45-61.
- Arboleda, J. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*. N. 21
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente - alumno. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2 (4), 3-38.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Ediciones Paidós Ibérica.
- Betancur Valencia, D., & Areiza Pérez, É. (2017). El lenguaje como exilio y como morada en las relaciones de alteridad: un acercamiento desde dos obras literarias de J.M Coetzee. *La Palabra*, (30), 261-271.
- Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14 (26), 189-206.
- Conesa, D. (2006). La “ética de la acogida” en el pensamiento de Emmanuel Lévinas. Una lectura Derridiana. *Thémata. Revista de filosofía*, (36), 224-230.
- Córdoba, M., & Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1001-1015.
- Duarte D., J. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios Pedagógicos*, 31 (1), 137-165
- Gijón Casares, M., & Puig Rovira, J. (2010). Encuentros y convivencia escolar. *Educação*, 35 (3), 367-379.

Giménez Giubbani, A. (2011). Emmanuel Lévinas: Humanismo Del rostro. *Escritos* 19 (43).

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.

Gómez, B., y Castillo Perilla, M. (2000). "Las voces del otro". *Revista Educación y Pedagogía*. 14(32), 105-108.

González silva, F. (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 889-910.

Granja Palacios, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15 (2), 65-93.

Guido Guevara, S. G. G. (2011). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía Y Saberes*, (32), 65.72.

Jaramillo O, D.A., y Orozco V, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Colombia*, 11 (2), 47-68.

Jaramillo Ocampo, D y Orrego Noreña, J. (2017). *Cuadernos de Educación y Alteridad 1. Ética y Responsabilidad en las Humanidades*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.

Jaramillo Ocampo, D y Orrego Noreña, J. (2018). *Cuadernos De Educación y Alteridad 2. Trayectos de acogida y encuentro con el otro*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.

Jaramillo Ocampo, D. y Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.

Jaramillo Ocampo, D., Jaramillo Echeverri, L., Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Lévinas a la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 18.

Jaramillo, Ocampo, D. (2018). *Fragmentos Po-éticos de Alteridad Entre Educación Filosofía y Poesía*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.

Larrosa, J. (2001). Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 68-80.

Leal Leal, K., & Urbina Cárdenas, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10 (2), 11-33.

Marcos Dipaola, E. Lutereau, L. (2018). Condiciones de la hospitalidad: una fenomenología a contrapelo. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*. (13), N° 42, 2018, pp. 3-14

Meléndez Vizcarra, D. (2013). El lenguaje desde la complejidad. *Sincronía*, (64), 1-14.

Michellini, D. (2003). La ética del discurso como ética de la responsabilidad. *Literatura y Lingüística*, (14), 0.

Motta Ávila, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169.

Murcia Peña, N & Jaramillo Echeverri, L. (2008). Investigación cualitativa “La complementariedad”. Armenia, Quindío: *Editorial Kinesis*.

Murcia Peña, N. y Jaramillo Ocampo, D. (2017). La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Naranjo P, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8 (1), 1-27.

Orrego Noreña, J. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3 (1), 27-39.

Ortega Valencia, P. (2010). Pedagogía crítica y alteridad. Una cartografía pedagógica. *Praxis & Saber*, 1 (1), 159-173.

Peralta Montecinos, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, (7), 54-66.

Pérez Luna, E., & Alfonso Moya, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12 (42), 455-460.

Pinardi, S. (2010). Notas acerca del decir y lo dicho en el pensamiento de Lévinas. *Episteme NS*, 30(2), 33-47.

Ríos Saavedra, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11 (2), 16-46.

Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje: alteridad, escritura, lectura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Solla, R., & Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *Telos*, 15 (3), 400-413

Solla, R., & Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *Telos*, 15 (3), 400-413.

Urgilés Campos, Guillermo (2016). Aula, lenguaje y educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1) pp. 219-242.

Urrego Tovar, Á. (2014). La pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del “entre-nos”. *Pedagogía Y Saberes*, (40), 107.117.

Valderrama H, C. (2004). Discursos y dinámicas comunicativas escolares. *Revista Colombiana de Educación*, 0(46).

Vargas Manrique, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica "General José María Córdova"*, 14 (17), 205-228.

Vidal Latorre, V., & Aguirre García, J. (2013). Perspectivas de alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 5-15.

Viveros Chavarría, É., & Vergara Medina, C. (2014). Aproximación a la noción de encuentro en Emmanuel Lévinas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 61-69

Waldenfels, B. (2005). El decir y lo dicho en Emmanuel de Lévinas. *Revista de filosofía*. Vol. 61.