



**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**LENGUAJES Y ALTERIDADES:**

**RUIDOS, MURMULLOS Y SILENCIOS**

**EN UNA ESCUELA RURAL**

**MULTIGRADO DE COLOMBIA**

SANDRA PATRICIA BAEZA BENAVIDES



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

Obra de Iglesia  
de la Congregación



Hermanas de la Caridad  
Dominicas de La Presentación  
de la Santísima Virgen

**LENGUAJES Y ALTERIDADES:  
RUIDOS, MURMULLOS Y SILENCIOS EN UNA ESCUELA RURAL  
MULTIGRADO DE COLOMBIA**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Doctor en  
Educación**

**Modalidad de grado: público**

**DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO <sup>1</sup>**

**Director de Tesis**

**SANDRA PATRICIA BAEZA BENAVIDES**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
MANIZALES, CALDAS  
2024**

---

<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-3949-7697>

### **Página de Aprobación**

Esta tesis fue defendida por SANDRA PATRICIA BAEZA BENAVIDES, ante el siguiente tribunal de tesis. Se presentó a la Facultad de Educación y aprobada en cumplimiento parcial de los requisitos para el grado de Doctor en Educación en la Universidad Católica de Manizales.

Dr. P. LUIS GUILLERMO RESTREPO JARAMILLO

Presidente del tribunal

Dr. NAPOLEÓN MURCIA PEÑA

Secretario

Dr. EDUARDO ROMERO SÁNCHEZ

Vocal

## Declaración de Obra Original

Yo declaro lo siguiente:

Esta tesis representa mi trabajo original, excepto cuando he reconocido las ideas, las palabras, o material de otros autores.

Cuando las ideas de otro autor se han presentado en estas, he reconocido las ideas del autor citándolo en el estilo requerido.

Cuando las palabras de otro autor se han presentado en esta tesis, he reconocido las palabras del autor mediante el uso correcto de las citas correspondientes en el estilo requerido.



SANDRA PATRICIA BAEZA BENAVIDES

15 de diciembre de 2023

## **Gratitudes**

*A mi madre,*

*A quien recuerdo por su entrega y compromiso por  
alcanzar los sueños.*

*A mi esposo, Juan Carlos*

*Por su compañía, apoyo y amor incondicional en el proceso.*

*A mi hijo, Juan Diego,*

*Porque sus ruidos, sus murmullos y sus silencios me permitieron  
darle mayor sentido a la tesis.*

*A mis maestros*

*Por ese encuentro cargado de compromiso, proximidad, acogida  
y hospitalidad que me hicieron transitar por un proceso de aprendizajes.*

## Tabla de contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema .....</b>	<b>16</b>
El lenguaje punto de encuentros y desencuentros con el otro .....	16
Responder al otro en educación desde el lenguaje y la alteridad.....	17
La escuela espacio de resonancias en las conversaciones con el otro .....	21
Comprensiones del lenguaje y la alteridad .....	24
Las experiencias vividas de una escuela rural multigrado de Girón.....	28
Pregunta de investigación .....	33
Preguntas orientadoras .....	33
Tesis: .....	34
Objetivo General .....	34
Objetivos Específicos .....	34
<b>Capítulo 2. Estado del arte.....</b>	<b>35</b>
Antecedentes investigativos.....	42
Contexto internacional: .....	44
Alteridad y lenguaje en educación.....	44
Escuelas rurales multigrado.....	49

Contexto nacional.....	53
Alteridad y lenguaje en educación .....	53
Escuelas rurales multigrado.....	61
Contexto local .....	62
Alteridad y lenguaje en educación.....	62
Antecedentes teóricos .....	64
La alteridad.....	65
El lenguaje.....	73
<b>Capítulo 3. Teorías de apoyo .....</b>	<b>83</b>
Lenguajes y alteridades en educación, un camino que se entreteje .....	83
Una mirada al lenguaje.....	83
Perspectiva filosófica del lenguaje .....	84
Perspectiva lingüística del lenguaje .....	94
Perspectiva sociocultural del lenguaje .....	96
El silencio del lenguaje .....	98
Los murmullos del lenguaje .....	101
Los ruidos del lenguaje .....	103
El lenguaje en las relaciones sociales de la escuela.....	105
La escuela rural multigrado: escenario de lenguajes y alteridades .....	108
Las escuelas rurales multigrado, escenario de acogimiento.....	108
La escuela desde una mirada de construcción de significados.....	112

Varias voces sobre la alteridad.....	113
<b>Capítulo 4. Metodología: Un recorrido desde el otro para interpelar los sentidos .....</b>	<b>117</b>
Una mirada epistemológica.....	118
Una mirada metodológica.....	122
El Diseño.....	124
Primer momento: Identificar las experiencias vividas (pre-configuración de la realidad).....	128
Recolección de la información.....	132
-La entrevista fenomenológica .....	133
-La observación fenomenológica: .....	133
-Los dibujos temáticos:.....	134
-La anécdota: .....	134
Procedimiento.....	135
Segundo momento: Describir las relaciones existentes entre lenguajes y alteridades (configuración de la realidad).....	140
Procedimiento.....	142
Tercero momento: Interpretaciones de los lenguajes y las alteridades.....	146
Técnicas e instrumentos .....	147
<b>Capítulo 5. Ruidos, murmullos y silencios: tejidos y entretejidos en la alteridad .....</b>	<b>151</b>
Donarme al otro .....	159



Estar en contacto con el otro me genera confianza .....	161
Ver al otro sonreír .....	164
El otro como un instrumento.....	167
Tejer relaciones.....	170
El compromiso por el otro, por cumplir mis promesas .....	173
Al escuchar y observar a los otros entiendo mejor lo que dicen .....	175
El tejer me permite el encuentro .....	177
Dar la mano como entrega .....	179
Mirar al otro y entender su necesidad .....	181
La conversación que surge en los encuentros .....	183
Lo visible y lo invisible de las conversaciones en la escuela.....	187
Ruidos, murmullos y silencios en las relaciones sociales desde la alteridad en una escuela rural multigrado .....	189
<b>Capítulo 6. Conclusiones .....</b>	<b>195</b>
La escuela desde la pedagogía de la alteridad. ....	197
El lenguaje expresión de sentido de las experiencias vividas desde la alteridad.....	198
El silencio en las relaciones de alteridad en la escuela .....	199
Los murmullos en las relaciones de alteridad en la escuela.....	200
Los ruidos en las relaciones de alteridad en la escuela. ....	201
Comprensión del diseño de la complementariedad al interpretar la relación entre lenguajes y alteridades en la escuela rural multigrado. ....	201

**Recomendaciones ..... 203**

**Referencias ..... 206**

## Tablas y figuras

<b>Tabla 1</b> Investigadores, grupos y redes sobre alteridad y lenguaje .....	39
<b>Tabla 1</b> Organización del análisis temático.....	143
<b>Tabla 2</b> Relaciones de sentido.....	145
<b>Tabla 3</b> Ejemplo de relaciones de sentido .....	148
<b>Figura 1</b> <i>Documentos publicados por países</i> .....	36
<b>Figura 2</b> <i>Documento por universidades</i> .....	37
<b>Figura 3</b> <i>Documentos publicados por año</i> .....	38
<b>Figura 4</b> <i>Matriz de análisis de investigación de los artículos</i> .....	43
<b>Figura 5</b> <i>Matriz de análisis de investigación de los artículos</i> .....	64
<b>Figura 6</b> <i>El lenguaje desde diversas perspectivas</i> .....	84
<b>Figura 7</b> <i>Tejer experiencias</i> .....	126
<b>Figura 8</b> <i>Instrumentos de recolección de la información</i> .....	132
<b>Figura 9</b> <i>La mano como símbolo</i> .....	138
<b>Figura 10</b> <i>Comprensión de las realidades</i> .....	154

<b>Figura 11</b> <i>Tejido de la comprensión de las realidades</i> .....	<b>157</b>
<b>Figura 12</b> <i>El cuerpo creador de sentidos</i> .....	<b>159</b>
<b>Figura 13</b> <i>Tejer relaciones</i> .....	<b>172</b>
<b>Figura 14</b> <i>Dar la mano como entrega</i> .....	<b>180</b>

## Introducción

Hablar de lenguajes y alteridades en educación es clave para fomentar en las escuelas vínculos humanos con el otro que son posibles gracias a la escucha, la compasión, el acogimiento, el encuentro, entre otras cualidades asociadas a la responsabilidad para el otro, en este caso, una responsabilidad con los niños, con las niñas y con los maestros en una sociedad que desde su cultura y sus creencias fomentan la competencia, el individualismo y la indiferencia. Desde esta mirada, la presente tesis busca presentar una investigación que surge de la necesidad de comprender las experiencias vividas a partir de sus lenguajes en sus ruidos, sus murmullos y sus silencios, los cuales, transitan en las acciones e interacciones con los otros: entre estudiantes y entre estudiantes – maestro en la escuela rural multigrado, lugar donde se ve la posibilidad de formación social, personal, y cultural.

Por ende, en esta tesis la escuela rural multigrado es el escenario de investigación y se caracteriza por tener estudiantes de diferentes edades y grados en un salón de clases con un solo maestro, lo cual permite mayor interacción entre los actores sociales que allí participan; además, se reconoce que en su territorio hay gran distancia entre las viviendas en las que habitan los niños y niñas y sus familias con relación a los otros (sus compañeros), lo cual brinda la posibilidad de encuentros comunitarios dentro de la escuela, reconociéndola como ese espacio de unión, congregación, resistencia y esperanza en donde se pueden gestar relaciones esenciales de alteridad a partir de los encuentros y desencuentros, desde esos vínculos que nos unen a través del lenguaje. En estas relaciones mencionadas, surge la alteridad que implica la responsabilidad por el otro, basada en el acogimiento; es decir, una respuesta que no es justificatoria de los actores y voluntades individuales (no en el de dar razón de), sino en la posibilidad de responder desde el compromiso, la interpelación y la hospitalidad. Y, el lenguaje se asume como expresión

universal de lo humano, ya que somos lenguaje y hacemos lenguaje cargado de significados y sentidos desde lo transmitido de una generación a otra o desde lo transgredido que renueva desde las experiencias vividas el mundo normalizado y naturalizado; de allí que, el lenguaje da la posibilidad de vincular el contexto histórico, situacional y circunstancial concreto.

En la investigación de la tesis doctoral, se entreteteje la relación sobre lenguajes, alteridades y educación desde los encuentros y los desencuentros que surgen de las experiencias vividas para reconocer quienes son los otros desde su corporeidad, su vulnerabilidad y su contingencia, desde un gesto mínimo de aproximación y de acompañamiento al escuchar sus ruidos, sus murmullos y sus silencios antes de empezar a educarlos. Este hecho da la posibilidad de nombrar y ser nombrado de muchas formas, de escuchar y de responder desde la singularidad para promover relaciones éticas, basadas no solo en las palabras dichas, sino en aquellas que están por decirse.

Precisamente, la tesis buscó desde lo epistémico, que mediante el lenguaje se comprendan las relaciones de alteridad que permitan dar cuenta a otras formas de aproximarse al otro, en esa proximidad que es posible al brindar responsabilidad y responsividad. Para lograr esta comprensión se hace desde una mirada cualitativa, hacia lo social y hacia lo ético que posibilite el encuentro y así promover la hospitalidad y el acogimiento. Ahora, para operacionalizar las relaciones entre lenguaje y alteridad se establece un diseño metodológico emergente desde la complementariedad propuesta por Murcia y Jaramillo (2008), que permita dar cuenta de una teoría epistemológica planteada por Lévinas (1987), fundamentada en la obra de “De otro modo que ser o más allá de la esencia”, en donde se comprende como el lenguaje nos permite acceder a la alteridad del otro, por lo que en esta investigación se plantea un recorrido entretetejado por dichos y decires, ruidos, murmullos y silencios que dan apertura al otro

como actor social central en el proceso educativo, desde allí, se puede reflexionar sobre el lugar que ocupa el lenguaje y la intersubjetividad en el contexto educativo de una escuela multigrado y las implicaciones pedagógicas que este hecho comporta.

A partir del diseño se desarrollan tres momentos “preconfiguración, configuración y reconfiguración” (Murcia y Jaramillo. 2008, p.139) los cuales se enuncian así en la presente investigación: un primer momento: la identificación de las experiencias vividas; un segundo momento: la descripción de las relaciones existentes entre lenguajes y alteridades; y, un tercer momento: la interpretación de los lenguajes y las alteridades. Los tres momentos antes mencionados se orientan y apoyan desde lo fenomenológico Van Manen (2016), la hermenéutica analógica Beuchot (2015) y el círculo hermenéutico Gadamer (2012).

Entre los hallazgos más relevantes de la tesis, se reconoce el papel que juega la pedagogía de la alteridad en brindar condiciones de posibilidad del encuentro con el otro que oriente los procesos educativos de y hacia la hospitalidad, en el acogimiento de las necesidades legítimas en los diferentes procesos de desarrollo donde se atiende a otro, un otro que tiene un rostro y un lenguaje que puede manifestarse desde sus ruidos, sus murmullos y sus silencios. Otro aspecto clave es ver el lenguaje como expresión de sentido de las experiencias vividas desde la alteridad que permea la posibilidad de acoger, entrelazar, atravesar fronteras para estar ahí, escuchar, ser responsables; cualidades y virtudes éticas que configuran un ser para el otro, y es así como en un yo y un otro surge una relación, una coincidencia entre un rostro que revela y es revelado. Apreciar al maestro creando vínculos con los estudiantes para atender esos silencios, esos murmullos y esos ruidos que se dan en lo cotidiano y así hacer visible lo invisible desde la capacidad de asombro, y de reencuentro como una oportunidad de ser interpelado por el otro, al interactuar, al aprender, y al comprender en y para la vida.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

*Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías quedarían  
reducidas a cenizas, envueltas en borrascas, disueltas en pura mismidad.  
Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías no nos  
dejarán vibrar con el otro  
(Skliar, 2002).*

### El lenguaje punto de encuentros y desencuentros con el otro

El ser humano es un ser que se configura en el lenguaje como lo plantea Larrosa (2001) “Es un hecho que nosotros “tenemos” lenguaje, que el hombre “posee” el lenguaje, que el hombre, como postula la enseñanza tradicional desde Aristóteles, es el ser viviente que habla” (p.70); por tal razón, es un ser que se comunica y se relaciona consigo mismo, con otros y con el mundo. Y, el ser de lenguaje lo es, en tanto es nombrado por otros, un nombre que viene de afuera de sí mismo, unos ruidos que provienen de lo que ha sido dicho, de lo que se ha instaurado social y culturalmente; pero también, unos lenguajes que susurran otras formas de ser, hacer, decir y pensar lo que se es y lo que se anhela, y, unos silencios que escuchan respondiente y responsivamente lo que se dice afuera y adentro de sí. De ahí que es clave asumir el lenguaje desde los ruidos, los murmullos y los silencios en sus usos sociales, en situaciones reales de comunicación, que permita ese encuentro con el otro y con uno mismo mediante la palabra al hablar y al escuchar en los diferentes momentos de la vida cotidiana, en este caso, en las escuelas rurales multigrado.

Por consiguiente, es fundamental para la tesis el lenguaje porque permite construir sentidos desde la significación del decir, desde las interacciones existentes entre los actores de las escuelas rurales multigrado, ya que es el contexto en donde se ubican esas realidades investigadas. Un sentido que se establece en una situación real porque indica el estado de las cosas, por lo que no se le puede asignar como verdaderas o falsas, sino como esa relación frente



a lo que está sucediendo, es así que, una proposición, una mirada y un gesto tienen sentido no solo por corresponder a la realidad, sino cuando hace alusión a la posibilidad de un hecho.

Desde esta postura es clave el encuentro, Waldenfels (1996) asume la creación de sentidos desde esa relación con el otro “Yo soy el que soy en cuanto estoy en el lugar del otro” (p. 234). Por lo tanto, una forma de comunicación se da al interactuar, al tener en cuenta las respuestas que se construyen en el encuentro, en la expresión del otro, en la palabra y en la mirada.

El lenguaje entonces permite explorar el mundo como sujetos sociales y es mediante esta forma de ver el mundo, que las realidades se convierten en un texto cargado de sentidos llenos de significado, en donde se crean signos y símbolos en las vivencias, en la interacción con el otro<sup>2</sup>. Desde esta mirada es posible situarse en una educación desde el lenguaje y su relación con el otro, es decir, desde la alteridad; por tanto, se concede especial preocupación en esta investigación a la escucha, al acogimiento, a la palabra, a los gestos, y a las miradas.

### **Responder al otro en educación desde el lenguaje y la alteridad**

Lenguaje y alteridad en esta tesis de investigación tienen una estrecha relación. Desde la alteridad se busca observar la relación con el otro y con uno mismo, en donde no se limita en lo personal, sino que abarca a su vez lo social, para comprender que el sujeto, su mundo y su contexto, son en síntesis un todo, un entramado de significados. Una alteridad que viene del otro puede traer imposiciones o liberaciones, pero no parámetros definidos ya que se desarrolla en la experiencia en el momento en el que se interactúa, se desarrolla en la proximidad con uno y con otro e involucra las relaciones sociales en los encuentros y desencuentros desde esos vínculos

---

<sup>2</sup> Levinas (2003) en su libro “De otro modo que ser o más allá de la esencia” comprende la significación: esto es, el tropo contradictorio del *uno-para-el-otro*, un uno para el otro que no es un defecto de intuición, sino que es el efecto de responsabilidad. Es mi responsabilidad para con el otro quien forma el para de la relación, la misma significancia de la significación que significa en el Decir antes de mostrarse en lo *Dicho*.

que se constituyen en la alteridad que viene del otro siempre será un misterio, es decir, no todo es “paz” y armonía, en otras palabras:

Capto al otro como alteridad que no poseo ni puedo poseer, y esto me induce a respetar al otro en su diferencia y especificidad. La ética aflora, pues, de la confrontación directa con el rostro del otro y la actitud receptiva frente a la interpelación directa que ese rostro me lanza. (Fernández, 2015, p. 425)

Así mismo, la ética de la alteridad involucra en efecto la responsabilidad del yo que ha de responder al otro en sus relaciones de libertad, dolor, alegría. Un encuentro que demanda una respuesta del uno por el otro en la conversación (proximidad al otro), no sólo hablo sobre algo, sino que surge la significación del decir, que provoca significados en relación con la realidad, lo que quiere decir que:

Esto supone ante todo despertar en los Dicho el Decir que se absorbe en él y que entra, absorbido de este modo, en la historia que impone en lo dicho. En la medida que el decir no tuviese otro significado que esta enunciación de lo Dicho, en la medida en que fuese “correlativo “de lo dicho. (Levinas, 2003, p. 94)

Por tanto, ver la alteridad de las realidades de los participantes en la investigación se orienta a apreciar la responsabilidad por el otro, basado en el acogimiento, no en el de dar la razón de algo, sino en la posibilidad de responder; es así como Waldenfels (1996) expone que “yo no comienzo nunca conmigo mismo, sino que regreso a mí mismo” (p.235). Desde esta mirada el otro juega un papel clave que implica compromiso, interpelación, acogimiento, hospitalidad y dominación. Entonces es mediante el lenguaje, la expresión del rostro del otro, el uso de la palabra en donde se expone su mundo y se desarrolla su alteridad, un lenguaje relacional, de significación en el que la respuesta es ya una forma de entrega. En esa respuesta la

palabra, los gestos, el silencio, el ambiente, el encuentro reflejan la libertad del otro, su esencia que puede ser asumida desde la responsabilidad con el otro, la cual se puede dar como una respuesta que el otro me lanza y a la que yo respondo. Esa respuesta supone, ya desde el comienzo, un intento de interpelación al aproximarme a ella sin anularla.

El lenguaje deja de ser una cosa cuando se expresa en las interacciones “Cuando es el lenguaje el que habla no somos nosotros los que tenemos al lenguaje, sino que es el lenguaje el que nos tiene a nosotros” (Larrosa, 2011, p.75). Es así como el lenguaje que surge en las interacciones, se hace en la medida en la que se expresa, se comunica al interpelar con el otro y con uno mismo y es un lenguaje que se vuelve misterioso porque se desarrolla en las relaciones, no es lo pensado, sino que se da en el pensar desde esa condición que tenemos como seres humanos que nos permite expresar. De esta forma, se podría considerar que:

La esencia profunda del lenguaje (...) reside en la irreversibilidad de la relación entre el yo y el otro, en la maestría del maestro coincidiendo con su posición del Otro y del exterior. El lenguaje sólo puede hablarse, en efecto, si el interlocutor es el comienzo de su discurso, si permanece en consecuencia, más allá del sistema, si no está en el mismo plano que yo (...). Mi libertad es así juzgada (...). A partir de aquí, la verdad, ejercicio soberano de la libertad, llega a ser posible. (Levinas, 1997, p. 124)

En otras palabras, se puede concluir que el lenguaje es “cosa” cuando designa y nombra y es “habla” en el acontecimiento, y este lenguaje en el decir en lo dicho. Desde el decir se responde a otro que no solo se habla sobre algo, ya que involucra el sentido de lo vivido y lo singular, y lo dicho enmarca un significado que se encuentra en el contexto, en su mundo en el que interactúa, en lo social, en lo compartido, en lo común, en lo colectivo y en lo cultural. Para Leconte (2013) “El decir es dialógico porque, como exposición y desnudez del uno y del otro,

interpelación del otro al uno y convocatoria a la respuesta” (p.92). Desde esta mirada dialógica el lenguaje permite reconocer que el decir surge en la relación de cercanía del uno con el otro, implica responsabilidad antes de que el otro hable, se prolonga más allá de lo dicho, más acá de las palabras, ya que involucra el momento, el rostro del otro, lo cual evidencia una interconexión, una respuesta.

Los seres humanos intercambiamos significados; establecemos acuerdos, sustentamos puntos de vista, desde la búsqueda y reconstrucción de sentido. “Lo dicho es el lenguaje del ámbito ontológico, de la fenomenalización del fenómeno, en tanto consiste en la articulación significativa del ser en un significado que lo determina como ente” (Leconte, 2013, p. 89). Por lo tanto, es en lo dicho donde las palabras, los gestos, hallarán su función de signos y un uso social. Lo dicho y el decir tienen una relación cercana, en donde el decir se subordina en lo dicho; puesto que el decir genera significancia en lo dicho cuando se evidencia respuesta.

Ese uso social del lenguaje depende del contexto, en el momento en el que se está conversando, es así como se reconoce que el lenguaje permea nuestra vida, en este aspecto Wittgenstein como se citó en Motta (2015) plantea que “El carácter reglamentado de nuestro lenguaje permea nuestra vida” (p.211); es decir, el lenguaje se mezcla con la vida hasta tal punto que terminan siendo uno solo, ya que están condicionados por las experiencias vividas.

El lenguaje requiere sostener una relación con los otros, en las acciones e interacciones lo cual implica responsabilidad y responsividad con el otro, situación que hace que todo dependa del momento vivido dotándolo de sentido y significado en la experiencia misma desde las subjetividades, bajo la exposición de ser escuchado o no, para Lévinas (2003) “El uno se expone al otro como una piel se expone a aquello que la hiere, como una mejilla ofrecida a quien a

abofetea” (p.102) esta exposición se da en la interacción y la subjetividad del sujeto es la vulnerabilidad desde su sensibilidad en un decir que implica hablar y escuchar.

El hablar responde a lo que ya ha sido dicho, al significado y escuchar involucra callarnos no sólo de palabras, sino de prejuicios, es dejar que el otro sea, se exprese, se manifieste, lo cual involucra la posibilidad de responder que desde la mirada de Levinas (1997) “...responder no significa otra cosa que un hablar y un actuar que comienza en otro lugar, allí donde yo nunca estaré” (p. 235). Es así como, las respuestas involucran al otro, en donde él siempre será una sorpresa que va a permitir que fluyan nuevas ideas, puesto que se da conocer lo que se siente; por ejemplo, cuando hay sensaciones de inseguridad, se utilizan palabras inapropiadas para expresarse, es ahí donde el contacto con el otro juega un papel fundamental. Al escuchar sin prejuicios y sin imposiciones, se da la bienvenida al otro en su alteridad. Es en ese momento de interacción de escucha y habla. Cuando ocurre la proximidad, el compromiso, en donde los estudiantes, los docentes, los padres se pueden expresar, imaginar, ser en su esencia.

En esta línea planteada sobre lenguaje y alteridad en las interacciones se evidencia que la problemática está referida a la forma como se asume la alteridad en el lenguajear en las relaciones entre los actores sociales, por lo que se pretende reflexionar sobre el lugar que ocupa el lenguaje y la intersubjetividad en la escuela rural multigrado del municipio de Girón y así comprender sus implicaciones pedagógicas.

### **La escuela espacio de resonancias en las conversaciones con el otro**

En ese proceso de comunicación que vincula la alteridad, la escuela juega un papel clave, en busca de virar la educación hacia el desarrollo de seres humanos, más humanos, que cuiden las relaciones; y el uso de su lenguaje sin juzgar, sin condenar, al contrario, que sean capaces de escuchar, interpelar responsablemente para que surjan las respuestas éticas. La educación,

específicamente las escuelas multigrado juegan un papel clave desde esta mirada de la alteridad en el lenguaje, podría asumirse como la necesidad del encuentro con el otro desde la preocupación por la fragilidad del otro siempre imprevisible, interpretar las prácticas sociales del lenguaje los ruidos, los murmullos y los silencios existentes en las escuelas rurales. Una mirada del ruido como lo que se oye, lo que se ve, lo que se hace, lo que ocurre, desde lo dicho; una mirada del murmullo como lo que surge entre uno y otro que se intenta decir pero que no se logra hablar, en voz alta pero que se cuenta al otro desde esa proximidad, esa cercanía y esa mirada del silencio que es lo que no se muestra: la sorpresa y la corporalidad.

Para lograr tal propósito, es necesario dar una mirada a la escuela como ese espacio de formación individual, social y cultural, que contribuye a que se desarrollen espacios de interacción con el otro y con el mundo de ahí que es clave mirar la escuela como un escenario de formación en donde se socializa y se evidencian las relaciones de alteridad entre los actores que forman parte del ambiente escolar. Uno de esos espacios formativos son las escuelas rurales multigrado, espacio de gran importancia para la presente investigación específicamente las del municipio de Girón de la vereda Llano Grande ya que es el contexto focalizado en la propuesta.

De esta forma es clave ubicar la propuesta en las escuelas rurales multigrado que son esos escenarios caracterizan por la diversidad de cada uno de los actores que son partícipes del proceso académico, puesto que en el aula de clases hay estudiantes de diferentes edades y grados, también se caracteriza porque puede haber niños del campo, desplazados o niños de la ciudad que hacen parte de la población flotante<sup>3</sup> de acuerdo con el contexto demográfico, geográfico, cultural y económico.

---

<sup>3</sup> Panaia (2009) en sus memorias del congreso de Asociación Latinoamericana de Sociología define que a las *poblaciones flotantes* como aquellos estudiantes que tienen una alta movilidad geográfica y que hacen parte de la intensificación del fenómeno migratorio tanto rural-urbano.

A su vez, la escuela es el escenario que genera socialización por lo que integra a la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes y docentes. De allí que subyace la idea que la escuela rural multigrado puede ser denominada como un espacio cultural comunitario, porque es uno de los espacios en donde se desarrollan encuentros entre los habitantes de la zona.

Una modalidad de trabajo de las escuelas rurales es ser multigrado. Una escuela rural multigrado presenta una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas y se refiere a un tipo de escuela donde un docente enseña dos o más grados o en su defecto, todos los grados de educación primaria de forma simultánea y por lo general, en un mismo salón de clases. Es una condición que permite el encuentro de estudiantes de diversas edades, que aprenden en un mismo espacio, lo que hace que los sujetos partícipes del proceso se involucren y no sólo sea el maestro el que enseña. En cuanto a la formación del maestro de las escuelas rurales multigrado se identifica que en las universidades no hay currículos que respondan a esta modalidad situación que hace que los maestros que llegan a estas escuelas no tengan ningún tipo de acercamiento a esta metodología.

Además, los espacios de aprendizaje en la escuela centran su interés en el desarrollo de competencias propuestas en los Estándares básicos de competencias<sup>4</sup>, en la aplicación de evaluaciones externas como el ECAES que se aplica aleatoriamente en algunas instituciones y en las pruebas SABER que se aplican para los grados de tercero, quinto, séptimo, noveno y undécimo. Las pruebas de Undécimo habilitan el ingreso a la educación superior de los estudiantes. Es así como el maestro busca desarrollar competencias que busquen desarrollar habilidades de pensamiento y que permitan al estudiante resolver evaluaciones estandarizadas

---

<sup>4</sup> En la página del Ministerio de Educación Nacional <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87440.html> se define que los estándares “*son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar*”

mediante la interiorización de conocimientos disciplinares con el fin de preparar a los estudiantes para la vida laboral o simplemente con la intención de tener buenos resultados en las evaluaciones externas.

Con este sin número de responsabilidades que adquiere el maestro que lo obliga a responder de forma estandarizada inicia con la enseñanza en las escuelas rurales multigrado mediante la prueba y el error, en donde se está tratando de adaptar metodologías de enseñanza que lo lleven a enseñar conocimientos, y no se está viendo desde la mirada de la integralidad, desde la complementariedad que debe existir entre el conocimiento, las relaciones de alteridad y el desarrollo social del ser.

### **Comprensiones del lenguaje y la alteridad**

Desde el lenguaje y la alteridad en la escuela rural multigrado la idea es apostar, entonces, por una educación en donde los sujetos sean partícipes del proceso de formación y puedan escuchar al otro responsablemente, en donde surja la comunicación, en donde el que hable se sienta seguro de lo que desea comunicar. Sin imponer estereotipos para no intentar que el otro sea igual a mí. A partir de esta postura se busca establecer las relaciones de alteridad y como el lenguaje juega un papel clave en la escuela, desde estas múltiples relaciones sociales que se desarrollan en espacios de acogimiento del otro desde su finita infinitud.

Lo anterior genera el interés en esta tesis por comprender la alteridad y el lenguaje en la educación, específicamente en las escuelas rurales multigrado de Girón, pensar en esos entornos y en los hallazgos encontrados en las relaciones entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, provoca el análisis de algunas teorías e investigaciones existentes sobre alteridad y lenguaje que son las categorías centrales en esta tesis para realizar la investigación sobre la comprensión de los ruidos, murmullos y silencios que transitan en las relaciones sociales en este tipo de escuelas.



Reconociendo el papel clave que juega el lenguaje en esta tesis a continuación se plantea la postura de diversos autores y así orientar la mirada hacia donde se busca comprender las realidades de las escuelas rurales multigrado.

Parte, por tanto, de unos presupuestos ético-antropológicos muy concretos. Se inicia mediante la organización de las ideas, conceptos desde esa mirada donde se asume el lenguaje. Valverde (1995) quién expresa que el lenguaje es el horizonte general de todo; Larrosa (2001) enfoca su postura frente del lenguaje a partir de diversas miradas: desde lo social o cultural y explica que es el tiempo de los lenguajes, el tiempo de la información, tiempo de la comunicación, el tiempo de la explosión de los sistemas de signos y de la proliferación de los medios de su circulación; García Calvo (1988) afirma que está siendo el lenguaje lo que habla de las cosas al describir, razonar, explicar, preguntar, cuando se vuelve sobre sí mismo, desde lo singular puesto que es él el que está hablando, no puede propiamente hablarse de él, y si se habla de él, es que ya no es aquél que estaba hablando. Pinardi (2010) afirma que: El lenguaje 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 se reconoce como la recuperación de la huella de lo infinito que se expresa en el Rostro (p 43). Para Ricoeur (2011) la característica principal del lenguaje es la capacidad creativa, lo esencial es entonces la posibilidad de producir algo nuevo, lo que implica abrir camino del lenguaje hacia la realidad, lo que implica una transformación no sólo del mismo lenguaje sino también de la realidad.

En este recorrido por el lenguaje es válido desarrollar la forma como se asumen los ruidos, los murmullos y los silencios en la investigación desde esa oportunidad de tratar de entender el lenguaje. **Los ruidos** para Skliar (2015) son las expresiones que surgen fuera de la

proximidad, la hospitalidad “es un lenguaje seco, aquello que ocurre fuera o lejos privado de toda experiencia” (p.19) serían esas relaciones distantes, de prisa que sólo buscan transmitir una información. Larrosa (2007) plantea que “una lengua sin sujeto sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua” (p.17) en este sentido los ruidos son esa necesidad de transmitir su punto de vista sin encuentros y sin escucha. **Los murmullos** Skliar (2015) plantea que “el lenguaje puede ser una forma de detención, una pausa” (p.21) es así como los murmullos en el lenguaje se evidencian en esa relación entre dos y que implican el compromiso, la responsabilidad por el otro. Y **los silencios** para Mujica (1997) “mi rostro me muestra, mis gestos me dibujan” Mélich (2012) expone que “el silencio es la palabra del rostro, de la mirada, del gesto, del tacto” (p.131). Para Le Breton (2006) “El silencio es un sentimiento, una forma significante” (p13). De allí que entienda esos silencios como expresión del cuerpo, como el lenguaje transita y habita entre los cuerpos, desde la posibilidad de interactuar. El lenguaje desde esos ruidos, murmullos y silencios invita a pensar en una escuela en donde se dialoga, se escucha, sin aferrarse a unas ideas predeterminadas, sino al encuentro que demanda una respuesta.

Es así como el lenguaje, desde la postura de la alteridad no se reconoce sólo desde la postura formal que la concibe como un sistema de signos utilizados para la representación de la realidad, las palabras tienen un referente más allá del lenguaje, desde la identificación de múltiples realidades que pueden estar enmarcadas en la infinitud del otro, es por eso que no es solo un objeto de enseñanza en la escuela; a lo mejor, lo que (nos) ocurre es que el lenguaje ha dejado de ser seguro y de estar asegurado, ha dejado de ser nuestra propiedad o incluso nuestra casa. La relación de lenguaje y realidad, reconoce la movilidad del lenguaje, desde su capacidad expresiva, así como su continua e incesante producción de sentidos que involucra el decir y lo dicho desde lo verbal y lo no verbal.

Otro recorrido que se busca hacer es el de la alteridad, para ello se inicia con Levinas (1976) en “De otro modo que ser y más allá de la esencia” se asume en el ver al otro como alguien exterior, que me recusa, me demanda una respuesta (responsabilidad), estar ahí, acogimiento y recibimiento, hospitalidad. Para Mélich (2014) la alteridad, no es una condición que se dé o se pueda definir, es precisamente lo indefinible en el ser humano, lo que no se puede enmarcar bajo ninguna categoría o nombrar de alguna manera; Es decir, no se espera nada a cambio, sólo la responsabilidad para con el otro mediante un lenguaje que fortalezca las relaciones más solidarias, respetuosas, acogedoras, hospitalarias, y compasivas

Desde esta misma mirada Skliar (2014) propone una mirada a la alteridad como una lectura pedagógica de la diferencia; Ortega Valencia (2016) la alteridad debe ser vista como una acción pedagógica basada en la responsabilidad y acogimiento del otro; Jaramillo y Murcia (2014) abordan la alteridad desde el ámbito educativo en el cual se da un encuentro de rostros y cuerpos que alteran y afectan al ser mismo; Aguirre (2010) denomina el desnudamiento que revela y el des-anudamiento que despierta al Mismo de su total apresamiento, mediante la superación del otro en el Mismo; Orrego & Jaramillo (2019) conciben la alteridad como lo innombrable en el Otro, esta sólo puede emerger en la relación con él, esto implica que alguien (sea yo, o sea el Otro) se desprende de sus escudos, del mundo o la gramática. Restrepo, Restrepo y Jaramillo (2017) proponen la alteridad desde la pedagogía del encuentro apostando por la reivindicación del otro.

Es así como se evidencia en los estudios y posturas de pensadores relacionados con la alteridad un interés por reflexionar la vida, las relaciones sociales desde ese descubrimiento que el yo hace del otro, lo que hace surgir, no solamente una amplia gama de imágenes del otro, sino también visiones múltiples del yo. Sin embargo, se reconoce que hay pocas investigaciones que

involucran el lenguaje desde la interpretación del ruido, el murmullo y el silencio que se presenta en las escuelas multigrado, lo cual brinda la oportunidad de plantear una propuesta frente a ese planteamiento.

### **Las experiencias vividas de una escuela rural multigrado de Girón**

El colegio Integrado Llano Grande del municipio San Juan Girón, pertenece al sector oficial y es de carácter mixto, su planta física se ubica en una franja importante del área rural de Girón, en la vereda Llano Grande de la localidad. En la vereda se cultivan los siguientes productos: piña, tabaco, maíz, cítricos, maracuyá, tomate, cacao y el tabaco. El colegio cuenta con jornada única desde preescolar hasta el grado once de educación media académica. El colegio tiene seis sedes anexas Barbosa, Chocóa, Chocoita, Palogordo, Peñas y Soracá las cuales se hallan ubicadas a sus alrededores en veredas con ese mismo nombre y distantes a pocos kilómetros de la sede principal donde se ofrece el bachillerato y la educación media con énfasis en agroecología y desarrollo humano.

La institución cuenta con tres sedes multigrado: Barbosa, Peñas y Soracá que es donde se focaliza la investigación específicamente en la sede Barbosa la cual cuenta con 45 estudiantes de preescolar a quinto y dos docentes multigrado. En la presente investigación se pretende comprender los sentidos que circulan en las escuelas rurales multigrado del municipio de Girón específicamente en la vereda Llano Grande sobre lenguajes y alteridades a partir de los ruidos, los murmullos y los silencios. Se busca entender esas relaciones entre maestros y estudiantes; y entre estudiantes, las cuales son claves para comprender las interacciones que surgen en estas escuelas rurales.

A continuación, de acuerdo con la observación directa, y al diario de campo dentro del aula de clases se presentan unos relatos de referencia de algunas situaciones en donde se

evidencia el lenguaje en las relaciones sociales entre docentes y estudiantes para ayudar a entender el papel de los ruidos, los murmullos y los silencios en las relaciones de alteridad en los procesos pedagógicos:

Los estudiantes se encontraban exponiendo el afiche que habían construido en casa, pasaban al frente y exponían su trabajo de acuerdo con lo que les había solicitado su maestra (saludar, decir el tema del trabajo, y por último explicar lo que habían hecho). Ya habían pasado 5 niñas y 3 niños. En el puesto permanecía una niña sentada en silencio, con su afiche en las manos, miraba a la docente, como diciéndole que no era capaz de pasar, rozaba sus manos como tratando de solucionar sus nervios, hasta que le correspondió su turno, “Susana pasa” la niña pasa algo asustada y cuando está al frente no habla, mira la profesora, observa sus compañeros sentados. La profesora le insiste que hable y la niña mira, pero no habla. La profesora insiste, se cansa, la amenaza que si no habla va a sacar una mala calificación, la niña, mira, suspira, pero no habla. La docente ya cansada la invita a sentarse. La docente le coloca una calificación bajita y sigue con los otros estudiantes. (DC2)

Se reconoce en este caso una situación en donde el maestro buscaba cumplir con el objetivo propuesto en su planeación, sin importar la situación que se le presentó a su estudiante que ya tenía la tarea, pero al pasar al frente le era imposible explicar lo que había hecho. Se evidencia una escuela tradicional, en donde se pretende alcanzar con el cumplimiento de un plan de estudios, promoviendo lo cognitivo sin escuchar, sin hablar. Lo cual invita a pensar en el proceso de enseñanza como la falta de compromiso, la falta de una proximidad con los otros le evita observar las situaciones que ocurren.

Otra situación observada en la relación entre estudiantes de escuelas multigrado es la siguiente:

Era la clase de deportes, la docente había conformado equipos de trabajo para que en cada una de las clases de educación física un grupo de estudiantes dirigiera la actividad de estiramiento, los grupos estaban conformados por estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, la idea era que en cada uno de los grupos los niños más grandecitos apoyaran a los pequeños. Los estudiantes salieron antes que los compañeros para organizar la rutina planeada. Cuando salieron la niña de quinto les preguntaban si sabían en qué momento iban a intervenir, se veían muy animados. La docente permite que salgan todos del aula. Llega el momento de la dinámica, los dos niños de los grados menores primero y segundo hablan y orientan el ejercicio, los compañeros le siguen llega el momento del niño de tercero y cuarto, pero se les olvida que tenían que hacer, no lo dicen con palabras, se ríen entre ellos y no son capaces de iniciar, en ese momento la niña de segundo les ayuda empieza la orientación y logran realizar el ejercicio. La niña de quinto termina con la dinámica. La docente atenta los deja interactuar y al final los felicita por el buen trabajo en equipo. (DC5)

La situación evidenciada expone una relación de acogida, que permite que de forma espontánea se apoyen para desarrollar las actividades que tenían planeadas entre ellos, sin palabras solo con miradas se comunican. Es una situación que permite que surjan experiencias, historias que promueven el contacto con el otro desde su legitimidad, que se evidencie una pausa y un momento de contemplación de los demás que buscan refugio en un gesto bondadoso; puesto que es una muestra de una alteridad entregada, donada al querer solucionar el problema o la necesidad del otro, expresada en el pensar en el otro y hacer lo máximo para que él esté bien.

Otro caso que surgió en la institución educativa multigrado acompañada, muestra la relación entre docentes y padres de familia y como el lenguaje juega un papel trascendental en el proceso de interacción, de proximidad con el otro.

Los padres de familia en su mayoría madres acostumbraban a llevar sus hijos a la escuela y esperar a la docente para entregarle a sus hijos, luego se iban para sus casas; aquel día la mamá quería comunicarse con la maestra para preguntarle porque su hija había sacado una mala calificación en una de las actividades realizadas. La acudiente de la niña antes de que llegara la maestra empezó a indagar con los otros padres sobre sus calificaciones y se dio cuenta que su niña fue la única que había recibido una mala nota. El rostro de la madre le cambió (frunció el ceño y se veía algo ansiosa). Cuando llegó la docente, saludo como de costumbre, abrió la puerta del salón y les dijo que tomarán el libro de lectura. Salió nuevamente para escuchar a los padres que seguían ahí. La mamá de Susana (nombre ficticio) se quedó de última y le pregunta: ¿por qué mi hija sacó esa calificación y los otros niños obtuvieron tan buenas notas? La niña desde el salón de clases observa algo insegura de lo que puede ocurrir. La maestra le muestra la evaluación y dice donde se equivocó, También le dice que ella le puede dar otra oportunidad. Le indica lo que debe repasar. La respuesta de la maestra frente a la pregunta de la acudiente se hace con un lenguaje claro y calmado. A la mamá le cambia la actitud, ahora se ve más tranquila. Agradece y se va. (DC6)

La anterior situación expone como la maestra, reconoce que en los ruidos del padre familia están demandando acogimiento y escucha; de allí, que la acudiente empiece a hacer suposiciones al hablar con los otros padres de familia, situación que la llevó a sentirse mal, en este caso que el yo y sus intereses personales se sobrepone sobre el otro. En realidad, no pensaba

en su niña, sólo en la nota. Es común ver dentro de la cotidianidad escolar que los padres de familia quieran intervenir en la metodología de trabajo de los docentes y que muchas veces no hablen, sino que lo hagan con reclamos, lo cual genera barreras de comunicación y que no se desarrollen relaciones interpersonales que permitan el encuentro con el otro, ya que las comunicaciones se orientan desde la creencia que su hijo no ha realizado nada y que los otros le están haciendo daño. La actitud de la maestra al interactuar con la acudiente, al permitir que se expresará y contará su situación, le dio la oportunidad de crear un vínculo de proximidad, en donde la respuesta recibida por la maestra promovió la comunicación, el encuentro con el otro desde las relaciones de acogida y hospitalidad.

Vincular la alteridad en la escuela en las relaciones sociales entre docentes, estudiantes y entre estudiantes de escuelas multigrado promueve la construcción de prácticas pedagógicas en situaciones de la vida cotidiana, comprender las interacciones desde el lenguaje y visto desde lo que no se escucha o se habla: los ruidos, los murmullos y los silencios en las escuelas. En los silencios de los niños cuando no participan, cuando callan frente a una pregunta, cuando no utilizan el diálogo como medio de comunicación, cuando se pasa desapercibido; los ruidos del recreo, cuando la maestra explica como si fuera la única versión, cuando se solucionan los inconvenientes desde una sola mirada, en los trabajos en grupos cuando uno solo quiere imponer sus ideas; surgen los murmullos en el encuentro con el otro, cuando se brinda la confianza para que el otro pueda decir lo que no se dice en público, frente a una determinada orientación del maestro, del padre de familia o de aquel estudiante líder. Es así como esos relatos son una referencia que permiten acercar la investigación a la situación problema planteada para comprender el papel del lenguaje en los procesos pedagógicos para que puedan ser escuchados lo que se susurra, lo que se calla, lo que se murmura y no solo lo que está dicho.



Por consiguiente, la propuesta pretende comprender los sentidos que circulan en el ámbito educativo específicamente en las escuelas rurales multigrado, esos lenguajes emergentes que se evidencian en las relaciones sociales, en los momentos de recreo, de ocio, de silencio que se ven reflejados en los encuentros de miradas, de gestos, en el rostro del otro, y esos murmullos que dicen lo que realmente se está pensando; con la intención de fortalecer los ambientes educativos de estas instituciones, partiendo del reconocimiento del otro como otro único y diferente a mí, el cual me permite identificar desde la diferencia con capacidad del dialogo, de contacto, de respeto, de acogimiento, de hospitalidad, y proximidad.

A partir de los planteamientos anteriores emerge la siguiente pregunta de investigación y las preguntas orientadoras:

### **Pregunta de investigación**

¿Qué sentidos circulan entre los estudiantes y estudiantes/maestros en una escuela rural multigrado de Girón Colombia sobre alteridades expresadas en los lenguajes a partir de los ruidos, los murmullos y los silencios?

### ***Preguntas orientadoras***

¿Cuáles son las experiencias vividas asociadas al lenguaje y a la alteridad entre los estudiantes y estudiantes/maestros en una escuela rural multigrado de Girón?

¿Cómo es la relación que existe entre lenguajes y alteridades entre los estudiantes y estudiantes/maestros en una escuela rural multigrado de Girón?

¿Qué interpretaciones emergen de los lenguajes y las alteridades entre los estudiantes y estudiantes/maestros en una escuela rural multigrado de Girón?

**Tesis:**

Comprender las implicaciones pedagógicas que se dan en las relaciones sociales que circulan en las acciones e interacciones entre estudiantes y estudiantes - maestros para entender el lenguaje desde sus ruidos que surgen en la cotidianidad, en las rutinas, en las costumbres; desde, sus murmullos que se dan en la escucha, en el exponerse al otro, en la proximidad y desde sus silencios en ese habitar, que genera confianza y tejido.

***Objetivo General***

Comprender los sentidos que circulan entre los estudiantes y estudiantes/maestros en las escuelas rurales multigrado sobre alteridades expresadas en los lenguajes a partir de los ruidos, los murmullos y los silencios.

***Objetivos Específicos***

Identificar las experiencias vividas desde la alteridad asociadas al lenguaje en sus ruidos, sus murmullos y sus silencios entre los estudiantes y estudiantes/maestros en una escuela rural multigrado

Describir las relaciones existentes desde la alteridad sobre los lenguajes: ruidos, murmullos y silencios entre los estudiantes y estudiantes/maestros en una escuela rural multigrado.

Interpretar los lenguajes sobre los ruidos, los murmullos y los silencios en las relaciones de alteridad entre los estudiantes y estudiantes/maestros en una escuela rural multigrado.

## Capítulo 2. Estado del arte

*“Las palabras resuenan en ti más que en la boca de otro. Si puedes callar ante ella, la oyes en el mismo instante”  
(Angelus Silesius).*

En este capítulo, se pretende mirar con otros ojos para reconocer saberes, posturas, argumentos que hablen sobre el lenguaje y la alteridad: ruidos, murmullos y silencios y así, contextualizar la tesis con estudios, aportes asociados, y posturas relacionados con la pregunta problematizadora, que logre aproximarse en el reconocimiento de esos estados teóricos e investigativos para fortalecer concepciones sobre la alteridad y los lenguajes que emergen en las relaciones sociales, en este caso las escuelas rurales multigrado como un acto de entrega, proximidad y hospitalidad, representada en la responsabilidad con el otro. En la búsqueda de la información se emplearon diferentes fuentes de consulta y bases de datos, tales como: Scopus, Redalyc, Scielo, Educator's reference complete, Dialnet, Renata, Teseo (base de datos de tesis doctorales del gobierno de España), Google académico y material impreso que responden a las categorías lenguaje y alteridad en educación y escuela rural multigrado.

La búsqueda realizada en la plataforma de Scopus brindó la posibilidad de realizar un análisis bibliométrico de los documentos publicados, de acuerdo con las categorías de consulta: lenguaje y alteridad. Este análisis proporciona información sobre las categorías consultadas, permite reconocer la evolución de las publicaciones, los lugares en dónde se ha investigado sobre el tema y algunos datos que permiten identificar el posible impacto de la propuesta.

El análisis se llevó a cabo mediante el reconocimiento de los países que más publicaciones tienen, las publicaciones de acuerdo con el año en el que fueron escritos y las universidades que han realizado más publicaciones de las categorías consultadas.

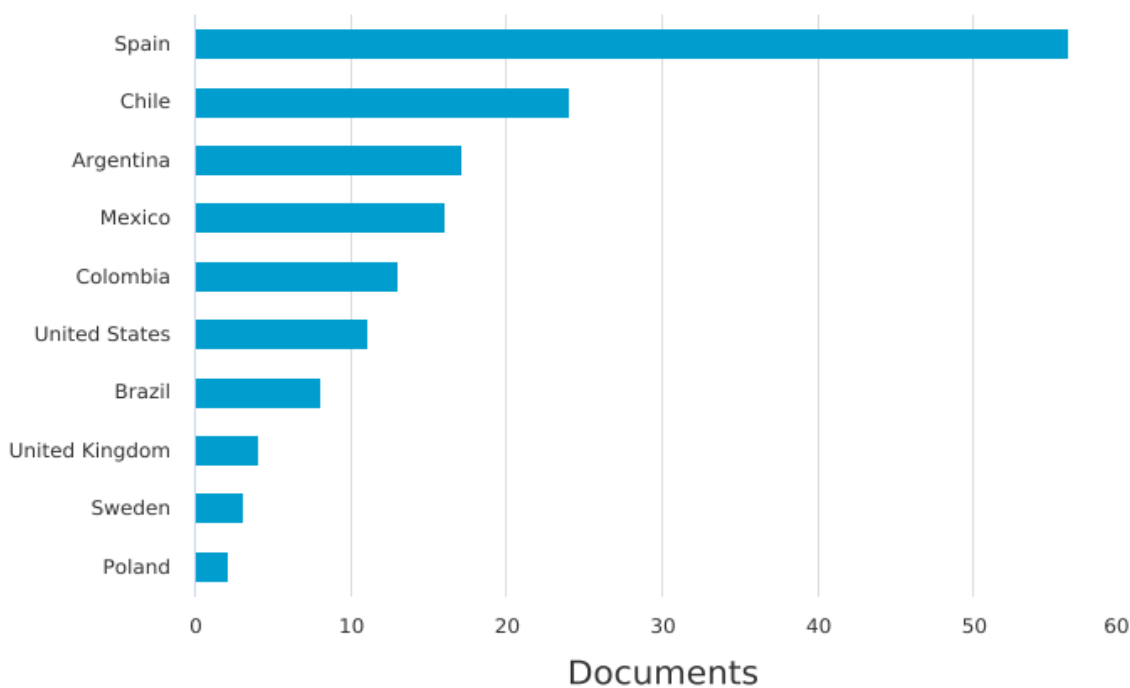
**Figura 1**

*Documentos publicados por países*

## Documents by country or territory

Scopus

Compare the document counts for up to 15 countries/territories.



Copyright © 2021 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

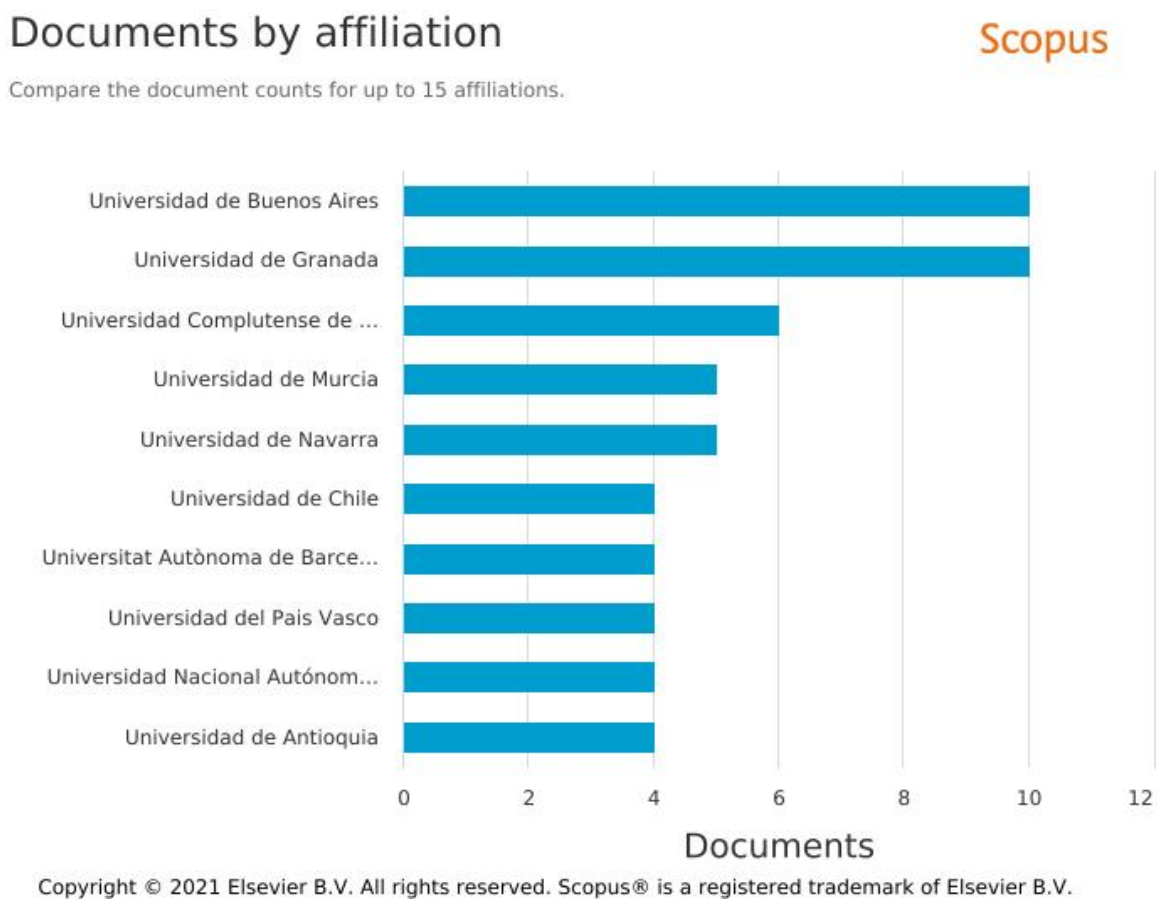
*Nota:* figura de países con publicaciones. Fuente: Scopus (2021).

En la figura 1. se presenta el análisis de los países con mayor publicación entre los que se encuentran con mayor cantidad de publicaciones España, Chile, Argentina, México, Colombia.

Se destaca que Colombia entra en el grupo de los cuatro países con mayor publicación.

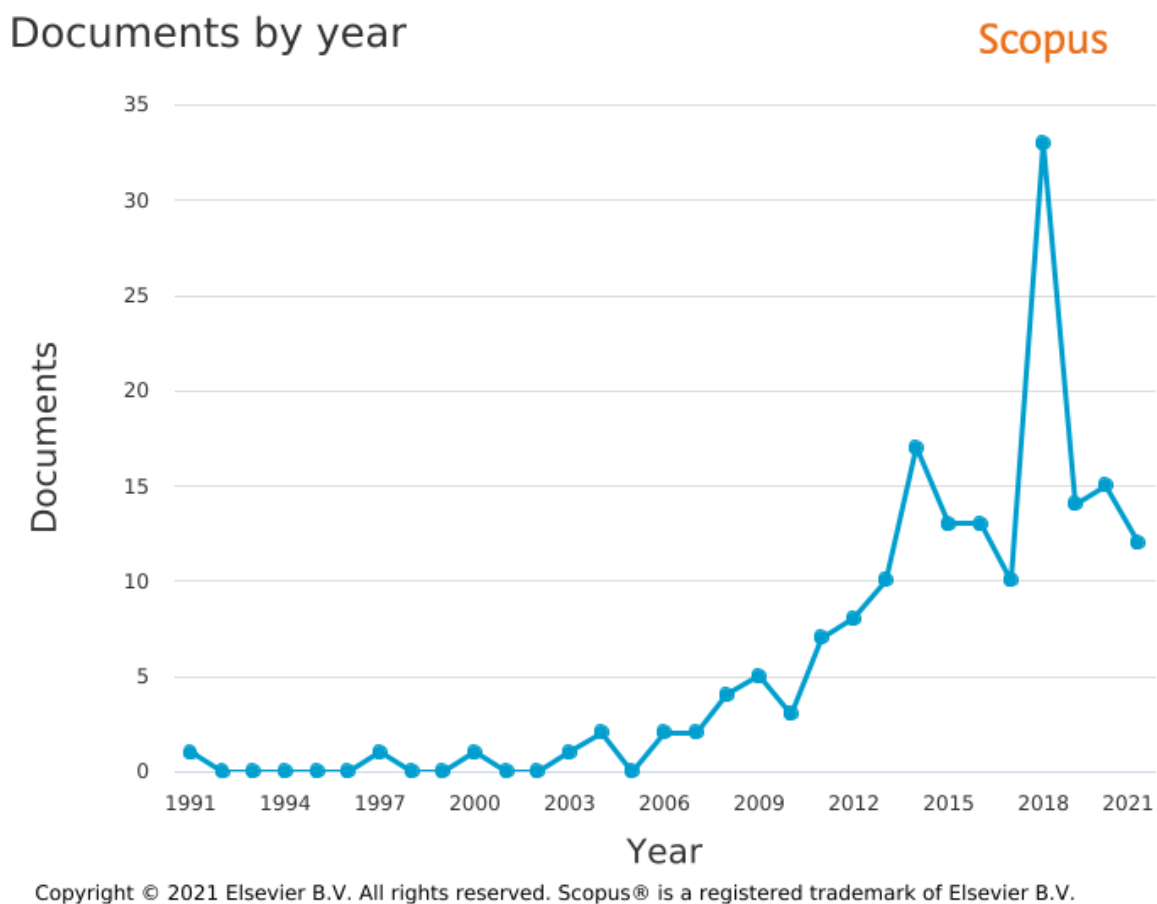
## Figura 2

*Documento por universidades*



*Nota:* Universidades con mayor publicación. Fuente: Scopus (2021).

En la figura 2. se encuentran documentos publicados de acuerdo con las universidades, la información recogida se clasifica teniendo en cuenta los diferentes países. A partir de la tabla de datos se reconoce que la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Granada, tienen mayor cantidad de publicaciones sobre alteridad y que en el listado de mayor cantidad de publicaciones se encuentra la universidad de Antioquia.

**Figura 3***Documentos publicados por año*

*Nota.* Información de los años más publicados. Fuente: Scopus (2021).

Entre las categorías de análisis también se encuentra el año de publicación figura 3.

En esta tabla se puede reconocer que ha ido incrementando la publicación de documentos del año 1991 al año 2018, después de ese año disminuye la cantidad de textos publicados de 33 textos títulos publicados pasa a 14 manteniéndose el promedio de las publicaciones de los últimos tres años.

Otro análisis que se realizó en la búsqueda de las diferentes fuentes de consulta fue el reconocimiento de la búsqueda asociada con investigadores, redes y grupos de investigación que

tuvieran interés y vinculación con el lenguaje y la alteridad, algunos de los resultados encontrados son:

**Tabla 1**

*Investigadores, grupos y redes sobre alteridad y lenguaje*

<b>Contexto</b>	<b>Investigador</b>	<b>Grupo o red</b>	<b>Temáticas privilegiadas</b>	<b>Institución o universidad</b>
Nacional	Juan Carlos Aguirre y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri	Grupo Fenomenología y Ciencias:	Alteridad, epistemología, investigación.	Universidad del Cauca
Nacional	Pedro Juan Aristizábal	Grupo Fundación	Subjetividad, historia.	Universidad Tecnológica de Pereira
Nacional	Fernández Guayana Tany Giselle	CINDE en alianza con la Universidad de Manizales, Colombia	Fenomenología El Otro, Responsabilidad Docente.	Universidad de la Sabana
Nacional	Natalia Sánchez Rincón	Grupo	Alteridad Experiencia Sentido Corporeidad Tiempo	Secretaría de educación de Caldas
Nacional	Luis Guillermo Restrepo-Jaramillo	Grupo	lugar no-lugar Experiencia Ética Vulnerabilidad Fragilidad.	Universidad Católica de Manizales.
Nacional	Erika Jhulyana Cortes Morales		Experiencia Ética Alteridad	Universidad de Caldas.

---

			Memoria	
			Responsabilidad	
			Educación	
			Humanismo	
Nacional	Napoleón Murcia Peña	Grupo	Acogida	
			Proximidad	
			Alteridad	
			Cuidado del niño.	
			Educación.	
Internacional	Daniel Gómez Ramos	Grupo de investigación consolidado Esfera	Escuela. Práctica pedagógica Relación profesor. Responsabilidad	Universidad de Barcelona, España.
		Red		
		Internacional de Pedagogía de la Alteridad (RIPAL)	Alteridad Compasión Ética	Universidad de Murcia
Internacional	Pedro Ortega Ruiz	Grupo de investigación “Educación en valores”	Pedagogía Acogida Educación	
		Red		
		Internacional de Pedagogía de la Alteridad (RIPAL)	Práctica docente Alteridad	Universidad de Murcia
Internacional	Ramón Mínguez Vallejos	Grupo de investigación	Pedagogía	

---



---

		“Educación en valores”		
		Red		
		Internacional		
		de Pedagogía	Ética	
Internacional	Eduardo Romero Sánchez	de la Alteridad (RIPAL) Grupo de investigación	Educación Acogida Clima educativo Alteridad	Universidad de Murcia
		“Educación en valores”		
Internacional	Balbino A. Quesada Talavera	Grupo	Alteridad	Universidad de la Rioja
Internacional	Mónica Laura Fornasari	Grupo	Experiencia ética Tiempo escolar Alteridad La subjetividad.	Universidad Nacional de Córdoba
Internacional	Fernando Bárcena	Educación, natalidad, pedagogía	poética, memoria, experiencia y acontecimiento	Universidad Complutense
Internacional	Jorge Larrosa	Investigador	Lenguaje Educación Formación Subjetividad Experiencia Alteridad Filosofía	Universidad de Barcelona
Internacional	Julie Allan	Investigador	Docente Responsabilidad Alteridad	University of Stirling
Internacional	Olaya Fernández Guerrero	Grupo	Alteridad, ética, Levinas, metafísica, rostro	Universidad de La Rioja

---

Internacional	Max Van Manen	Fenomenología, significado de la relación pedagógica, tacto pedagógico, pedagogía del reconocimiento.	Universidad de Alberta (Canadá)
Internacional	Enrique Dussel	Alteridad, Alteridad, filosofía de liberación, filosofía política.	Universidad Autónoma de México
Internacional	Carlos Skliar	Filosofía de la educación, pedagogías de las diferencias, alteridad y lenguaje, literatura, poesía y educación.	FLACSO (Argentina)

*Nota.* Información de algunos autores y grupos de investigación que hablan sobre alteridad y lenguaje en educación. Fuente: Adaptado de Jaramillo, 2020, p. 41.

La Tabla 1. Investigadores sobre alteridad y lenguaje: presenta algunos investigadores y grupos a nivel nacional e internacional que han publicado sobre la alteridad y el lenguaje, categorías centrales en la presente tesis. La identificación de cada uno de estos autores muestra un panorama general de las investigaciones y las temáticas planteadas en sus publicaciones, permitiendo orientar el camino trazado en la propuesta, lo que posibilita el contacto académico, las futuras redes de trabajo, los despliegues colectivos y la elaboración del estado de la cuestión desde una mirada de reconocer las pertinencias y novedades de los propios trabajos de investigación.

### **Antecedentes investigativos**

Entre los aspectos claves en el proceso de consulta fue el de realizar la búsqueda y clasificación de los artículos para el análisis, se reconoce que hay mayor cantidad de reflexiones teóricas en comparación con los trabajos investigativos. Para realizar este análisis se tuvo en

cuenta los aspectos que se presentan en la Tabla 2. *Matriz de análisis de investigación de los artículos*, este formato contiene los datos bibliográficos, las palabras claves, los objetivos, la metodología, la perspectiva teórica y los resultados lo cual permitió realizar la organización de la información siempre en la búsqueda de perspectivas que permitieran ampliar la mirada para la comprensión de la situación investigada en la presente tesis.

#### Figura 4

*Matriz de análisis de investigación de los artículos*



*Nota:* Datos para la consulta de la información en los artículos de investigación. Fuente:

Adaptado de Jaramillo, 2020.

A continuación, se presentan inicialmente, los aportes desde la postura investigativa desde el contexto internacional y nacional de los cuales se encontraron veinte (20) investigaciones que responden a las categorías de esta tesis.

### ***Contexto internacional:***

#### ***Alteridad y lenguaje en educación***

A continuación, se analizan investigaciones que abordan la alteridad en espacios escolares, entre los textos analizados se encuentra el de Gómez-Ramos (2021) en su artículo “Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar” en donde se estudian los saberes profesionales de docentes que al establecer relaciones de cuidado con sus alumnos hacen posible que estos prosperen en su aprendizaje y crecimiento personal. La investigación se llevó a cabo en una escuela ubicada en un contexto empobrecido de la periferia de Barcelona a la que asistían niños en particulares circunstancias de vulneración, acompañado de una maestra de extensa trayectoria profesional. La metodología empleada es la de la experiencia educativa y en la fenomenología-hermenéutica (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Dewey, 1998; Gadamer, 1977; Van Manen, 2003). Se analiza el acogimiento que desarrolla lo humano en cuanto colabora en la producción de lazos sociales y afecta las formas en que dichos lazos se subjetivan.

Se concibe la alteridad como fundamento del vínculo educativo aspecto clave en la presente tesis que busca comprender los lenguajes y las relaciones de alteridad (como lugares de encuentro – desencuentro en las escuelas rurales multigrado, entre los aportes frente a este estudio se identifica que las relaciones de cuidado favorecen extraordinariamente las relaciones de enseñanza. Dicho de otra manera, uno aprende más y mejor cuando se siente ayudado, escuchado y contemplado en sus diferencias y en sus singulares modos y tiempos de aprendizaje. Según Levinas (1977), el lazo social se anuda en la preocupación y ocupación por el prójimo, pues lo que da sentido al yo es cuidar del otro; de hecho, la responsabilidad es la estructura esencial, primera y fundamental de la subjetividad.

Cabe resaltar del artículo que abordan las relaciones sociales en la escuela, desde una apuesta a la hospitalidad, hacer de la escuela un espacio de aprendizaje, pero a su vez de

acogimiento, lo cual permite el respeto a las necesidades legítimas de los diferentes procesos de desarrollo, puesto que, en la escuela, por fortuna para muchos niños, se atiende a ese rostro del otro y a su palabra.

En ese mismo contexto (España), Ortega y Romero (2022) retoman la perspectiva de Levinas sobre la ética en educación en su artículo denominado “La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo”. Los autores resaltan la relación entre la educación con la concepción del ser humano y su relación con los demás, por lo que es clave que las instituciones educativas en sus aulas favorezcan la apertura al otro, aspecto clave en la presente tesis que busca comprender esos espacios: las aulas de clases y las relaciones que existen en ellas mediante los lenguajes y las alteridades. La necesidad de profundizar en el sentido de la responsabilidad, una responsabilidad que lleva a los docentes y a los estudiantes a estar ahí para el otro.

Entre los aspectos tratados en el artículo asociados a esta tesis se encuentra ver la ética como respuesta a la demanda del otro, un otro que es diferente a mí, y para que esa relación sea ética es importante ser responsable del otro, otro que se puede concebir desde ese momento de interacción. En la ética de Levinas no hay lugar para la complacencia por el deber cumplido, estamos siempre expuestos a la «vergüenza» por el temor de no haber respondido adecuadamente a la demanda del otro necesitado (Ortega y Romero, 2022).

Se presenta también una investigación realizada en España y México en donde Pedreño, Mínguez y Romero (2021) realizaron una comparación en la información recogida en dos escenarios de investigación y se analizan cuáles son los puntos de encuentro entre el modelo teórico de la pedagogía de la alteridad y la práctica docente del maestro de Educación Infantil y Primaria en su artículo “Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un

estudio cualitativo y comparado” Se trata de un estudio que adopta el diseño de caso, en el que se han realizado 44 entrevistas a maestros y maestras seleccionados mediante la técnica bola de nieve en dos contextos distintos: la Región de Murcia en España y Ensenada en México. Se pregunta por la pedagogía de la alteridad y las siguientes categorías: el testimonio, la acogida, la contextualización, la heteronomía, la justicia, la responsabilidad y la compasión. En la investigación se concluye que el aspecto central es el de encontrar las posibles relaciones entre la práctica educativa y la pedagogía de la alteridad desde la mirada de Levinas.

Se destaca que entre los aspectos consultados en las instituciones educativas los docente tienen mayor interés por unos que por otros, como la acogida que en ambos contextos resulta ser un aspecto clave en el proceso de la práctica docente y que es clave tomarlo de guía en esta tesis por la importancia de comprender las relaciones entre maestro y estudiantes, analizando que esa acogida da la oportunidad de responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes, reconociendo sus contextos y cultura.

Otra autora es Fornasari (2018) realiza un estudio titulado “La experiencia ética del tiempo escolar. La Alteridad desde el porvenir y lo otro.” Es un estudio descriptivo exploratorio que se fundamentó en métodos cualitativos de investigación educativa, cuyo objetivo era sustentar desde una posición filosófica interpretativa el significado del mundo social, para comprenderlo, vivenciarlo y producirlo. Se aplicó la hermenéutica mediante un estudio cualitativo focalizado en una escuela pública secundaria –como estudio de caso– y, específicamente, en un aspecto de la dimensión subjetiva de estudiantes de sexto año. Entre las categorías analizadas en el estudio se encuentra: “El tiempo escolar: experiencias educativas en las narrativas estudiantiles” para la comprensión de esta categoría se reconoce la postura de Larrosa (2009), presenta la experiencia como fundamental porque provoca una relación, ya que

primero establece un vínculo de alteridad con algo que acontece en el exterior; segundo, promueve una transformación y un cambio subjetivo y, tercero, el proceso de afectación y de movimiento es recíproco en la medida en que yo como lo otro u otros quedamos implicados y afectados.

De lo anterior, se concluye el deseo de los jóvenes por el reconocimiento en nuevos proyectos y expectativas para incorporar y expandir otras actividades que fortalezcan ese espacio desde el cuidado y la apropiación de sentidos educativos para construir un proyecto de vida singular, lo cual es un aspecto clave en la tesis ya que reconoce que al desarrollar en la escuela actividades experienciales, el estudiante fortalece sus relaciones y aprende para la vida que consiste en significar e interpretar los acontecimientos de la vida social para que los jóvenes constituyan una subjetividad que les permita el acceso a los bienes sociales y culturales con mejores recursos simbólicos (cognitivos, emocionales y sociales). Desde esta perspectiva concluye que responder y hacerse responsable por ese otro, en nuestro caso, el cuidado de niños y jóvenes en formación y constitución psíquica constituye sujetos éticos en el ámbito educativo y funda el desafío de un nuevo horizonte para el diseño de políticas públicas de la subjetividad en nuestros contextos latinoamericanos.

En otro de sus trabajos, Ortega (2018) abordó la necesidad de una educación de responder al otro en su artículo “La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural” en donde presenta un modelo cognitivo de la educación intercultural basado en una sociedad capaz de responder a las necesidades y expectativas de los diferentes grupos que la componen, se critica esa postura que tienen los sujetos de reconocer su propia identidad en la idea de sí, lo que los ha llevado a ser esclavos de sí mismos y actores necesarios de la dominación de los otros. Desde esta mirada, Ortega (2018) expresa la necesidad de afrontar la

existencia real de los seres humanos pensando en la felicidad, la razón y la moral por encima o al margen de la historia que según él ha dado lugar a un discurso sin tiempo, sin espacio y sin gloria.

Entre los aportes que hace el artículo de Ortega (2018) a esta investigación es esa mirada que hace el autor a la ética, desde una ética de la compasión, que hace énfasis a las singularidades desde una condición situacional. Una ética de la relación entre los actores sociales en la práctica educativa como lugar de encuentro, de relación cara a cara entre estudiantes y maestro.

Desde otra mirada, se identifica que Allan (2011) en su artículo “Responsibly Competent: teaching, ethics and diversity” expone un proyecto del Consejo de Europa, Políticas y prácticas para Didáctica de la Diversidad Sociocultural desarrollada entre 2006 y 2009. Entre los aspectos relevantes del artículo y en la línea de esta tesis se encuentra que los autores consideran de gran importancia la tarea del docente. En la investigación detectan que los docentes necesitan mejores programas de formación que los lleve a ser competentes, esta competencia la relacionan con la postura de Levinas de responsabilidad por el otro especialmente de ese Otro que es diferente de alguna manera. “...ser un "yo" es ser responsable antes de haber hecho nada ... No soy simplemente el origen de yo mismo, pero el Otro me perturba. No juzgado por el Otro, sino condenado sin poder hablar, perseguido.” (Levinas, 1996, p. 94). El autor del artículo reflexiona frente al planteamiento de la responsabilidad, lo cual implica que los docentes se acerquen a los estudiantes desde la promoción del diálogo en donde cada uno de los actores deben involucrarse responsablemente desde la diversidad cultural, dentro de ese diálogo, que se convierte en un elemento central e inevitable, y algo a lo que el maestro debe estar listo y ansioso por responder.



### *Escuelas rurales multigrado*

A continuación, se expone un artículo relacionado con las escuelas rurales multigrado en donde un(a) docente tiene estudiantes de grado transición a quinto de educación preescolar y básica primaria. La investigación encontrada es la de González, González y Méndez (2020), quienes realizan una investigación titulada “Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes” su objetivo es conocer las potencialidades y debilidades de las aulas multigrados a partir de diversas experiencias docentes. Se enmarca en la línea temática de las investigaciones de corte cualitativo realizadas por Boix y Bustos (2014) –entrevistas semiestructuradas– y Bustos (2007) –estudios de caso. Los resultados arrojados en la investigación revelan las potencialidades contextuales, pedagógicas y didácticas inherentes al aula multigrado, mostrando una escuela rural inclusiva, cooperativa y abierta a las nuevas tecnologías y a las metodologías didácticas, pero también nos acercan a conocer las debilidades de la escuela rural, relacionadas principalmente con la dotación de recursos humanos y materiales y la formación inicial y continua del profesorado, revelándose como una escuela poco conocida por los docentes, por los estudiantes de magisterio y por el profesorado universitario.

Como señala Jiménez (1983), estas aulas se caracterizan principalmente porque “en una misma clase conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad” (p.13); por lo cual, se permite la diversidad y se acerca al modo más natural de encuentro y trabajo entre escolares, es así que “no se habla de diversidad en términos de discapacidad o dificultad de aprendizaje, sino de la heterogeneidad de las personas que conviven en una misma experiencia educativa” (García, Delgado y Pozuelos, 2017, p. 125). Las características organizativas de las aulas multigrado van a facilitar que emerja la figura del alumno/a-tutor/a (Boix, 2011) o alumno/a guía y orientador/a (Boix y Bustos, 2014), pues potencia el aprendizaje colaborativo entre iguales. Este tipo de aprendizaje se constituye una actividad informal, coyuntural,

espontánea y no planificada en donde evidencian las relaciones de acogimiento y responsabilidad por el otro.

Es así como se reflexiona en el artículo Gonzáles, Gonzáles y Méndez (2020) la tarea de los docentes en las escuelas multigrado, que no se encuentran preparados para ejercer su profesión, por lo cual es necesario abrir esa mirada hacia la alteridad, para fortalecer las relaciones sociales que surgen en esas escuelas y enfocar la enseñanza para potenciar las fortalezas que tiene que ver con el encuentro entre la diversidad.<sup>5</sup>

En la misma línea de análisis sobre las instituciones rurales multigrado se encuentra el artículo de Cruz, Marrero y Rojas (2019) “Consideraciones sobre planificación de clases en las condiciones del grupo clase multigrado para favorecer la formación inicial” el artículo forma parte de los estudios realizados por los autores, en relación con la formación inicial del profesional para la educación primaria. Su objetivo estuvo dado en exponer algunas características de la planificación de las clases en las condiciones del grupo multigrado que favorecen la formación inicial del licenciado en Educación Primaria. Los métodos empleados consistieron en la revisión documental de las fuentes escritas en torno al tema, el análisis-síntesis, la inducción-deducción y el método histórico-lógico.

Un análisis que hacen los autores en el artículo refleja la situación que viven las escuelas multigrado pues constituyen una regularidad del contexto educativo en todos los países del mundo, en cuanto a la sostenibilidad económica, pues si se asume la formación de grupos por grados se tendrá que contratar varios docentes, para atender una baja matrícula y el costo por

---

<sup>5</sup> Desde esta tesis se concibe la diversidad desde la perspectiva de la diversidad cultural en la educación, lo cual, permite evidenciar diferentes formas de considerar al otro. Machado (1999) expresa que una adecuada aproximación al otro, debe tratar de reconocer la existencia de escenarios diferentes al mío, colocarme en disposición para comunicarme con él. Molina (2000, 2010) concibe el contexto cultural con características que muestran que el significado y sentido de todo conocimiento depende de su contexto sociocultural.

alumno sería elevado, además se cuestiona la calidad de dicho proceso. Un aspecto positivo, que se menciona en el artículo es la relación que se desarrolla entre estudiantes donde los alumnos de grados superiores con un vocabulario cercano a la edad ayudan al desarrollo de habilidades en múltiples situaciones a los grados inferiores y estos a su vez favorecen la solución de insuficiencias en el aprendizaje de los propios de su grado o de los superiores. Algo clave en la presente tesis al reconocer la relación que existe entre estudiantes

Otro artículo encontrado sobre las instituciones multigrado es el publicado por Arriagada y Calzadilla (2018) “Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile” en la investigación se emplean técnicas de recolección de datos del enfoque cualitativo un estudio de caso múltiple de corte etnográfico en donde intervinieron veinte docentes de escuelas rurales multigrado.

Uno de los aportes del artículo se encuentra en el análisis de las nuevas Bases Curriculares para la Educación Básica Chilena en escuelas rurales multigrado de la Fundación del Magisterio de La Araucanía, Chile. Los resultados permiten generar acciones de mejora de la calidad, al retomar la importancia de la educación en contextos rurales de alta vulnerabilidad y diversidad cultural, en tanto promueven la atención de los educandos respecto al nuevo currículo.

La concepción de escuelas rurales multigrado en Chile es el mismo que se tiene en Colombia en donde el proceso educativo en estas instituciones es dirigido por uno o más docentes a varios grados al tiempo. Es por esta razón por la cual la población con la cual se estudia la presente tesis busca hacer un giro hacia la comprensión de la escuela rural. Desde la mirada de Beyer (2009) quién reconoce que se requiere del trabajo mancomunado de cada docente, con dedicación, motivación, conocimiento y destrezas para alcanzar una educación de

calidad debe estar de la mano del acompañamiento de la familia, y otros agentes externos a la escuela.

Los docentes que se desempeñan en escuelas rurales multigrado afrontan el proceso de implementación de las nuevas bases curriculares en Chile (2012). Dicha implementación consiste en un cambio de nomenclatura, estructura, complejidad y profundidad de contenidos que deben ser enseñados desde las habilidades y actitudes, acompañados de nuevas estrategias didácticas que generen impacto en la formación integral de los estudiantes. El estudio de dichas percepciones es condición esencial para generar acciones de mejora de la calidad al retomar la importancia de la educación en contextos rurales de alta vulnerabilidad, adaptada a la diversidad cultural de estos sectores, en tanto promueva la atención de los educandos respecto al nuevo currículo. En los resultados obtenidos reveló las posibilidades para el cambio de los estilos de enseñanza, de aquel centrado en el discurso del docente, a otro centrado en las potencialidades del estudiante y sus necesidades educativas; Desde esta investigación permite ampliar la mirada hacia identificar las características de las escuelas rurales multigrado en América latina.

Desde otra mirada contextual, se identifica que Allan (2011) en su artículo “Responsibly Competent: teaching, ethics and diversity” expone un proyecto del Consejo de Europa, Políticas y prácticas para Didáctica de la Diversidad Sociocultural desarrollada entre 2006 y 2009. Entre los aspectos relevantes del artículo y en la línea de esta tesis se encuentra que los autores consideran de gran importancia la tarea del docente. En la investigación detectan que los docentes necesitan mejores programas de formación que los lleve a ser competentes, esta competencia la relacionan con la postura de Levinas de responsabilidad por el otro especialmente de ese Otro que es diferente de alguna manera. “...ser un "yo" es ser responsable antes de haber hecho nada ... No soy simplemente el origen de yo mismo, pero el Otro me perturba. No juzgado

por el Otro, sino condenado sin poder hablar, perseguido.” (Levinas, 1996, p. 94). El autor del artículo reflexiona frente al planteamiento de la responsabilidad, lo cual implica que los docentes se acerquen a los estudiantes desde la promoción del diálogo en donde cada uno de los actores deben involucrarse responsablemente desde la diversidad cultural, dentro de ese diálogo, que se convierte en un elemento central e inevitable, y algo a lo que el maestro debe estar listo y ansioso por responder.

Haciendo un recorrido por los artículos investigativos consultados y analizados de acuerdo con las categorías alteridad y lenguaje en educación y escuelas rurales multigrado se puede concluir que las publicaciones internacionales están orientadas en su mayoría a estudiar la alteridad para fortalecer las escuelas desde la ética, la pedagogía de la alteridad y sobre como ver la acogida y la responsabilidad como posibilitadores de relaciones entre los maestros y estudiantes. Otro aspecto clave que se identifica en las escuelas rurales multigrado es que en diversos territorios internacionales mantienen características similares en cuanto a las condiciones de descuido por parte del estado y de escasos recursos para estos ambientes escolares. Entre los vacíos encontrados en las publicaciones revisadas se identifica una menor cantidad de publicaciones asociadas al lenguaje desde la mirada de las intersubjetividades relacionadas con la alteridad. Por tal razón, es relevante la presente investigación ya que permite desde esta investigación aportar a la comprensión de las relaciones entre los actores sociales vistas desde la alteridad para entender el lenguaje en sus ruidos, sus murmullos y sus silencios.

### ***Contexto nacional***

#### ***Alteridad y lenguaje en educación***

Se encuentran investigadores que asumen la alteridad como aspectos claves en el proceso escolar, entre los autores encontrados se encuentra Fernández (2020) en su artículo científico

“Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia” presenta los resultados de un estudio fenomenológico cuyo propósito fue comprender y describir los sentidos que los docentes le otorgan a su responsabilidad educativa.

Los participantes de la investigación enunciada anteriormente fueron un grupo de docentes que se desempeñaban en los niveles de educación preescolar, básica, media y superior, según lo establece la ley colombiana. La investigación se enmarca en un estudio cualitativo con metodología fenomenológica. El artículo explica que, ser responsable se refiere a estar atento, lo cual lo podemos relacionar con lo que Bárcena (2016) expresa al decir que “escuchar requiere estar atentos frente al que tenemos delante” (p.193). Situación que permite dar respuesta a sus aspiraciones que se expresan desde situaciones, lugares y lenguajes diferentes y que llevan consigo un rostro. Se responde para brindar hospedaje y acogida porque se dota al Otro de importancia: para que importe lo que le pasa hay que verlo y para verlo hay que amarlo (Maturana, 1996). Ese contacto con el otro surge mediante el rostro, Levinas (1997) expresa que “esa relación da testimonio de sí mismo y, a su vez, valida este testimonio” (p.215), reduciendo la distancia entre los sujetos y conlleva a estar atentos por el otro.

Desde la perspectiva de Fernández (2020) en su investigación concluye entre otras ideas que -la responsabilidad se inicia al desprenderse de los juicios para asumir al otro. -Los y las docentes deben abandonar el ruido que opaca al otro para estar presente en el silencio y así recibirlo (acercarse). - Hay que estar para los estudiantes con una actitud de recibimiento y de hospitalidad que interpela protección. -Estar presente para el otro, escuchar el llamado del otro, entendida como el encuentro que surge entre los sujetos por la disposición de estar para el otro antes de que este lo reclame. Estos hallazgos enunciados, generan eco en la presente investigación, en especial frente al papel que asumen los docentes de las escuelas rurales

multigrado y como ese papel es clave en la formación de los estudiantes y en el mismo estado de ánimo del maestro, provocando una afectación por el otro.

En la revisión de artículos se encuentran varios autores que hablan sobre vivir la experiencia como aspecto clave para fomentar la alteridad, entre ellos, Sánchez, N. (2020) en su investigación cualitativa “Alteridad y vocación: una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza en la primera infancia” busca comprender un fenómeno educativo a través de los sentidos producidos por las docentes en su experiencia. En los resultados arrojados en la investigación de la autora del texto identifica que la experiencia implica una condición de alteridad, una relación con algo que no soy yo. En ese aspecto Larrosa (2006) la define como “eso que me pasa, no lo que pasa” (p. 14), es decir lo que se experimenta al vivir.

Sánchez (2020) concluye que esa experiencia posee una condición reflexiva y transformadora que implica no ser el mismo que se era, que es algo que afecta al sujeto. Situación que permite comprender que quien no se sorprende y permanece indiferente ante los acontecimientos educativos, sociales y emocionales, que quien no se conmueve frente al otro, es un sujeto que no se transforma, que reduce todo a su imagen y a su medida con pretensiones de apropiación.

En la consulta de la información se encuentra Restrepo, Restrepo y Jaramillo (2017) en su artículo “La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro”, en donde expone la investigación realizada en dos instituciones de Antioquia en la cual se obtiene como resultado la categoría denominada la formación y las pedagogías del encuentro, que muestra al maestro como el ser humano con apertura hacia el otro, capaz de inquietarse por la mirada, que respeta y comprende los silencios, o sea, por ser ese alguien que está al lado del otro. En ese análisis del

papel del maestro en la educación se reconoce que el docente debe estar dispuesto a comprender el mundo de sus estudiantes, de acuerdo con Orrego (2007):

que tenga como principio fundamental de la alteridad, con apertura hacia lo inesperado, que logre transitar por los escenarios dinámicos del mundo educativo, esto es poder conjugar en su quehacer las necesidades del conocimiento tradicional junto con aquellas que demanda un mundo contemporáneo. (p. 27)

Otro artículo que se destaca en esta línea de trabajo se encuentra “Una educación desde la otredad” de Vargas (2016) Este artículo se deriva del trabajo investigativo de tesis doctoral: “Los indígenas en las crónicas de Indias. Una aproximación a su comprensión desde los estudios críticos, inscrito en la línea de Estudios del Discurso, del Doctorado Interinstitucional en Educación (die), Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas”. El objetivo del presente artículo es ofrecer una propuesta para una educación desde la otredad a partir del pensamiento dialógico. En el artículo se tienen en cuenta los aportes a la educación de tres pensadores latinoamericanos: Dussel, Freire y Skliar, para quienes el papel activo de la otredad es fundamental en cualquier proceso educativo.

Como conclusión se puede decir que una educación es la que se realiza desde la otredad en el universo de las relaciones dialógicas, establece que la constitución del ser, del conocimiento y de la verdad solo son posibles a través de las relaciones dialógicas entre el yo y el tú en el universo del lenguaje y la comunicación auténtica de la presencia en el lenguaje, en la que ocurren los encuentros pedagógicos y didácticos.

Al rastrear en los repositorios institucionales de algunas universidades nacionales se encuentra la siguiente tesis de investigación titulada “Las representaciones interculturales y la alteridad como motor de diálogo e intercambio, un estudio semiótico de la película El abrazo de



la serpiente de Ciro Guerra” Sanabria (2020). La tesis tiene como punto de partida el problema de la representación del indígena en los medios de comunicación y las formas en las que estos, desde la superficialidad, crean representaciones de las comunidades que imposibilitan los diálogos interculturales entre culturas en los territorios y ciudades del país.

La metodología de investigación es cualitativa, y se centra en la comprensión de los signos, códigos y sentidos que la película construye, con base en la teoría semántica. Situación de relevancia en la presente propuesta porque se relaciona con la presente tesis en la construcción de sentidos desde los signos que se obtienen y permiten comprender al otro a partir del encuentro de los signos, los universos simbólicos y los lenguajes distintos que terminan por contar una historia desde una acción dialogante y aprehensiva.

Otra tesis encontrada es la titulada “Hacia una propuesta de formación anárquica desde la perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas” Paredes (2018). En el documento presenta los resultados de la investigación en tres capítulos: en el caso del primer capítulo es sobre el lenguaje que permite comprender el pensamiento Levinasiano como un pensamiento en tensión, cuya finalidad no es la supresión de las diferencias sino la visualización de la persistencia de éstas en el núcleo de lo Mismo. El segundo capítulo expone filialidad, educación y comunicación, en donde se rastrean los distintos modos del fenómeno en que Levinas expone la persistencia de la diferencia en el seno de eso que, al parecer, la pondría en peligro. El tercer capítulo presenta la manera en que Levinas propone un modo de ver la filosofía, la educación, el sujeto y lo humano que superan cualquier demanda de reconocimiento de la diferencia.

En su metodología la autora Paredes (2018) hace un estudio de las definiciones y modos de nombrar tanto lo filosófico, como lo ético, lo humano y la educación en la perspectiva de Levinas. Como conclusión, se presenta la referencia implícita a esa trascendencia que hay en el

lenguaje y el modo en que las relaciones, entre ellas la educativa, no se tejen bajo el amparo de las “palabras empíricas”, sino de la responsabilidad que nos hace únicos e infinitos a todos en la búsqueda de la justicia. Es decir, en ese encuentro con el otro.

En la mirada del lenguaje desde el contexto nacional se encuentra a Soto (2017), en su artículo “Desde una ontología del lenguaje hacia una ética intercultural de la alteridad” realiza una exploración del aporte del lenguaje en las prácticas sociales para la comprensión de la alteridad aspecto que se relaciona con la presente tesis porque permite observar la relación existente entre alteridad y lenguaje. Se le da importancia al lenguaje en la práctica social para llegar a la comprensión por los sujetos en los contextos sociales e interculturales.

En el artículo Soto (2017) cita a Echeverría (2008) para definir la ontología en relación a que “hace referencia a nuestra comprensión genérica – nuestra interpretación – de lo que significa ser humano” (p.141). Desde el lenguaje se desarrolla una relación entre el hablante, el lenguaje y la acción ya que todo acto de habla es dicho por alguien.

El autor expone un panorama acerca del lenguaje desde diversas posturas, nombra autores como Wittgenstein y su giro lingüístico en donde se identifica un proceso intersubjetivo entre el lenguaje y los seres humanos, también enuncia a Fabri desde la función lingüística del lenguaje como signo y significante. Heidegger (1974) es otro autor citado, en donde él concibe el lenguaje como la morada del ser lo cual hace alusión que el ser humano habita en el lenguaje. Y Nietzsche que menciona el lenguaje como toda experiencia humana se configura en el lenguaje. Es así como se enuncian y comprenden los planteamientos de diversos autores acerca del lenguaje y su relación con la humanidad, de la interculturalidad reflexionando que hay que ser conscientes de la importancia del lenguaje, de las palabras, que son el punto de partida para una

conformación de una identidad desde la esencia y naturaleza del ser y de sus relaciones con el otro desde sus prácticas sociales.

Otro autor que habla sobre el lenguaje es Giuliano (2016) investigador argentino quien expone en su artículo “La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas” que reflexiona sobre la necesidad de enseñar a pensar desde los bordes, atentos a la diferencia olvidada, disimulada o francamente negada en lo que aparece como “visible” en el orden social, en los ideales de convivencia o de identidad cultural. Giuliano (2016) hace énfasis en que el dilema quizá tan ético como social: por una parte, el deseo o necesidad de educar una multiplicidad de sujetos y, por otra, la necesidad o el deseo supuestos de evaluar para certificarlos (normalizarlos) y que puedan ser reconocidos como “incluidos” de algún modo en su respectivo sistema social.

Giuliano (2016) presentan tres aspectos claves: -Asignar un tiempo para sostener el asombro y percibir la vida como una novedad, - Dar lugar a una educación ética y decolonial que permita a los niños y jóvenes efectuar, por cuenta propia a pensar sobre su cuerpo y alma. Alcanzar cierto estado de bien - estar, dignidad, sabiduría, serenidad o inmortalidad. -Hacer de la espacialidad educativa un tiempo responsable de hospitalidad mediante la acogida de un recién llegado.

Es así como los planteamientos de Giuliano (2016) aportan en los procesos de rastreo de información de esta tesis, puesto que asume el lenguaje en cualquier tipo de encuentro, no solo desde el habla, sino desde sus miradas, desde los silencios, desde los ruidos, desde el acercamiento, desde el distanciamiento, desde la alteridad, desde la hospitalidad, desde la responsabilidad, desde sus gestos y desde su abrazo.

Desde estas posturas, es clave reflexionar en cómo esta postura del lenguaje que se vivencia en la escuela promueve la experiencia, al encuentro, al reconocimiento que todo el ser puede ser leído. En este sentido Nietzsche expresa "... el mundo se ha vuelto por segunda vez infinito para nosotros, por cuanto no podemos refutar la posibilidad de que sea susceptible de interpretaciones infinitas" Nietzsche (1979), (citado por Larrosa, 2001). Que todo encuentro puede ser leído e interpretado provoca algo nuevo un producto de relaciones y de experiencias que se han vivido.

Otro autor que habla sobre el lenguaje es Díaz B. (2015) en su artículo "Lenguaje y Alteridad: senda hacia la convivencia escolar" presenta una ponencia como resultado de su proyecto de Tesis Doctoral en donde se destaca un estudio de investigación cualitativa sobre las percepciones y violencia escolar. Se centra el análisis en el uso del lenguaje como instrumento de violencia simbólica, por lo que se propone emplearlo como medio para convivir, partiendo del reconocimiento del otro, que de acuerdo con Díaz es la esencia del concepto de alteridad. Para el análisis de la propuesta se llevó a cabo una encuesta a noventa y nueve (99) estudiantes de sexto grado en la ciudad de Bogotá Colombia, con la idea de visibilizar el concepto de violencia escolar y de la forma como dan solución a los conflictos y así ver el papel que juega el lenguaje en estas percepciones.

Un aspecto clave en este documento para la presente tesis es que presenta la escuela como un escenario de formación no sólo en conocimientos, sino en actitudes y valores. Y le da importancia al lenguaje y a sus manifestaciones en los espacios escolares. En el texto Díaz (2015) cita a Maturana (2002) para expresar la influencia del lenguaje en el actuar. "las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada. Las palabras que usamos no sólo revelan nuestro pensar, sino que proyectan el curso de nuestro

hacer” (p. 12). En el artículo se propone que hay que identificar qué aspectos desde el lenguaje pueden contribuir a desatar manifestaciones de violencia, para fomentar escenarios de reflexión que posibiliten el reconocimiento de la alteridad como camino para el manejo asertivo de los conflictos.

Entre las conclusiones se destaca el papel del lenguaje en la convivencia, en especial de la manera como nos expresamos frente al otro, ya que a través del lenguaje (oral, escrito, gestual) podemos estar (sin tener una intención de hacerlo) posibilitando que se generen manifestaciones de violencia, por cuanto la violencia escolar no sólo está relacionada con la agresión física; sino que también se encuentra en el lenguaje al desconocer, humillar y violar las realidades del otro, este aporte permite identificar el uso del lenguaje en las relaciones sociales para promover espacios de alteridad.

### ***Escuelas rurales multigrado***

En este mismo contexto se evidencian investigaciones sobre las escuelas rurales multigrado, entre ellas se destaca el artículo de López (2019) que se titula “Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes”. En el documento se exponen los desafíos que tienen los docentes de educación básica y primaria de las escuelas rurales multigrado de Colombia. Allí, los docentes son administrativos y, al mismo tiempo, responden pedagógicamente a grupos de estudiantes con edades heterogéneas y necesidades de aprendizaje específicas.

En la investigación describen la situación que viven los estudiantes de estas instituciones como miembros de una misma familia que llegan algunas veces cansados de largas caminatas y múltiples horas de vigilia por cuenta de los quehaceres matutinos campesinos que realizan. Mencionan como la jornada escolar suele comenzar con la oración. Para el desarrollo de las

clases, el docente elige los contenidos a tratar, las actividades a desarrollar, la mejor distribución de los estudiantes, la forma más adecuada para dar la instrucción, los recursos a emplear, las estrategias de evaluación, etc. Situaciones que implican la complejidad de estar pensadas para algo más que varios grados ‘reunidos’, representa algo parecido a todo un colegio aprendiendo, en simultánea, en un mismo salón.

En el artículo reconocen los desafíos de la escuela rural y el aula multigrado, por lo tanto, identifican que es clave que la formación docente sea más práctica y dejé de lado lo teórico, que la falta de dicho componente es de preocupación si se tiene en cuenta que es más probable que los maestros trabajen en contextos escolares más complejos y cuenten con poco apoyo. Por lo anterior, es importante aumentar el enfoque práctico para que los profesores estén preparados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en salones con numerosos alumnos y una amplia variedad de edades y competencias.

Se concluye que es clave el rol del maestro y contar con una buena preparación académica por lo que su abordaje en procesos de formación de docentes es indispensable para generar una conciencia crítica en torno al impacto que tiene la práctica pedagógica en contextos que tejen entramados muy finos, propios de las condiciones sociales, económicas, políticas particulares, así como de construcciones sociales.

### ***Contexto local***

#### ***Alteridad y lenguaje en educación***

En la búsqueda local en el departamento de Santander Colombia Duarte (2012) en su artículo de “La ética de la alteridad de Levinas como elemento importante en el conocimiento de la formación ética en la educación” expone comprender de qué manera la ética de la alteridad de Levinas aporta al conocimiento de la formación ética en la educación a través de un estudio

teórico, teniendo como base un análisis documental. En el artículo se estudia la categoría alteridad como fundamento de la ética de Levinas y se comprende por qué es importante la teoría ética de Levinas entre las diversas teorías éticas actuales. En un segundo momento, se analiza qué importancia tiene el conocimiento de la teoría ética de la alteridad de Levinas en la formación ética en la educación y si aporta para que el discurso ético en las comunidades educativas.

Duarte (2012) concluye que la ética de la alteridad de Levinas como elemento importante en el contexto y conocimiento de la formación ética en la educación, debido a la posibilidad de que esta es la ética que explica mejor el problema de las relaciones humana para hacer posible esta ética hay que involucrar al otro desde su rostro, como manifestación y misterio; es algo concreto e idealismo a la vez; pero es en el rostro y por el que percibimos y somos percibidos en cuanto seres humanos; el rostro nos aproxima y nos remite a una necesidad ética universal. Es por el rostro que el otro nos impone la necesidad de una “alter conciencia” que de ninguna manera subyuga o anula la autoconciencia.

En síntesis, los artículos consultados no han tratado a profundidad el comprender los sentidos que circulan en las escuelas rurales multigrado sobre los lenguajes y las alteridades lo que permite reconocer el aporte que puede dar la presente tesis en el campo de la educación específicamente en la práctica educativa desde ese encuentro con el otro para hacer de las escuelas espacio de formación humana para la vida. Así mismo, los estudios si permiten apoyarse para orientar la investigación desde una aproximación a otras realidades sociales en donde la alteridad y el lenguaje han sido claves para identificar esa necesidad de estar ahí para el otro.

## **Antecedentes teóricos**

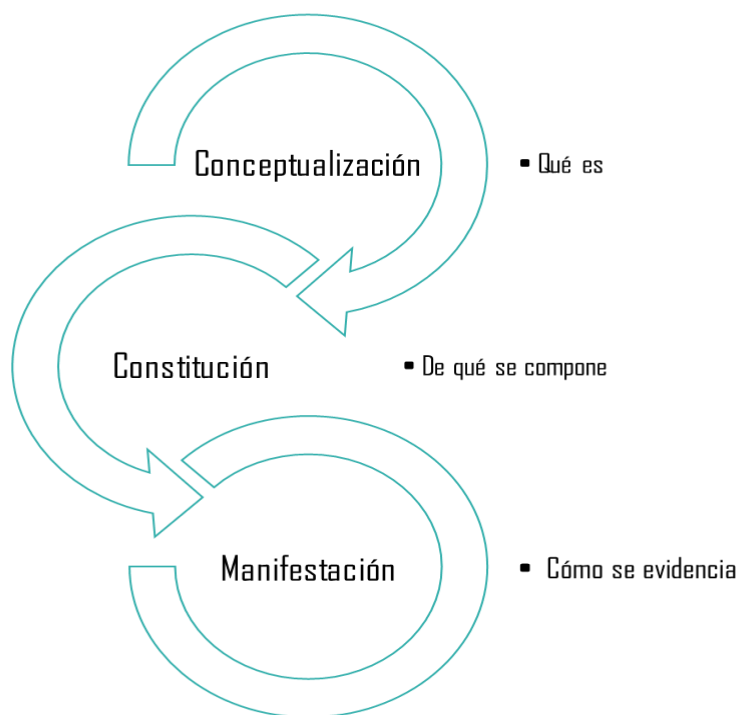
En este apartado se exponen algunos artículos de reflexión y análisis frente a las categorías abordadas de los cuales se vincularon treinta y cinco (35) documentos. A medida que se iba analizando cada uno de los artículos se construye para llegar a una aproximación conceptual y teórica que permita identificar algunos planteamientos y posturas en torno a las categorías abordadas, puesto que se busca la apertura y la comprensión de sentido que emergen desde las realidades de las diferentes instituciones educativas de educación básica, media o superior, no como lenguajes ya prefigurados, sino como un lenguaje que se construye desde la práctica social.

En la revisión realizada en la postura teórica juega un papel relevante la reflexión en torno a las categorías de alteridad y lenguaje. Para este análisis se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos que se encuentran en la tabla 3. *Matriz de análisis de investigación de artículos* que permitieron ubicar el rumbo de lo que se estaba analizando desde una mirada conceptual encontrada en los artículos y así realiza una mejor organización de la información recolectada.

### **Figura 5**

*Matriz de análisis de investigación de los artículos*





*Nota:* Datos para consultar la información en los artículos de teoría. Fuente: Adaptado de Jaramillo, 2020.

A continuación, se presenta la postura de algunos teóricos que han escrito sobre las categorías de alteridad y lenguaje, haciendo un recorrido breve de algunos de los aportes que realizan a la presente tesis.

### ***La alteridad***

Uno de los teóricos que reflexiona sobre la alteridad es el gran filósofo Emmanuel Levinas, quién expone la alteridad desde sus propias vivencias ya que él experimentó el poder sobrevivir a los campos de concentración nazis durante la segunda guerra mundial, lo cual le permite refinar sus obras a partir de su propia experiencia y tener como tema central la alteridad. Por lo anterior, lo de Levinas no es asunto de textos, sino de esperanza en un mundo mejor, en donde la relación y la responsabilidad para con el otro puedan quebrar el poder, la crueldad y la indiferencia.

Entre los textos de Levinas en donde se encuentra mayor reflexión frente al tema son “Totalidad e infinito” (1961); “De otro modo que ser, o más allá de la esencia” (1974) el autor expone el sentido de la alteridad desde la hospitalidad, la entrega, la responsabilidad. “El Tiempo y el otro” (1987) que expone que la alteridad puede ser asumida como alteridad lógica Hegeliana el uno y el otro y como alteridad radical el otro ahí. En estos últimos textos se comprende la segunda postura en donde Levinas orienta su teoría hacia al acogimiento por el otro, una entrega sin por qué. Todo lo que yo dono de mí, es mi responsabilidad, todo lo que el otro da es su voluntad, es así como se observa la entrega de uno para el otro.

En el recorrido por la alteridad desde diferentes autores se encuentra a Balbino, (2011). En su artículo “Aproximación al concepto de “alteridad” en Levinas.” Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera” expone que la alteridad en Levinas es pensada a partir del giro de la ontología tradicional en metafísica o ética, es decir, desde el giro de la ontología heideggeriana en ética y reflexiona frente a la alteridad de Levinas que significa en el darse lo Infinito al Mismo como un acontecer, en un ser que acontece y aparece, que mora y al que se le reconoce, expone la alteridad como la presencia del Otro en el Yo; una presencia que se conforma como relación entre libertades. Así mismo, expone la relación del yo y el otro quienes forman junto al tercero, la humanidad, que es la fraternidad, denominada subjetividad. Levinas (como se citó en Balbino, 2011) plantea que “la subjetividad del sujeto que se acerca es [...] una aceptación en la fraternidad” (p.403). Es así como, desde esta postura se asigna a la subjetividad la relación entre el Otro que tiene un rostro y es descrito mediante el rostro.

Biesta (2019) en su artículo Traducido por Noguera “¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta” expone como la educación está enfocada muchas veces en obtener resultados, lo cual es algo que necesita ser

repensado y virar la mirada a despertar en los niños y jóvenes el deseo de querer existir en este mundo, de forma adulta. El autor ve el paso por la escuela no desde el cumplimiento de una trayectoria sino la forma como el ser humano puede tratar de existir en y con el mundo.

Para Biesta (2019) la tarea consiste en dar forma a la experiencia de la resistencia, de modo que haya una posibilidad real de experimentar el mundo en la alteridad e integralidad, situación que aporta a la investigación al reconocer que la educación debe involucrarse con el ser humano que se está formando, reconociendo qué, y quién es el otro, en este sentido el autor resalta como aspecto clave el tener la posibilidad de ver que ese mundo de seres, mundo social y mundo de las cosas de afuera no está a disposición para hacer lo que se quiere. Por lo que se asume la alteridad y la integralidad un lugar en la vida del estudiante al permitir que ese mundo se exponga no desde mi generosidad sino desde la misma esencia de este.

Ortega (2016) expone en su artículo “La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad” que la ética se desarrolla en esas experiencias concretas que hay con el otro, en otras palabras, desde la postura de Levinas, el rostro del otro, frente a la vulnerabilidad de cada hombre, frágil por naturaleza, frente a determinada situación “surge la imposibilidad de cerrar los ojos ante las situaciones injustas que afectan a seres humanos concretos; surge del sentimiento de compasión ante el sufrimiento indebido de tantos inocentes” (Ortega, 2016, p. 245). Es así como de acuerdo con determinadas situaciones la ética de la compasión se orienta a esas situaciones que se viven con el otro y de las relaciones sociales, aspectos claves en la presente tesis ya que busca situarse en las relaciones con el otro (estudiantes – maestros) y ante el mundo.

Por tanto, la experiencia y la solidaridad juegan un papel clave en la ética de la compasión que de acuerdo con Mélich (2010) citado por Ortega (2016) expone que es “la forma

que cada ser humano tiene de encarar la demanda del otro en un espacio íntimo, de responder, singular e ineludiblemente, de él y ante él” (p.247). Es así, como la ética de la compasión se ubica en un momento del aquí y el ahora siempre desde una respuesta frente a determinada situación, lo cual implica una respuesta que se debe dar en una situación comunicativa específica haciendo uso de unos símbolos que les permita interactuar en un contexto específico, en síntesis, que permita a los actores sociales ser seres responsables con su mundo.

Otro aspecto clave que se destaca en el artículo de Ortega (2016) y que es clave en la presente tesis es la relación educativa desde la alteridad es que “no contempla un sujeto universal, sino a alguien en la singularidad de la existencia” (p.254). Es así como el autor aclara que las orientaciones éticas no están regidas a algo universal, sino estudiantes que demandan del maestro una respuesta a una pregunta, que no es la de todos sino la de uno.

Otro autor que expone la educación desde el papel de la enseñanza en las relaciones con los otros en las instituciones educativas es Standish Paul (2016) quién aborda en su artículo “La enseñanza como exposición: La educación en negación” que la enseñanza enfocada a la superación de exámenes implica una frustración de las posibilidades del ser humano, incluso una negación de lo humano y presenta como cambia el panorama en la relación del maestro estudiante cuando se da la posibilidad de hablar y escuchar porque da la posibilidad de respuesta. Asimismo, plantea que hablar es exponerle algo a alguien para que le presten atención en el que se mezcla la vulnerabilidad humana y la capacidad para conectar e involucrarse personalmente con sus estudiantes.

La discusión en el documento inicia con la forma como se ve la evaluación en las prácticas de aula, en donde la evaluación se plantea como un elemento fundamental que permite determinar lo que saben los estudiantes, este dilema expuesto por Standish (2016) se relaciona

con lo planteado en esta tesis ya que los maestros de escuelas multigrado en su afán por obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas dividen los grados que tienen a su cargo asignándoles trabajos en torno a las temáticas que evalúan. Al tener varios grados en un solo salón esto ocasiona que disminuya la escucha y la atención por el otro. Otro aspecto clave que presenta el autor sobre el papel del maestro y su labor de enseñar en donde resalta que es de vital importancia tener en cuenta el contexto desde donde se enseña.

En esta reflexión sobre la alteridad vale incluir la postura de Fernández (2015) quien plantea una reflexión sobre los distintos planos asociados a la noción de alteridad desde la postura de Levinas, en su artículo “Levinas y la alteridad: cinco planos”. Entre los planos presentados en el texto expone el primero referido a la alteridad que posibilita una comprensión del ser, desde una postura ontológica; un segundo plano el religioso, en donde se reconoce la alteridad como infinitud; un tercer plano el individual en donde la alteridad forma parte de la propia identidad; un cuarto plano intersubjetivo mediante el lenguaje, que la palabra siempre es una interpelación que el otro me lanza y a la que yo respondo, y un quinto plano el ético capto al otro como alteridad que no poseo ni puedo poseer.

La mirada de la alteridad desde la postura de Fernández (2015) permite reconocer un concepto complejo que se aclara cuando se relaciona con situaciones reales y de la forma cómo se puede evidenciar que el lenguaje permite las interacciones y si este se da desde la alteridad, surgen las interacciones sin imposiciones, sin anular la postura del otro. Puesto que, la toma de conciencia de la alteridad del otro, y de mi propia alteridad constitutiva, promueve la relación interpersonal basado en el diálogo, el respeto, la tolerancia, y la aceptación de la diferencia.

En esa misma línea Ortega (2014) concluye que la responsabilidad requiere de las y los educadores y que en ellos ocurra una renuncia al yo para que el otro sea reconocido, la

posibilidad de asumir la vulnerabilidad humana del otro, salir al encuentro del otro desde su realidad, ver en el Otro lo que otros no ven, mirar con la mirada interior de la compasión y entender la tarea educativa como un acto de amor: de entrega y de donación de sí y de sus saberes. Estar siempre atento al otro para llegar a encuentros.

Entre los teóricos que abordan la alteridad lo hacen desde una postura de análisis de conceptos, teorías e investigaciones sobre el tema. Desde esa mirada se encuentran autores como Jaramillo, Jaramillo y Murcia (2018), en su artículo “Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación” estudian las categorías de acogida y proximidad planteada por Emanuel Levinas con la finalidad de comprender la relación estudiante - maestro en la escuela. En este artículo, se explicita la importancia de las relaciones entre los actores de la educación, situación que se asemeja a la propuesta de esta tesis ya que se reconoce el papel de las relaciones que ocurren en la escuela desde una mirada de compromisos para con los otros a su aparición imprevista, acontecimiento ético que se gesta en la posibilidad de hacernos cargo de él.

Es así como el lenguaje puede ser visto como una experiencia, un instante de encuentro, un momento de proximidad que implica recibimiento, acogida y hospitalidad, aspecto clave en la escuela al ser un lugar de socialización, de encuentro y re-encuentro con los demás, puesto que allí se comparte la vida, postura que refuerza la presente tesis porque es el contexto donde se desarrolla la investigación, específicamente en las escuelas rurales multigrado. Desde esta mirada son los espacios donde la interacción es más cercana porque la escuela juega el papel de espacio de formación y de encuentro de la comunidad debido a las distancias entre una vivienda y otra (fincas, separadas entre sí). Los vivientes de esas tierras no tienen puntos de encuentros

para socializar, cuentan con una parroquia para asistir los domingos y la escuela como el espacio común para interactuar y conocerse.

Otras reflexiones abordadas sobre el papel de la alteridad en la educación es la planteada por Jaramillo, Cortés y Jaramillo (2020) que plantean la escuela como el lugar de acontecimientos y encuentros, de relaciones duraderas y fugaces. En su artículo “Experiencia, memoria y responsabilidad: La escuela como lugar de encuentro y donación”. Exponen como las relaciones entre estudiantes y docentes nos permiten ser sujetos de experiencias y les asignan importancia a las palabras del otro. En el artículo, los autores reconocen la importancia de la escucha para recibir la alteridad del otro, como un acto de responsabilidad que implica estar atento de lo que viene de afuera los gestos, las miradas, las palabras, los ruidos, los murmullos y los silencios, lo cual implica un acto de entrega que involucra ser acogido. Mélich (como se citó en Jaramillo, Cortés y Jaramillo, 2020) plantea que “la educación es cuidar de la vulnerabilidad del otro, ocuparse de su sufrimiento” (p.158). Por eso, ese estar atento debe llevar al compromiso, a la donación de mí para con el otro. “ocuparse desmedidamente por su solicitud, procurar más que el bien, la bondad” (Jaramillo, Cortés y Jaramillo, 2020, p.158).

Otro autor que nos habla sobre la alteridad es Waldenfels (1999), en su artículo “La alteridad del otro en los últimos escritos de Levinas” el autor hace un recorrido por la vida y obras de Levinas reflexionando sobre las posturas más relevantes. Entre los aspectos que encuentro en el artículo que aportan a la construcción de la tesis, se encuentra el análisis que hace sobre el decir y lo dicho, en donde plantea que Levinas ya no parte de un todo ontológico, que estuviera enmarcado en el deseo y en la ausencia del otro, sino que parte del habla que se bifurca en el acontecimiento del decir y en el contenido de lo dicho, dejando de lado las sutilezas lingüísticas. El texto expone que el decir no puede contradecir lo dicho porque significa más que

algo implícitamente dicho, que una presuposición normal. En el decir respondo a otro, no sólo hablo sobre algo. Postura que permite comprender que ese decir y lo dicho solo cobran sentido en el momento de las interacciones, en el momento en el que nos relacionamos, cuando realmente nos implicamos, nos responsabilizamos en un habla y una escucha que nos hacen ir más allá, para regresar a mi ser.

Desde estas posturas planteadas se infiere que la alteridad juega un papel clave en las relaciones que surgen en la escuela entre el maestro, los estudiantes y la comunidad educativa en general, que es necesario que los docentes estén alertas de lo que surge, que no se considere que ya todo se encuentra establecido, promover esos encuentros espontáneos para romper la indiferencia, aproximar y acudir a las necesidades que se presentan en las instituciones educativas. Jaramillo y Murcia (2014) reconocen que la pedagogía del encuentro implica reconocer el papel del cuerpo no como objeto sino como sujeto vivo, esa pedagogía que hace que no solo lo expresado verbalmente en la comunicación, sino todo aquello que surja en esas interacciones.

Haciendo una búsqueda en los repositorios institucionales de las universidades de Santander se evidencian artículos como “El sí mismo y el “otro” en el derrotero de los discursos de la justicia en Colombia” de Barona (2005). Este texto se cuestiona la validez del carácter multiétnico de la Nación colombiana, proclamado desde la Constitución de 1991, y sus efectos en la administración de justicia que compromete a miembros pertenecientes a grupos étnicos específicos. Como tal, es una reflexión que interroga el particular de una cultura —Occidente— impuesto como universal en la Carta Constitucional.

En síntesis, los artículos abordados desde la mirada teórica recogen los planteamientos de varios autores en este caso abordado sobre la alteridad, por lo que se hace un acercamiento a



diferentes posturas asociadas desde la perspectiva de Lévinas; de allí que, el análisis de la información permite hacer un acercamiento a las teorías de apoyo desde diferentes miradas. Y, además reconocer la forma como es asumida la alteridad y el lenguaje para asociarlo a lo planteado en la presente investigación. Se destaca como se asumen en sus documentos conceptualizaciones sobre ética, experiencia, hospitalidad, responsabilidad, responsividad, entre otros.

### ***El lenguaje***

Entre los investigadores consultados se encuentra Rodríguez (2021) con su artículo “El diálogo como proximidad en el pensamiento de Emmanuel Levinas” Este artículo es el resultado de una investigación bibliográfica. Se indaga en la concepción levinasiana del diálogo como proximidad y en su noción dialógica de la subjetividad. Al diálogo que busca coincidir en la razón, dando cuenta de toda diversidad y alteridad, antepone el diálogo como proximidad y diaconía. La subjetividad lingüística es enunciada por Levinas como un diálogo original previo a la abstracción de la razón y al lenguaje como trasmisor de contenidos, un diálogo que es proximidad y contacto con la altura del Rostro. El llamado a la responsabilidad acontece en el encuentro con el Otro, el sujeto es elegido como el único que puede responder, su unicidad de sujeto consiste en la unicidad de la elección. En la proximidad es en donde tiene lugar la elección, es la incesante puesta en cuestión del sujeto, que impide la evasión y la abdicación de la responsabilidad.

Rodríguez (2021) plantea que el cuerpo, en el pensamiento levinasiano, no es un simple transmisor o revelador del mundo interior del sujeto, sino que es el mismo acontecimiento de la interioridad en cuanto posición (Levinas, 2000a, p. 99). Desde este planteamiento es clave ver la forma de asumir los silencios del lenguaje estudiados en la presente tesis ya que se entiende que

esos silencios no se expresan con palabras sino con el cuerpo mismo, lo cual implicaría una relación cercana que permita al cuerpo expresarse. En el artículo se habla de la exterioridad del Otro y su presencia que es al mismo tiempo ausencia, porque a veces el cuerpo está presente, pero realmente no se relaciona. Por eso es clave la responsabilidad, pero una responsabilidad que implica responsabilidad y acogimiento. El sujeto es elegido en la proximidad para ser responsable. Elección que lo convierte en único, no pudiendo escapar ni transferir dicha responsabilidad. Es en la proximidad donde el sí mismo aprende la novedad absoluta del Rostro del Otro, su significancia ética que fundamenta toda posterior reflexión y transmisión de sentido.

Un aporte clave que referencia el artículo es lo relacionado al diálogo desde la postura de Lévinas que propone otra forma de concebirlo, abierto a la trascendencia en el cual la relación intersubjetiva posee un sentido en sí misma, como socialidad original, absolutamente distinto al uno en relación con el otro, sin medida común ni dominio disponible.

Otro autor es Larrosa (2001) en su artículo “Lenguaje y educación” quien nos expone que por ello es necesario darle al lenguaje ese sentido que 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. En las palabras del autor:

Lo que es un hecho es que el lenguaje es un tema, aquello sobre lo que se piensa, aquello de lo que se habla, aquello de lo que se sabe, pero lo que es inquietante es que el pensamiento del lenguaje, y el habla del lenguaje y el saber del lenguaje también se producen en el lenguaje y el saber del lenguaje también se producen en el lenguaje por el lenguaje y como lenguaje. (Larrosa, 2001, p.71)

Es así como, las relaciones sociales que surgen en la escuela se dan gracias al lenguaje, Larrosa (2001) expresa en el artículo que no solo somos nosotros los que usamos el lenguaje o

los que jugamos con el lenguaje ya que no es de nuestra propiedad. Es así como sería clave que los docentes hallen sentido en cada uno de los momentos que se desarrollan en las escuelas e identificar como cada uno de esos encuentros son el resultado de múltiples sucesos que surgen de las relaciones entre docentes – estudiantes y estudiantes – estudiantes. Por ello, la tarea del docente es de gran importancia porque se tiene la función 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.

Desde esta mirada del lenguaje Orrego (2018) (citado por Vasco y Castaño, 2020). Expresa que mediante este surge una relación, 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. Ese contexto educativo es una comunidad, es social por naturaleza, allí se pone en escena historias de vida protagonizadas por los docentes y estudiantes que mediante los intercambios comunicativos desarrollan encuentros que fundamentan el vivir, lo cual implica una responsabilidad que me hace ver al otro, acercarme a su exposición, dado que el otro es capaz de mostrar su ser, su fragilidad, su vulnerabilidad, un cuerpo que no solo representa un ser, sino que cuenta su humanidad. Es así como el lenguaje orientado desde la postura de la alteridad permite estar atento al otro, a la escucha.

Skliar (2014) presenta un artículo denominado: Alteridad, normalidad y lenguaje: leer las diferencias. El autor propone en el texto leer tres pasajes de novelas de John Maxwell Coetzee: Esperando a los bárbaros (2007), Vida y época de Michel K. (2006) y La edad de hierro para indagar sobre figuras de alteridad, del lenguaje y el preconcepto. Entre los aspectos relevantes y que se relacionan con la presente tesis está en que la literatura tiene sus creaciones propias, de

sentido y el lector no cumple la función de descifrar de acuerdo con sus creencias, caso similar como cuando interactuamos con el otro, no se puede limitar la respuesta del otro a lo que se quiere entender de acuerdo con los preconceptos, sino que, se pretende interactuar para escuchar responsablemente.

se trata de entrar a la lectura para medirse –y para desorientarse y para perder el rumbo– frente a la alteridad imprevisible del mundo, la alteridad sin fin de la historia, la alteridad enigmática de los cuerpos y la alteridad laberíntica del tiempo. Leer, entonces, podría ser una experiencia de alteridad, cuyas consecuencias difieren de lectura a lectura, de lector a lector. (Skliar, 2014, p.22)

De lo anterior, se expone la lectura como ese encuentro que solo se puede dar en la práctica, sin concebir al lector como un yo que la descifra desde sus pensamientos, su cultura, su alteridad; esta última se encuentra entrelazada con la propuesta al ver la importancia de la escucha y de dedicar tiempo para el otro. Parafraseando a Skliar (2014) se cómo niños, jóvenes o ancianos que buscan susurrar, imaginar otros tiempos, lugares, salir de esos tiempos que miden.

Es así como, es necesario permitir dejar al otro ser otro desde su realidad, ese otro que tiene un lenguaje transmitido al ser parte de una sociedad y que a su vez quiere transgredir cuando se rebela con eso que se encuentra instaurado, tener relaciones sociales no sólo para pertenecer sino con la oportunidad de interactuar, de ser responsable, de ser participe o de sólo querer ser anónimo, entre sus murmullos y silencios que son tan singulares que lo hacen ser él.

Palacio (2013) en su artículo “La posición de Levinas en el giro hermenéutico: el lenguaje como ética” expone el pensamiento de Levinas acerca del lenguaje desde la mirada del giro lingüístico en la filosofía que se desarrolla por la incorporación de la hermenéutica en la fenomenología desde los planteamientos de Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Derrida.

Este giro del lenguaje en la filosofía para Levinas (1974) en “De otro modo que ser o más allá de la esencia” plantea la necesidad de mantener como punto de partida la primacía del otro, en donde resalta que ese otro no es sólo un acompañante y plantea que la relación entre dos o más sujetos se desarrolla en la proximidad del otro, se produce en el lenguaje.

El lenguaje no solo contiene los mitos de (Wittgenstein) ni abre los horizontes de sentido de (Gadamer), ni construye el mundo para el sujeto, ni es la relación privilegiada con el ser (Heidegger) y su respuesta al otro, posibilita la relación ética. La relación con el otro tiene la estructura del lenguaje, que a la par que mantiene un vínculo de obligación de respetar. (Palacio, 2013, p.145)

El aporte central de este artículo a la tesis se encuentra en la perspectiva de Levinas sobre el lenguaje, lo cual permite retomar esa relación que hay entre dos o más sujetos, es una relación ético lingüística desde la mirada que debe haber una responsabilidad por el otro, amistad y hospitalidad. Palacio (2013) argumenta que otra forma de ver el lenguaje para Levinas (1974) en su texto “De otro modo que ser” expone el Decir “*como condición de posibilidad del otro, auténtico, trascendental*” es el contacto cara a cara y lo Dicho “*comprensión y ontología*” (p.149). Es así como en esa interacción en donde surge el decir y lo dicho permite que el uno que inicia no vuelve a ser el mismo al ser responsable con el otro.

En esta misma perspectiva se encuentre Aguilar (2003) que expone en su artículo: “Conversar para aprender. Gadamer y la educación” los planteamientos que hizo Gadamer en sus últimas conferencias acerca del papel de la conversación en la educación, como un aspecto clave que permite aprender. En el artículo se evidencian varios momentos que se encuentran relacionados con la presente tesis, por lo tanto, se va a hacer referencia al apartado segundo que dedica para exponer sobre la relación de los procesos educativos con el papel del otro y se

explicitan los presupuestos antropológicos básicos en la obra de Gadamer: la concepción del lenguaje y la función de la conversación.

En el apartado segundo Aguilar (2003) expresa como Gadamer le da un papel clave al otro en el proceso educativo indicando:

La presencia del otro en nuestra existencia aparece en actividades tan elementales como aprender a escribir y hablar la propia lengua o alguna lengua extranjera. La educación acontece como un proceso recíproco natural que “cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás”. Quien escucha al otro escucha a alguien que tiene su propio horizonte. (p.13)

Es así como se evidencia el papel de la escucha en donde se hace alusión el tener la capacidad de respetar al otro, de cuidarlo, atenderlo, siempre desde la posibilidad de acoger lo que el otro realmente quiere decir, más allá de su respuesta. Aguilar (2003) expone como Gadamer presenta que eso es posible desde el entendimiento que encierra el intercambio en situaciones reales de ideas.

Es así como, Aguilar (2003) concluye que el proceso de formación implica escucha, acogida del otro por lo que la educación implica dialogar, conversar en la escuela intercambiar mundos, relación de gran relevancia con la presente tesis ya que en esa enunciación de la importancia del lenguaje y del otro se cargan de sentido las experiencias en la escuela.

Autores como Jaramillo y Restrepo (2018), en su artículo “El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas” buscan analizar textos referidos al cuerpo, al tiempo y al espacio en el marco del contexto educativo y pedagógico. La postura que los autores le asignan al cuerpo es de fragilidad y vulnerabilidad para sí y para el otro en el mundo. Es clave en este rastreo de información que hacen los autores porque promueven el

reconocimiento de la corporeidad de una forma dinámica que se encuentra sujeta a vivir, crea mundo de acuerdo con las experiencias, define formas y modos de ser y de hablar. Así mismo, expone que la identidad como humanos parte del contacto del cuerpo con el mundo que nos vamos haciendo en el lenguaje aprendido, cargando de significados, en el gesto percibido, en los símbolos reconocidos. Jaramillo Ocampo y Restrepo Jaramillo (2018) exponen la experiencia del maestro en la escuela y el contacto que se presenta mediante la experiencia (corporal, gestual, simbólica, vivida) con el alumno, lo que permite aprender y enseñar desde sus propios recorridos, trazos y aspiraciones.

Entre los aspectos tratados también se encuentran el uso del tiempo, en donde Jaramillo y Restrepo (2018) mencionan que en las escuelas se comparten espacios, los cuales están determinados por las actividades propuestas, a veces ese tiempo no alcanza porque hay que seguir con lo propuesto en las planeaciones escolares, en otras palabras, el tiempo en la escuela es entendido desde la alteridad como:

El tiempo es relación con el otro, con lo invisible, que no es el resultado de una privación del conocimiento, de la conciencia o de la experiencia. El tiempo no remite a un sujeto aislado y solitario, sino que se trata de la relación misma del sujeto con los demás.  
(Mélích, 1998, p. 84)

Un tiempo en la escuela que permita las conversaciones, el escuchar, el hablar, el acogimiento que no sea medido por los segundos sino por los encuentros que surgen y permiten el acogimiento.

En otro de sus trabajos, que se encontró en la revisión es la de Jaramillo y Orozco (2015) ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? Y que es de gran aporte en la tesis es el análisis que hacen los autores de algunas investigaciones planteadas en contextos nacionales,

latinoamericanos y europeos a las formas en que se refiere, se nombra y se trata al otro, desde la mirada de Emmanuel Levinas y de Enrique Dussel. En el documento se expone una aproximación inicial del otro desde la manera de conversar desde la cercanía y la proximidad en los escenarios de la educación. Los autores expresan que el habla implica la escucha, una escucha de entrega hacia el otro, sin estereotipos, sin prejuicios de afuera, que involucre el momento que se está desarrollando.

También se reconoce lo propuesto por Jaramillo y Orozco (2015) que en su artículo exponen reflexiones sobre el encuentro desde la mirada de hablar con el otro, relacionarse, para llegar a él, lo cual les permitió a los investigadores configurar y posicionar el papel del otro en la investigación y las ciencias sociales, desde la educación, ese otro que reconoce la mirada que todo lo sabe o todo lo pretender conocer, como se plantea en la siguiente postura “esta revelación nace en medio del lenguaje; ahora el yo no es el centro del ser sino el Otro. Un ser que está fuera del sujeto” (Jaramillo 2014, p.181) y lo está, porque se resiste a ser capturado por las palabras que lo definen o las miradas que lo condenan. Es así como se permite dar una solidez a la propuesta realizada en la tesis, al identificar esa relación tan estrecha entre el lenguaje y experiencias vividas que cargan de la significancia a la vivencia y nos hace estar alerta, con capacidad de asombro frente a lo que se experimentan a diario.

Otro artículo clave para esta investigación se encuentra el de Ham (2001) titulado “lenguaje y subjetividad en el pensamiento de Emmanuel Levinas” en el artículo se analiza la problemática del sujeto moderno y su relación con el lenguaje desde la postura de Levinas. El autor considera de gran relevancia el tener la mirada como lo plantea Levinas en el otro, desde la perspectiva del lenguaje, enriquece los estudios sobre el sujeto. En el artículo se hace un análisis sobre el sujeto para pensar en un humanismo nuevo, que implique pensar radicalmente al otro



atendiendo al sistema y al entorno. Además, se resalta que los sujetos, hacemos parte de un sistema, de una relación con los demás y por ello no podemos estar alejados de los demás.

Ham (2001) plantea que el lenguaje no se reduce a la expresión de los datos de los sentidos ni tampoco busca ser expresión de un pensamiento logocéntrico, este crea universos nuevos. El lenguaje con el diálogo garantiza el mantenimiento de la pluralidad y la multiplicidad, el respeto ético por lo que el otro dice y que yo estoy obligado a escuchar. Desde la postura del artículo se sostiene esa relación que se busca comprender en la presente investigación que es como el lenguaje desde la relación con el otro nos vincula, sin sentir la necesidad de la dominación, sino que desde el diálogo mismo.

De otra parte, en la comprensión del lenguaje desde la alteridad se encuentra el artículo de Pinardi (2010) “Notas acerca del decir y lo dicho en el pensamiento de Levinas”, en el artículo se busca hacer una distinción entre el decir y lo dicho en la obra de Emmanuel Levinas en donde se presenta una ética que sucede en el Rostro. Pinardi (2010) expresa que Levinas entiende al hombre que no puede ser comprendido desde los conceptos, sino como alguien imprevisible, que se genera en el encuentro, en esos actos de responsabilidad por el otro que se dan en la escuela.

En este sentido, con respecto al Otro (al prójimo) se da siempre una relación asimétrica, y también diacrónica (trascendente), en la que el otro hombre está por encima de mí (es mi maestro) y me obliga a responder por él (por su humanidad y por su existencia). (Pinardi, 2010, p. 36)

Por tanto, el otro desde la perspectiva de la alteridad ya no es visto como un dominio, sino que el otro es un radicalmente otro, que es diferente de mí, es de mi responsabilidad estar atento a él, acogerlo desde las diversas experiencias que surjan al interactuar con él que son

posibles mediante ese deseo de comunicarnos que es posible gracias al lenguaje. En ese encuentro con el otro soy más humano porque me permite estar atento a él y a sus necesidades e inquietudes.

En síntesis, en este apartado se destaca la mirada del lenguaje en la educación vista desde la alteridad y se reconoce que en comparación con los artículos investigativos hay mayor cantidad de publicaciones, situación que es de gran relevancia para esta investigación porque permite determinar que con la presente investigación se va a plantear un estudio orientado a la comprensión del lenguaje en sus ruidos, sus murmullos y sus silencios en las relaciones de alteridad entre estudiantes y maestros de una escuela rural multigrado.

### Capítulo 3. Teorías de apoyo

*“Enamorarse de un lenguaje, que nos invite a pensar, otro modo de hacer el mundo”*  
(Skliar, 2020)

#### **Lenguajes y alteridades en educación, un camino que se entretreje**

Se presentan las teorías de apoyo con la intención de aclarar el camino de la tesis enunciada y las categorías orientadoras para dar mayor sentido a esas realidades en donde se lleva a cabo la investigación. De acuerdo con la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008), estas teorías son profundizadas y ampliadas en el encuentro sustantivo con las realidades a partir del abordaje de las categorías sociales, sustantivas y emergentes. Por tanto, en la presente sección se evidencia un recorrido por el lenguaje para hacer un estudio a profundidad de las distintas perspectivas de ver el lenguaje, y la forma como se emplea y así ubicarlo de acuerdo con la situación investigada que es la comprensión de los sentidos que circulan entre los estudiantes y estudiantes/maestros en las escuelas rurales multigrado sobre alteridades expresadas en los lenguajes a partir de los ruidos, los murmullos y los silencios. Así mismo, se hace un recorrido por la alteridad en la educación y los teóricos más representativos que responden a las necesidades al interactuar con el otro.

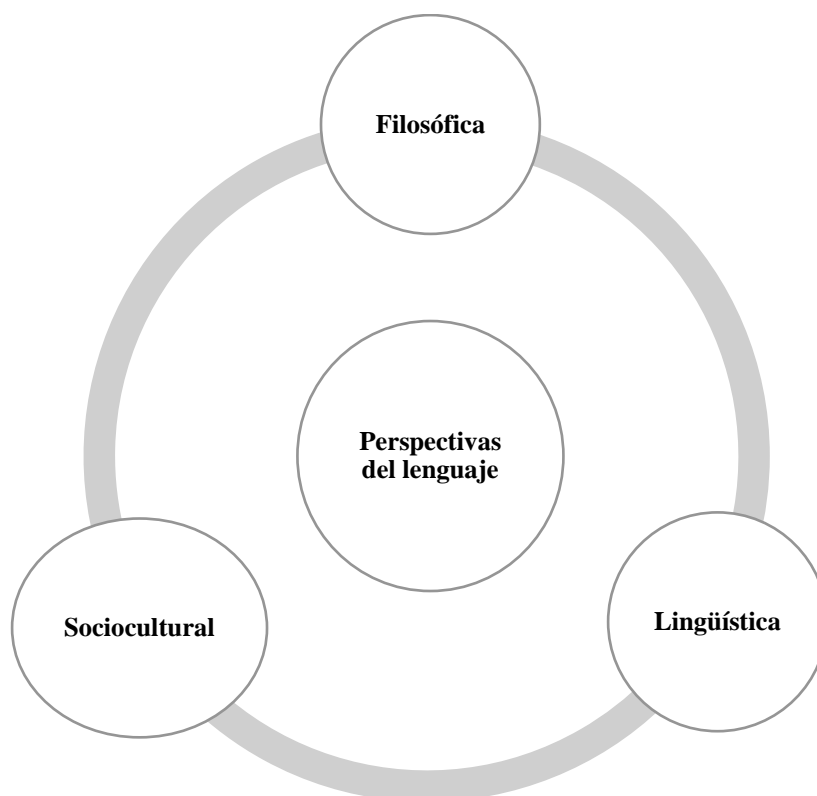
#### ***Una mirada al lenguaje***

Este apartado busca comprender el lenguaje en la educación, en este aspecto se va a asumir desde la perspectiva: filosófica, lingüística, comprensión, competencia comunicativa y sociocultural. A su vez, se evidencia el lenguaje en este apartado, con la intención de complementar y organizar algunos conceptos para encontrar esos diálogos que sustentan teorías sobre el lenguaje desde los diferentes campos de estudio. Es así como se aborda el lenguaje

desde diferentes posturas para comprender las múltiples formas de asumirlo. A continuación, se expone la siguiente tabla que expone las múltiples formas de comprender el lenguaje.

### **Figura 6**

*El lenguaje desde diversas perspectivas*



*Nota:* en la tabla se plantean los abordajes que se estudiaron en la investigación para asumir el lenguaje. Fuente: propia.

#### ***Perspectiva filosófica del lenguaje***

Se inicia el recorrido por la perspectiva filosófica desde la postura del primer Wittgenstein (1921) en su “Tractatus lógico –philosophicus del lenguaje” expresa que los límites del lenguaje están estrechamente relacionados con los límites del mundo que se tiene, por lo tanto, el sujeto no pertenece al mundo, sino que es un límite de este. Entre sus planteamientos se

aclara como el lenguaje no es una cosa entre las cosas, sino que es esa posibilidad de entrar en contacto con el mundo. De tal forma, el lenguaje no es sólo un sistema de signos utilizado para la representación de la realidad o para la expresión del sentido, sino que es una realidad social y comunicativa, todo el horizonte y el principio de lo humano.

Se desarrolla una reflexión en donde el mundo y el lenguaje coinciden, no los podemos separar el uno del otro, puesto que el lenguaje es expresión del pensamiento, pero no se limita a hablar de lo representable, sino que este mismo lo carga de significado cuando se construye, lo cual se justifica en el “Tractatus lógico –philosophicus del lenguaje” en donde Wittgenstein expresa que los límites del lenguaje están estrechamente relacionados con los límites del mundo.

Hadot (2007) en su texto “Wittgenstein y los límites del lenguaje” enuncia cuatro usos posibles del lenguaje: - El referido a lo representativo o con significado que se trata de proposiciones que tienen una forma lógica, es decir, un significado posible, porque están formadas por signos que tienen unos significados; su estructura puede corresponder a la del hecho que representan. -El uso tautológico o analítico o carente de un contenido de sentido; se trata de las propias proposiciones que carecen de contenido de conocimiento. - El uso denominado sin significado, contienen signos que no tienen significados, no tiene por lo tanto ni una forma lógica ni un significado. -El uso indicativo, las proposiciones verdaderas muestran al mismo tiempo algo que no puede expresarse. Por eso tiene una forma lógica no la representa, por lo tanto, muestra la forma lógica de la realidad.

Desde esta mirada enunciada por Hadot (2007) expone que para Wittgenstein el lenguaje dice algo, expresa algo con un sentido en el decir. Por lo tanto y haciendo referencia a los encuentros que emergen en las escuelas, el lenguaje toma sentido en el decir, “no puedo decir nada fuera de mi lenguaje, por lo tanto, fuera de mi lenguaje y de mi mundo no hay lenguaje”

(Hadot, 2007, P. 49). Por eso el lenguaje se da en esos espacios de interacción que ocurren desde la cotidianidad como expresión de los pensamientos y representación de la realidad.

Wittgenstein (1927) en el *Tractatus* orienta sus pensamientos hacia la noción de proposiciones con sentido, él define que el pensamiento se formula en proposiciones, es decir, las proposiciones dicen y tienen un significado cuando representan un hecho real por lo que es clave reconocer las vivencias.

Las proposiciones lógicas describen la armazón del mundo o, mejor la presentan: no “tratan” de nada, presuponen que los nombres tienen significado, y las proposiciones elementales, sentidos y esta es su conexión con el mundo. Es claro que debe manifestar algo sobre el mundo el hecho de que resulten tautologías de uniones de símbolos (es decir, el hecho de que sean siempre verdaderas) ... en lógica habla la naturaleza misma de los signos esencialmente necesarios Wittgenstein. (Como se citó en Hadot, 2007, p. 71)

Es así como desde esta postura, Hadot (2007) resalta la idea de Wittgenstein que hay que buscar un simbolismo que obedezca a la gramática lógica, un simbolismo en el que cada símbolo no pueda tener más que un único significado acercando al hombre al mundo, a la realidad sin prejuicios, siendo el lenguaje un reflejo de la realidad. Por lo tanto, se define que no hay significado en sí. “el significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (Hadot, 2007, p. 87). Por consiguiente, referirse a un significado se da mediante una percepción inmediata, entonces el lenguaje aparecerá como el conjunto de proposiciones, y el mundo como el conjunto de los hechos simples; por lo tanto, el sentido de una proposición no es más que la representación de un estado de cosas.

Hadot (2007), explica la relación de las proposiciones del lenguaje con los hechos haciendo alusión a que el lenguaje está constituido por frases, ellas mismas formadas por proposiciones que se relacionan entre sí mediante partículas como: “y, si” o en palabras que refieren a nombres, acciones como unidades de sentido, en la postura de Wittgenstein esa organización no es al aspecto central deseando un simbolismo transparente que esquivé la indeterminación y la ambigüedad.

Wittgenstein (1953) en su texto “Investigaciones filosóficas” modifica su tesis filosófica con un cambio metodológico. Es así como le da valor al lenguaje desde su uso, no se encuentra tanto en sus relaciones internas como en el uso mismo y el valor que se le dé en situaciones reales, asociando el lenguaje así con la pragmática. Expone que el lenguaje expresa algo con sentido en el decir. Lo cual permite propiciar una reflexión entre el mundo y el lenguaje, no los podemos separar el uno del otro, lo considera como una realidad social y comunicativa puesto que el lenguaje no se limita a hablar de lo representable, este mismo carga de significado cuando se construye.

Es así como la investigación asume esta segunda perspectiva de Wittgenstein (1953) de asumir el lenguaje, en esa mirada en la que se dan en esos espacios de interacción que ocurren desde la cotidianidad como expresión de los pensamientos y representación de la realidad en donde se evidencia que se encuentran tantos modos de lenguaje como situaciones lingüísticas sean posibles. Por lo tanto, el significado de una palabra está estrechamente entrelazada con el uso que de ella puede hacerse. Wittgenstein aportó con su obra una nueva forma de comprensión sobre el hecho lingüístico que vira hacía un lenguaje que es capaz de proporcionar explicaciones más completas, mas ahora desde su uso. El significado de una palabra depende de la forma en que es usada en un contexto específico, y cuando se sabe usar se conoce su significado. La idea

entonces es saber que las palabras pueden tener definiciones y se requiere saber utilizar esas palabras en un contexto o en un encuentro específico.

Por tanto, para el segundo Wittgenstein es clave ver la relación entre el lenguaje y el significado en un acto comunicativo entre dos o más personas, porque solo es posible el significado del lenguaje si este es compartido; por eso, el lenguaje es social, cultural para que pueda ser entendido y pueda obtener un significado como “formas de vida”. Entre los planteamientos se encuentra que el lenguaje podía usarse de diferentes maneras, y cada una de estas maneras está inserta en un “juego de lenguaje” lo cual explica como un “todo consistente de lenguaje y de las acciones con las que está entretejido” (Wittgenstein, 1957, p.7). En este sentido el significado no sería exclusivamente entendido en palabras, sino que, a su vez con todas las acciones humanas, a partir del uso que se da en las relaciones sociales, en ese encuentro que surge al interactuar con el otro.

Entonces, es clave referirse a Wittgenstein desde sus planteamientos filosóficos del lenguaje con respecto a que las palabras no tienen un significado intrínseco, sino que este depende del contexto comunicativo; es así como, desde esta tesis el lenguaje no es una cosa sino la condición de todas ya que no es sólo un sistema de signos utilizado para la representación de la realidad o para la expresión del sentido, sino que es todo el horizonte y el principio de lo humano; desde esta perspectiva la investigación se sustenta desde ese reconocimiento del lenguaje en las relaciones con los otros, lo cual busca entender como esas acciones e interacciones que circulan en la escuela rural multigrado tienen significación desde la experiencia misma, entendiendo que todo encuentro o desencuentro con el otro necesita ser acogido.



Otro autor que aborda la comprensión del lenguaje desde la postura filosófica es Hans Georg Gadamer filósofo alemán (1900 – 2002), que plantea en sus obras algunos fundamentos relacionados al lenguaje y a la hermenéutica. En este apartado se asumirá lo que él expone en cuanto al lenguaje en donde Gadamer (2003) reconociéndolo como “el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa” (p.462). Lo cual evidencia que el lenguaje es en sí una realidad cargada de significado y sentido que implica la comprensión misma.

Un aspecto clave que plantea Gadamer es el papel de la conversación en las interacciones con el otro “la conversación tiene su propio espíritu y que el lenguaje que discurre en ella lleva consigo su propia verdad, esto es devela y deja aparecer algo que desde ese momento es” (Gadamer, 2002 p.461). De acuerdo con lo planteado se deja entre ver el papel del encuentro para que surja el lenguaje, en esas conversaciones no se sabe por anticipado lo que vaya a resultar puede girar de acuerdo con el rumbo que le den los participantes que hacen parte de ella, lo cual implica estar atento al otro. Cuando Gadamer habla que la conversación tiene su propio espíritu se relaciona a que ella avanza, retrocede o se detiene en eso que se hace importante de acuerdo con la experiencia que se este desarrollando. No se puede decir con anterioridad lo que va a transcurrir en una conversación, por eso ella misma se carga de sentido cuando se lleva a cabo, en las experiencias que se desarrollan. En la escuela suceden situaciones similares cuando el maestro planea su clase para abordar los aprendizajes esperados en sus estudiantes, no obstante en el desarrollo de este proceso lo planeado no sale como se esperaba, ya que la clase toma su propio ritmo de acuerdo con los momentos que se estén viviendo y las interacciones entre unos y otros.

De acuerdo con Gadamer (2002) “Comprender lo que alguien dice es, como ya hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias” (p.461). Dar sentido desde la experiencia, desde la subjetividad humana, desde esa oportunidad de encuentro que solo es posible cuando sé es responsable del otro, de la escucha, del acogimiento de la oportunidad de estar ahí para interactuar.

Además, con los aportes que hace Gadamer sobre el lenguaje desde la perspectiva hermenéutica es clave reconocer que “El lenguaje es el medio de la experiencia hermenéutica y el horizonte de una ontología hermenéutica” (Gadamer, 2003, p.21). porque de ahí se reconoce un método para interpretar, comprender fenómenos y situaciones investigadas como es en este caso que se busca entender el lenguaje en las experiencias entre estudiantes y estudiante maestro.

Es así como Gadamer (2003) expone que nuestra esencia es el lenguaje, ya que llegamos a ser desde el lenguaje seres humanos más humanos que permite que surjan los pensamientos. A su vez concibe el lenguaje como un misterio porque los signos cumplen una función de nombrar o representar las cosas, pero realmente esa comprensión que se da por el lenguaje se hace real al darle sentido dependiendo de las relaciones que se haya tenido en el mundo real y de acuerdo con las vivencias realizadas.

En la antropología de Gadamer la palabra ocupa un lugar central, como modo privilegiado de encuentro y reconocimiento del otro, incluso como camino para vivir la solidaridad. Cabe señalar que sería importante considerar el sentido y valor de la palabra en el conjunto de otras dimensiones de la persona y de los vínculos sociales: la afectividad, la simpatía, la comunión que se logra a través de la acción (Gadamer, 2000, p.48).

En esta perspectiva la palabra cumple un papel clave en las relaciones sociales, en esencia permite dar sentido y valor a las acciones e interacciones que ocurren con los otros, acercarse a lo social y a vivir en comunidad, lo cual lleva a darle sentido a las experiencias vividas desde su ser en situaciones reales de comunicación. Es desde la interacción como se hacen evidente los vínculos entre unos y otros y es el lenguaje el que permite esas relaciones, por ello, es clave pensar en el lenguaje desde la alteridad en los espacios que se viven en la escuela es clave al saber escuchar y estar ahí para acoger los murmullos, los ruidos y los silencios en donde se relatan historias, experiencias y conocimientos. Urgiles (2016): “Entre lenguaje y ser humano hay una relación íntima, el ser humano es lenguaje, es lenguaje de inicio a fin, el ser humano vive en el lenguaje” (p.232). La responsividad y responsabilidad hacia la humanidad vulnerable y frágil que se da en cada una de las expresiones que surgen al exponernos, al estar en contacto con el otro.

El lenguaje visto desde la postura de Fernández (2011), permite involucrar el mundo, la corporeidad y con ella los sentidos gusto, olfato, tacto, mirada y oído. Ya que la percepción de la realidad se genera desde esa interacción en donde se involucra el cuerpo, es de ahí donde se da la subjetividad, en las relaciones con la intención de dotar de significación a las prácticas lingüísticas” (p.57). Fernández (2011) argumenta esta postura así:

Nos creamos un mundo de interacciones donde el sentido de nuestras prácticas sensibles y cognoscibles son, en efecto, sistemas de relaciones semióticas que nos permiten comprender en su pragmática la realidad como un conjunto complejo de sistemas de interpretación lingüística, que se reorganizan a través de diversos códigos que pueden responder a los múltiples sentidos de nuestra materialidad corporal y nuestra abstracción racional. (p.57)

Desde estos planteamientos se entiende esa estructura arbitraria que rige el lenguaje, que permite la comprensión en las interacciones, en donde la pragmática adquiere un sentido que permite el reencuentro con el mundo.

Fernández (2011) en la comprensión del cuerpo como expresión, por lo tanto, él plantea que: “Es necesario aprender a descubrir y educar los sentidos para que las relaciones entre cuerpo y palabra sean lo más originarias en su expresión y expuestas en su libertad” (Fernández, 2011, P. 58). Desde esta mirada el cuerpo con todas sus expresiones tiene un gran valor en esa praxis comunicativa, se requiere una escucha que permita comprender todos los signos que se evidencian al interactuar con el otro.

La palabra hablada para Fernández (2011) es de gran valor en la pragmática comunicativa ya que expresa que esta

...identifica la presencia sonora, la palabra es voz y convoca al otro a un compartir y sentir lo que la palabra transmite en su habla. Es ese encuentro el que hace posible la alteridad de la palabra con el otro que la escucha. (p.64)

Cuando se escucha al otro responsablemente, se originan los sentidos y significados a esos símbolos que se expresan, parafraseando a Fernández (2011) es crear, por medio de la escucha, otras palabras con las que los otros nos hablan desde sus contextos específicos desde significados propios de la situación en las que se expresan. Es así como en este proceso se involucran los encuentros entre sujetos que involucra el diálogo el cual será: la esfera de movilidad donde podemos indagar y explorar los sistemas de valores, representaciones, intereses, que portan las palabras a las que nos vamos acercando por su opacidad a relaciones siempre

interactivas que estimulan nuestra capacidad analítica y crítica. La palabra y su escucha es la principal manifestación de la conciencia racional y sensible.

Pero este proceso no significa que el otro está escuchando responsivamente, se requiere hacer un viraje que lleve a acoger al otro. En otras palabras, Shotter (2001) que “también la escucha debe ser respondiente, puesto que los oyentes deben prepararse para responder a lo que escuchan” (p. 83). Una escucha que provoca nuevos acuerdos, nuevas relaciones y que nos lleva a pensar más allá desde una mirada que me relaciona y me hace humano.

Para Levinas, la relación entre el Mismo y el otro distinto a mí se da en el lenguaje, sin que ello implique que los términos pongan límite a este encuentro porque el otro sigue siendo trascendente al Mismo, la relación surge en el encuentro con el otro mediante un lenguaje hospitalario y amigable con ese que siempre se me escapará, pero ante quien me dono. Por lo anterior no pertenece a la representación, sino que mantiene un conflicto permanente de sentidos, en otros términos: hay ausencia de literalidad en el lenguaje y se emprende una defensa de la abertura ilimitada que comunica el otro.

Desde esta postura se propone como tarea abrir las posibilidades a otros modos que ser lo cual se expone en: “De Otro modo que ser o más allá de la esencia” que consiste en romper el lenguaje ontológico con el que se ha nombrado el ser y, por vía negativa, mostrar que el lenguaje no se reduce a un sistema de signos que duplican los seres y las relaciones, concepción que se impondría si la palabra fuese nombre.

Entre los autores que exponen las ideas propuestas por Levinas sobre el lenguaje se encuentra Waldenfels (2005) inicia mostrando una diferencia entre lo que propone Lévinas entre lo dicho y el decir que implican el hablar, desde el lenguaje. Es así como el lenguaje desde esta

postura es concebida desde la realidad social, que se da desde la subjetividad del sujeto, de un decir que confirma la existencia del otro y de un dicho enfocado a lo establecido.

Por consiguiente, lenguaje y alteridad están estrechamente relacionadas siempre y cuando se evidencie el compromiso con el otro, con otro que me permita ser más humano, que permita verlo al rostro y con él surjan esos ruidos, murmullos y silencios espontáneamente con sinceridad que no sean anulados sino, acogidos responsablemente.

### *Perspectiva lingüística del lenguaje*

Desde la perspectiva lingüística se expresa que existe una estructura mental innata que hace posible el lenguaje en los seres humanos, que permite comprender y producir signos cargados de significado. En esta mirada se encuentra Chomsky quien expresa en la gramática generativa la existencia de la competencia y la actuación lingüísticas. En este sentido los sujetos tenemos la capacidad de asociar sonidos y significados a partir de reglas conscientes y automáticas; además, permiten la comprensión viendo a los hablantes oyentes como sujetos que conocen muy bien el lenguaje y no se pueden equivocar ya que no incluyen en el proceso de comunicación los contextos en los que se desarrolla.

Chomsky (como se citó en Aguirre, 2005) presenta el término de competencia lingüística como las capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación. Pero este concepto solo vislumbra la competencia lingüística, que por sí sola no da garantía de una buena comunicación ya que la actuación, o ejecución lingüística, corresponde a la interpretación y a la comprensión de oraciones de acuerdo con la competencia, pero regulándose además a partir de principios extralingüísticos, como las restricciones de la memoria, e incluso las creencias (Chomsky, 1970, 1992). Es así como desde la mirada de Chomsky la razón del lenguaje en la humanidad no es permitir la comunicación, sino la creación y expresión del pensamiento como

una necesidad humana a la cual responde la aparición del lenguaje, y si se puede comunicar a otros, mejor.

Por tanto, se podría interpretar que, para Chomsky, es más importante la competencia que la actuación. La primera corresponde a la capacidad que tiene un hablante-oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas y la segunda hace referencia el uso que hace el sujeto de la lengua en situaciones concretas, reales de comunicación.

En oposición a los planteamientos de Chomsky sobre competencia lingüística surge el concepto de competencia comunicativa de Dell Hymes que expone:

la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Tal definición apunta hacia el aspecto verbal y pragmático, pero deja de lado el proceso de producción de significados. Hymes la define como “la habilidad para usar la lengua”, de ahí que indague acerca de cómo el conocimiento se convierte en uso. (Aguirre, 2005, p.3)

Es así como desde esta mirada se reconoce una nueva forma de usar el lenguaje en actos comunicativos concretos e históricamente situados en situaciones particulares promoviéndose de esta forma una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales son claves en los actos comunicativos de acuerdo con las demandas del entorno. La definición de Hymes se aparta así del hecho meramente lingüístico y les da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico.

Estos planteamientos sitúan el lenguaje hacia el uso social en situaciones reales de comunicación que implica entonces, una serie de procesos, saberes y experiencias de diversos

tipos en donde el emisor-receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación.

Desde la perspectiva planteada por Chomsky se reconoce una visión del lenguaje que presenta una estructura, desde eso que está instituido porque permite hacer uso del lenguaje desde lo que se transmite de una generación a otra. Lo cual es evidenciado en la escuela, en las actividades propuestas que pretenden fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, por eso es clave tener esta visión en la tesis porque da respuesta a esos dichos que se desarrollan en los procesos educativos. Y desde lo enunciado por Dell Hymes anteriormente se identifica la mirada que hace de darle un uso al lenguaje en la experiencia de comunicación y ver el uso del lenguaje en situaciones de comunicación en la escuela permiten complementar los procesos de relación que se desarrollan con los otros.

### ***Perspectiva sociocultural del lenguaje***

El lenguaje no es sólo un objeto de enseñanza, ni sólo un medio para la educación, ni es de la propiedad del ser humano ya que el lenguaje fluye en el interactuar; de ahí, que seamos lenguaje al comunicar, al pensar porque en esencia todo lo que se piensa, se produce y se habla es lenguaje porque se produce como y en el lenguaje. Desde la perspectiva de lo humano como expresión, Mujica (1997) plantea el encuentro con el otro para propiciar la palabra, como ese espacio en donde la identidad se vislumbra como acogida y desde ese otro que es donde surge el lenguaje. “la expresividad humana rompe desde dentro, rompe expresándose” (Mujica, 1997, p. 26). Esa expresividad a la que hace referencia Mujica parte de la esencia del ser al exponerla con los otros, para darse a conocer ya que cada persona habla de sí misma y de su forma de ver el mundo, a su vez cada silencio expresa el sentir.



Para Aguirre (2003) el saber escuchar es clave, en esta línea expone que “El no oír o el oír mal es cosa de cada cual. Sólo se oye u oye mal quién se escucha permanentemente a sí mismo” (p.16), salir de ese espacio personal en donde solo atiende lo que desea y dejó de lado al otro, no lo veo como otro que demanda responsabilidad. El otro como lenguaje y como cultura también se asume a partir de esa oportunidad de desobedecer en el lenguaje porque se concibe desde el encuentro, es decir, no solo por la palabra hablada y comunicada o por el universo simbólico en el que se inscribe el sujeto en la cultura y la cultura en el cuerpo del sujeto, sino por aquello que se muestra con su cuerpo al interactuar. Entrando en diálogo con otros autores en este aspecto Skliar (2015) expresa que “una experiencia de ese carácter no es estructural, ni explicativa, ni duradera, ni apaciguadora, sino más bien existencial, una existencia poética de la lengua y hacia la lengua” (p.16). Desde este planteamiento la desobediencia del lenguaje se da desde la experiencia, en la vida, porque si el lenguaje no desobedeciera, no habría interacciones, silencios, murmullos, mundo, ni nada que abre la posibilidad de un sentido que surge de esas vivencias.

El lenguaje emerge, desde esas relaciones sociales entre diferentes actores sociales y es clave ver ese lenguaje desde la gestualidad “el lenguaje se vuelve aliado de la expresión contenida y ardiente, del movimiento de las cosas, las personas y sus vínculos, es totalidad, ambivalencia y contradicción” (Skliar, 2015, p.17) ese cúmulo de expresiones que no hacen parte de un lenguaje rígido y preestablecido pero que si responden con sentido a las situaciones que se evidencian en las relaciones sociales presentando experiencias reales que nos permiten comunicar si se está atento al otro, un otro que solo puede ser escuchado, visto, desde la proximidad. Desde esta mirada las palabras se cargan de sentido, no sólo desde el significado mismo sino al ser usadas de acuerdo con su tonalidad, intensidad, ritmo y expresión.

Por ende, se ve la necesidad de estar ahí, para otorgarle sentido y significado a las interacciones. Esa necesidad del lenguaje que se permea por las relaciones sociales vistas por la alteridad que permite que el otro que está ahí, que existe y que reclama pueda ser escuchado y tenga la posibilidad de hablar para que lo escuchen.

Porque un desconocido trae una voz nueva, una irrupción que puede cambiar el pulso de la tierra, un gesto nos hace rever lo ya conocido, la palabra antes ignorada. Y es cuestión de escuchar, no de estar de acuerdo (...) sí, es solo cuestión de escuchar. (Skliar, 2015, p. 159. Citado por Jaramillo, 2022, p. 242)

Escuchar al otro desde esa responsabilidad de estar presentes, desde su contexto, en esa relación con el otro porque todos tenemos voz, una voz que se quiere expresar y que necesita ser escuchada con atención, con sensibilidad, y así ese otro, pueda sentirse parte de su contexto, de su vida y de su cultura.

### ***El silencio del lenguaje***

El ser humano en su esencia es expresión, el cuerpo, sus gestos, la palabra “mi rostro me muestra, mis gestos me dibujan, pero tanto uno como otro, pareciera reclamar para sí otra expresión que el manifestarse” (Mujica, 1997, P. 28). Es así como la corporeidad en general expresa, el cuerpo entero es expresión con sus gestos. “El lenguaje es hablado por un hombre, cuerpo y palabra. Carne y espíritu ... Su encarnación. Su posible unidad” (Mujica, 1997, P. 28). Desde esta mirada el lenguaje requiere un encuentro con el otro para que pueda manifestarse, según Mujica (1997) significa interactuar con el otro desde el acogimiento, desde la comprensión.

Encuentro en lo expuesto por Skliar (2015) gran relación con lo que presenta Mujica (1997) sobre como el lenguaje se expresa con el cuerpo, en especial de la gestualidad, en el rostro; en este caso, el lenguaje se vuelve aliado de la expresión contenida y ardiente, del movimiento de las cosas, las personas y sus vínculos, es totalidad, ambivalencia y contradicción. Ese cuerpo que mediante esos silencios se sacude, se desordena, es ampuloso y tímido, muestra y esconde, traza direcciones, enseña, oculta, indica, se comunica, con mayor fuerza que con las palabras.

Es así como en ese encuentro con el otro nos comunicamos en la corporeidad mediante expresiones que permiten conectar el exterior con el interior a través de gestos que se dan en el cuerpo. “Puedo comulgar con la realidad, comprenderla en su gesto mudo y, no obstante, significativo. Pero para que ella sea, humanamente hablando, debo nombrarla” (Mujica, 1997, p. 30). En esa comprensión se requiere nombrar el mundo y es mediante las palabras permiten que el ser humano entre al mundo. “La palabra me abre al mundo, abre en mí al mundo. El que comienza a contarse en mí, el que busca ser contado. Contado en las palabras que entran en mí, contado al decir yo esas palabras. Al salir” (Mujica, 1997, P. 49). Y es por medio de la palabra, y en la palabra donde se asigna un sentido, es así como en ese nombramiento, permite la comunicación. Un decir. “El lenguaje se va mostrando así, no como una expresión en medio de otras expresiones, sino como la dimensión iluminante, hominizante y hermanante, de los actos expresivos de la vida humana: la especificidad expresiva de esa humanidad” (Mujica, 1997, p. 31). Su humanidad va de la mano con el lenguaje, se desarrollan la una con la otra, se necesitan para comprenderse y para asignarle un sentido.

Por consiguiente, la vida se vive humanamente desde la comprensión, por lo que se requiere darle sentido, un sentido que se adquiere con las palabras desde el ser, no es algo que le pertenezca al hombre, es el lenguaje el que hace al hombre porque le permite pensar, imaginar,

interactuar, crearse, cultivarse como ser cultural porque permite el acercamiento a los códigos y símbolos, nombres e imágenes, ausencias y silencios. “en la palabra la realidad no es creada sino aclarada, puesta en la luz de la palabra” (Mujica, 1997, p. 68). Es por eso por lo que la comprensión se da en la realidad que acontece, en las situaciones que viven los seres humanos y gracias al uso de esos signos se carga de sentido a la humanidad y que solo es posible desde el viaje que se da en entrar en contacto con el mundo como lo expresa Skliar (2015)

Travesía del lenguaje: salirse para encontrar el mundo, permanecer para narrarlo. Entre el mundo y la forma en que se asumen los sonidos de la existencia, todo permanece en la atmósfera de la punta rugosa y tensa de la lengua (p.18).

Es así como el lenguaje transita y habita entre los cuerpos, desde la posibilidad de interactuar, se da paso de dar sentido, de comprender, de comunicarse, de ser, y de actuar de acuerdo con las situaciones y experiencias que surgen y que hacen posibles los lenguajes.

Es así como la palabra adquiere un sentido en ese interactuar también el silencio se carga de significado en las relaciones interpersonales, es por eso por lo que hace parte de esos lenguajes que solo se encuentran cuando se está atento al otro, en el momento en el que se interactúa en donde se involucran los gestos y el cuerpo. Por lo tanto, en esas interacciones con los otros y con uno mismo se cargan de sentido no solo las palabras, sino que a su vez los silencios. En este aspecto, Mélich (2012) expone que:

El silencio y la palabra no son contrarios porque la palabra es un hilo que vibra en la inmensidad del silencio (...) el silencio es la palabra del rostro, de la mirada, del gesto, del tacto (...) el silencio nos recuerda que nunca está todo dicho, que nunca se puede decir todo. (p. 131)

Por lo tanto, se presenta el silencio como un aspecto que emerge en la comunicación, desde la relación con los otros, incluso, para la relación consigo mismo, mediante el silencio aparecen múltiples significados dependiendo de la situación en la que se viva y/o el momento, es por eso por lo que no es algo definitivo “El silencio es un sentimiento, una forma significativa, no el contrapunto de la sonoridad imperante. Refleja la actitud del hombre ante su entorno” (Le Breton, 2006, pp. 13-14).

De acuerdo con Gallardo (2011) una forma de ver el silencio es que “expresa a su modo que hay un mundo, el mundo interior, no manifestado con palabras” (p.11). Es así como mediante el silencio se evidencia la ausencia de la palabra, que no se expresa formalmente pero que en realidad carga de sentido lo que el otro siente o piensa; razón por la cual el silencio nos involucra más intensamente con el otro porque desde él no se niega nada solo se calla sin palabras por lo que realmente se quiere decir. El silencio como pasividad para ser interpelado por la alteridad. Desde esta postura “el silencio nunca es una realidad en sí misma, sino una relación: siempre se manifiesta, en la esfera del ser humano, como elemento de su relación con el mundo” (Le Breton, 2006, p. 111). Por lo tanto, el silencio exige ese encuentro con el otro para que pueda surgir.

### ***Los murmullos del lenguaje***

En este momento se busca comprender la forma como se asumen los murmullos del lenguaje, como ese espacio en el que hay una interacción con el otro, cuando se evidencia un lenguaje dual, entre dos. En esta relación se evidencia la ética, como una forma de ser responsable del otro “la alteridad que se nos pone de frente a nosotros mismos y nos relata la historia de lo que no se puede contar” (Skliar, 2017, p. 249). Es por eso por lo que es importante estar atento al otro, de tal forma que se pueda brindar la posibilidad de interactuar, de expresión.

El lenguaje desde los murmullos invita a hacer pausas, a detenerse, no hay motivos para la urgencia, la inmediatez en este sentido Skliar (2015) “También el lenguaje puede ser una forma de detención, una pausa que sirva para habitar tiempos en paréntesis, que nos vincule más a la intensidad que a la fatalidad de lo irremisiblemente cronológico” (p. 21). Ver esos lenguajes detenidamente como una forma de expresarnos y de llegar a los otros de una forma más cercana, que nos invite a escuchar y a crear unos vínculos, que se generen por la necesidad que tiene el otro por ser atendido.

De ahí que debe emerger en la escuela espacios en donde se brinde la cercanía con el otro, para que se exprese desde la confianza, del acogimiento y se desarrollen encuentros y desencuentros que nos permitan ser más humanos; es decir una mirada desde la alteridad. Ríos (2015) afirma: “para que exista un diálogo real tiene que darse entre sujetos que liberándose a partir de este vayan desarrollando su autonomía” (p.18). Es así como la alteridad incluye la comunicación, el encuentro, la amistad, los deberes para con los demás, la ética del prójimo y la del lejano o extraño, las posibilidades o condiciones de la comprensión y el diálogo.

Para poder estar atento a los murmullos, es necesario recuperar la ética en la educación, parafraseando a Mélich, desde una ética que acoja al otro, en la que la escucha sea de vital importancia, para poder saber sobre el otro y surja la alteridad en esas relaciones y para ello los murmullos deben surgir, esos murmullos que se dan en encuentros cercanos con el otro, para poder estar atentos, sin dominaciones, sino desde mi propia fragilidad que me acerca y me hace más sensible. Es ser responsables del otro de tal forma que se pueda leer su cuerpo, sus gestos, sus suspiros desde sus variadas formas de expresión en las conversaciones, ya que no existe una única manera de entendernos y relacionarnos.

### *Los ruidos del lenguaje*

En este apartado se busca comprender el ruido del lenguaje desde una mirada de la alteridad y este se ve reflejado en la escuela cuando hablamos ante los otros en reuniones generales para un grupo, para dar a conocer nuestros puntos de vista o aprendizajes que buscan cumplir un objetivo o cuando simplemente se está presente físicamente, y a veces se pasa desapercibido a los otros, por lo que en ocasiones no se escucha lo que el otro expresa. Son esos momentos en la comunicación cuando los sujetos quieren expresar algo, pero que en el intento no logran hablar y por ende no logran ser escuchados.

Una de las razones por la cuales el ruido permanece en el diálogo con el otro es por los afanes que se viven diariamente, que lo único que busca es cumplir con las tareas propuestas o con estereotipos definidos por la sociedad, por cumplir los estándares de felicidad instaurados, lo cual hace que cada vez haya un encierro en nosotros mismos y no se escuche al otro, como un otro diferente a mí; un ejemplo de estas situaciones son aquellas reuniones sociales como cumpleaños, o una comida con amigos en donde están sentados uno al lado de otro pero que no se evidencia el diálogo, la conversación porque cada quién está pendiente de sus cosas; estos escenarios permite ver el ruido.

Es así como el ruido es aquello que se mantiene en el sujeto que no lo deja escuchar, estar atento, interpelar con el otro, es una forma de vivir y convivir y de asumir la comunicación cada vez más distante del otro porque en esa comunicación no desaparece el yo y solo quiero encontrar un eco de mí en él.

En Skliar (2015) esos ruidos en el lenguaje son vistos como esos lenguajes enemistados que se expresan como:

El lenguaje seco, aquello que ocurre fuera o lejos o privado de toda experiencia. O lo que ocurre cerca, pero como crimen, como falsa economía, como violencia, como huracanes e

inundaciones, como el estado del tránsito y la temperatura; lo que parece al cambiarse de página o de día o de estación de radio o de televisión; 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 (Skliar, 2015, p. 19)

Esos lenguajes obligan a estar ahí, a conversar sin escuchar, a hablar sin sentir la necesidad de expresar, lo cual entorpece la relación y el lenguaje pierde el sentido, por lo cual, el lenguaje desde esta mirada se anula, ya que trae información que quiere ser narrada sin ningún tipo de sentir, sin la posibilidad de darle significado.

Por tanto, se ve la necesidad de pensar en un lenguaje donde el otro juega un papel fundamental, habitado por dentro y no apenas revestido por fuera, no solo desde su presencia física sino desde la esencia, esto es lo que nos hace más humanos, más corpóreos. Vivimos la extraña sensación de ser distantes, siempre atentos a la transmisión de información porque siempre se está atento a lo que la moda indique inmersos en un mundo que no hemos elegido, “como si el lenguaje procediera de las agencias informativas o publicitarias y cumpliera solo con una función de tensa expectación indiferente a distancia o de rápida búsqueda de cercanías” (Skliar, 2015, p. 20) desde esta postura se ve el lenguaje desde esos ruidos que buscan la rapidez, la prisa, la urgencia, la inmediatez, la transmisión de querer dar a conocer una información que ni siquiera es importante para el que lo quiere expresar porque no es del todo nuestro y hace parte de los estereotipos.

El lenguaje visto desde las relaciones sociales que se dan desde la alteridad no debe vincularse a la prisa, a la urgencia, a la inmediatez, en esta postura Orrego y Jaramillo (2019) expresan que:



se hace necesario una salida del terreno del ser que implique pensar y ser de otro modo (Levinas, 1987), una pausa, un silencio, una paz que permita mirar y escuchar al Otro sin prejuicio y que le dé al sujeto una distancia en la que la alteridad radical no quede subsumida en los poderes del yo (p. 91).

Es por eso, que se necesita acoger los ruidos de los otros responsablemente, pero para eso es necesario una pausa, un silencio, interno que permita escuchar, mirar, sin juzgar, para que no quede visto desde mí, sino desde él en ese encuentro que nos permite acoger. En síntesis, el papel del ruido desde la alteridad en la escuela puede ser ese grito por decir que surge cuando se necesita ser escuchando, atendido desde su ser su humanidad.

En consecuencia, para poder acercarme al otro debo alejarme de esos ruidos internos que no me dejan escuchar, estar atento. Ruiz (2007) sostiene que “Un saber sobre la alteridad es urgente en toda época, es condición mínima para la civilización y el autoconocimiento” (p.11). Es así como al dejar de lado los discursos magistrales y cambiarlos por encuentros que permitan la relaciones, las interacciones, puede permitir cambiar el rol del maestro y de los actores sociales de la escuela como posibilitadores de espacios de encuentros en donde emerja la comunicación con el otro como esa posibilidad de comprender los sentidos que surgen en las relaciones.

### **El lenguaje en las relaciones sociales de la escuela**

Las relaciones sociales que se desarrollan en las escuelas están cargadas de sentido mediante los encuentros que surgen entre los sujetos ya que nuestras vidas y nuestros mundos son contruidos y reconstruidos gracias a los significados y significaciones que se dan en las interacciones con otros y con uno mismo. Se vislumbran los escenarios educativos como esos ambientes en donde se brindan las posibilidades de uso del lenguaje, por ejemplo: para formar,

para acercar el conocimiento, para transitar por el aprendizaje, para interactuar en el juego y la experiencia para aprender desde la desilusión y para la creación de malentendidos.

En espacios como la escuela, el lenguaje es clave en cualquier proceso, es el vehículo que permite las relaciones entre maestros, entre estudiantes, y entre maestros y estudiantes. Desde esta mirada, la comunicación mediada por la palabra no surge de una igualdad de términos entre el hablante y el oyente, no se produce en el acuerdo establecido por los dos a través de los enunciados y los argumentos expuestos, requiere desde la postura de Levinas “la relación del yo con el otro asimétrica, una curvatura del espacio ético” (Levinas, 1977, p. 37). Ese encuentro que permite las relaciones sociales.

En ese encuentro con el otro, Levinas (1977) expresa que lo esencial del lenguaje es “la coincidencia de lo revelador y de lo revelado en el rostro, que se realiza al situarse en altura con respecto a nosotros, al enseñar” (p. 90). Es así como desde la escuela se explora la comunicación hacia la organización argumentativa clara, concisa, fundada en opiniones que procuren entender el mundo. En ese encuentro aparece el rostro, el rostro del otro que se nos presenta con los sujetos de la escuela cuando nos comunicamos, expresamos nuestros significados.

Es así como ese interactuar invita a transitar por caminos que nunca han sido transitados, como lo que se plantea desde los murmullos y los silencios, pues jamás se dice todo lo que se desea decir. Es así como Levinas (2003) expone que el papel de la alteridad en el lenguaje nos invita a encontrarnos “del cara a cara, con su corporeidad única, con los gestos y los surcos de una sensibilidad inmediata” (p.27). En ese interactuar que se desarrolla en esos espacios en común, exponiendo los mundos y expresando la comprensión surgen significados y sentidos compartidos y construidos en conjunto, a partir de nuestras propias experiencias.

Los significados desde la postura del sentido se provocan en la interacción que surge en el encuentro con el otro, a su vez se desarrolla en la comunicación que se desarrolla con uno mismo. Fossa (2017) expresa que:

el sentido evoca el significado individual y subjetivo (no universal) del concepto; es una conexión con la experiencia situada que es referida con el lenguaje producto. En esta dirección, el sentido implica involucramiento afectivo con la experiencia dada, producto de la emergencia de experiencias y motivaciones profundas que son aludidas por la experiencia presente y que lo conforman. (p. 320)

Es así como desde esta mirada se les otorga a las palabras, a los gestos un sentido que surge en los diversos escenarios en los que interactuamos, desde los encuentros de las personas y de las comunidades a las que pertenecemos en este caso en la escuela y este varía de un contexto a otro y de un sujeto a otro. Fossa (2017) “el lenguaje humano es percibido en primera instancia con un involucramiento organísmico —a saber, las esferas de significado involucran sensaciones corporales— antes que solamente cognitivo-intelectual” (p. 322).

En síntesis, el lenguaje en las relaciones que surgen en las escuelas debe buscar la posibilidad de escuchar desde y en la corporeidad, brindando la posibilidad de interpretar los ruidos, los murmullos y los silencios que se evidencian, encontrarse con el otro mediante la posibilidad de estar atentos a su rostro mediante espacios de interacción, sin obligaciones estipuladas como los que a veces se vislumbra en las escuela con un lenguaje que se da entre los ruidos, en los afanes se expresan por la necesidad de transmitir información, el aprendizaje para que el estudiante copie, recree lo que se le es dado; en este aspecto, Mélich (1998) expresa que negarse a aceptar lo dado como definitivo (...) educar es estar dispuesto a oír algo nuevo (...) educar es una lucha contra las pretensiones absolutistas de la herencia genética,

histórica y cultura (...) educamos porque lo que es podría ser de otra forma” (pp. 107 – 108).

Es por eso, que es de gran importancia aprender a escuchar en la escuela, mediante alteridad porque hay un interés, un compromiso, una responsabilidad que surge por el otro, es darse la oportunidad para acceder a nuevas ideas, planteamientos, para cercarse al otro.

### **La escuela rural multigrado: escenario de lenguajes y alteridades**

En la siguiente sección se describe la escuela, como un ambiente complejo y cambiante en donde conviven múltiples formas de pensar, actuar y comportarse, no solo es el espacio físico, sino que es donde transitan los encuentros y desencuentros que involucran a los actores que en ella participan: estudiantes y maestros. Ver la escuela desde esa mirada conlleva a pensarla como el escenario dónde se brinda la posibilidad de ser responsable frente al otro, un otro que tiene significados y que le asigna sentido desde el interactuar por medio de los múltiples lenguajes que surgen en esos espacios cuando se da la escucha al dialogar, al callar, al gritar, al jugar, al explicar, al estar con el otro y para él. Como ese espacio de encuentros y desencuentros, donde transitan los sujetos de las comunidades educativas.

### ***Las escuelas rurales multigrado, escenario de acogimiento***

En ese reconocimiento de escuela no solo como escenario físico, sino como ese punto de encuentro en donde transitan múltiples significados, es donde surge la necesidad de ubicar las escuelas multigrado desde esa mixtura que la compone de estudiantes, maestros, padres de familia y cuidadores cargados de signos con sentido y contextos impregnados de creencias. Para tal fin, es necesario interactuar con algunos teóricos que hablan sobre ellas.

Es necesario iniciar con la forma como se concibe la escuela rural multigrado, en donde se destaca entre sus rasgos que es una institución en la que el docente enseña en uno o más

cursos dentro del mismo salón de clases. Estos tipos de escuelas son comunes en los sectores rurales de América Latina en países como: Bolivia, Ecuador, Brasil y Colombia, entre otros. En cuanto a las condiciones sociales y educativas en donde se encuentran ubicadas existen estudios de (Durin, 2007; Pereyra, 2008; Vera, Osses & Schiefelbein, 2012) quienes exponen que ellas poseen las siguientes características: altos niveles de vulnerabilidad, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, difícil accesibilidad, condiciones difíciles para los docentes y bajo nivel de logro de aprendizajes. Estas instituciones atienden estudiantes diversos en su realidad familiar, económica, social y cultural, cuyas disparidades constituyen un reto para la labor de los docentes.

En Colombia en algunas ocasiones para llegar a este tipo de escuelas se debe caminar largas horas de camino a pie. Su estructura usualmente compuesta de una casona de fácil acceso, aulas de clase y salas para tomar la alimentación; vegetación alrededor y una cancha de baloncesto - fútbol que hace las veces tanto de patio de recreo como lugar de reuniones comunitarias; ayuda a representar lo que suelen ser las escuelas rurales del país, si se piensa en aquellas que cuentan con una estructura física concreta.<sup>6</sup> Espacios algo aislados de la tecnología, porque en ocasiones no se cuenta con energía eléctrica y en los que, por su ubicación geográfica, sus visitantes no suelen superar en cantidad a los estudiantes de veredas de la región. Al interior, se encuentra una biblioteca de libros viejos, sillas y mesas para los estudiantes, ubicadas bien sea en filas o agrupadas por grados. Los estudiantes que a diario asisten y que en múltiples ocasiones pertenecen a la misma familia. Según López (2019) la escuela rural multigrado esta:

---

<sup>6</sup> Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– (2018), el sector rural colombiano representa cerca del 23,15% de la población total del territorio.

...inmersa en un contexto que tiene, a la vez, en sí misma, pues tan solo con su presencia en los territorios se le reconoce su sentido y posibilidad de lo comunitario. Esto, que no sucede necesariamente en escuelas urbanas, le hace constituirse en más que un establecimiento puramente escolar, al recoger, sin proponérselo y a través de la interacción permanente con diferentes actores, los discursos que son la historia y actualidad del entorno y que la van configurando de múltiples maneras. (p.94)

Es así como en las escuelas rurales multigrado se evidencia como un eje de relaciones comunitarias, puesto que el lugar que ocupa la escuela al interior de las comunidades promueve los encuentros que no se originan en la vereda por la lejanía entre cada uno de las casa en donde viven, es por eso que el papel del maestro es fundamental en el proceso porque debe actuar como un mediador de esos encuentros que surgen, en donde él desde su papel también aprende de sus estudiantes al interactuar con ellos y acogerlos como otro que demanda responsabilidad y compromiso.

El docente de las escuelas rurales inicia sus prácticas en estas instituciones en su mayoría sin una preparación orientada en las universidades<sup>7</sup> López Niño (2019) expone que en un estudio realizado por la OCDE que los programas de formación docente inicial en Colombia suelen tener un enfoque de aprendizaje más teórico que práctico, y la falta de dicho componente es una gran preocupación, si se tiene en cuenta que es más probable que los maestros trabajen en contextos escolares más complejos y cuenten con poco apoyo (p. 100).

---

<sup>7</sup> Colombia no tiene definidas normas nacionales claras que estipulen las capacidades y los conocimientos con los que deberán contar los profesores y directivos docentes, las universidades cuentan con autonomía para definir sus propios programas de formación docente y definir los criterios de admisión y graduación. (OCDE, 2013)

La formación de los docentes rurales va dirigida al ámbito urbano, lo que ocasiona una actitud hacia este medio condicionada por su origen urbano, al cual desea regresar, siendo el contexto rural sólo el pretexto para llegar a un puesto de trabajo, lo que conlleva a una escasa estabilidad. A pesar de ser una escuela pequeña que facilita una educación personalizada, por lo general la estabilidad de los docentes se ve apocada aún más por el limitado acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, las condiciones de infraestructura, los recursos físicos y financieros y las deficientes vías de acceso (Bernal, 2009).

En este orden de ideas, una escuela rural tiene unas características propias e inherentes que la hace diferente a una escuela urbana ya que existe una relación más estrecha entre el docente, los estudiantes y los padres de familia.

Existe un solo maestro para varios cursos de educación básica y son rurales. Las escuelas multigrado inician en 1976 a nivel nacional; los maestros revelan que recibieron capacitaciones “Escuela Nueva” que les permitieron fortalecer sus procesos de enseñanza.

La Escuela Nueva, que se adoptó a nivel nacional, estaba basada en las teorías de la Escuela Activa; su estrategia se compone de unas guías para que los niños que ya sabían leer y escribir pudieran tener una ruta de aprendizaje autónomo con una serie de actividades didácticas. Las guías les permiten a los niños avanzar a su ritmo. De esta forma, si tienen que cumplir con las labores del campo, una vez retornen a la escuela, encontraron su guía en el momento en el que la dejaron y podrán continuar con su proceso de aprendizaje.

En su componente curricular, el Modelo Escuela Nueva exige el trabajo en grupo desde el reconocimiento del ser humano; puesto que, que cada uno aprenda en compañía de otros. Cada

niño posee unas habilidades que desarrollan más que otros, por eso, cuando se unen varios niños con distintas habilidades, se potencia el aprendizaje al aprender el uno del otro.

Es así como mirar la escuela requiere verla no desde modelos pedagógicos, sino como ese espacio enriquecido por los contextos, por los sujetos que transitan en ella, puesto que requiere que se asuma desde la alteridad de los encuentros que se dan en ella y que se originan, gracias al lenguaje en el momento en el que emerge la interacción con el otro, siendo ese otro el estudiante o el maestro que hace parte del proceso de aprendizaje para la vida; para el conocimiento; para amar; para perdonar; para reflexionar; para reaprender, en fin un espacio lleno de múltiples signos con sentido que nos hacen y nos permiten la convivencia al acoger al otro a ese otro cargado de creencias y vida.

### ***La escuela desde una mirada de construcción de significados.***

Pensar la escuela como ese espacio donde se dialoga, se escucha, sin aferrarse a unas ideas predeterminadas, sino al encuentro que demanda una respuesta, arriesgarse, exponerse al acercarse al otro. Cuando hablo me reencuentro con el otro, con lo extraño y lo desconocido, con eso que está afuera y que, en definitiva, me permite hablar; no puedo unírmele, pero sí me acerco a él gracias a una palabra soberana, dirigida al otro en un cara-a-cara exigente y doloroso.

Por ello, es clave abordar la alteridad para reconocer el sentido que se le está dando a las experiencias vividas de ahí que se hace un recorrido de la alteridad desde diversos autores, pero teniendo como base los planteamientos de Levinas para tener una delimitación conceptual y un horizonte teórico. De igual forma se presenta la postura de otros autores Ruiz (2007); Mélich (1998); Habermas (1987); Fernández (2011); Urgiles (2016); Waldenfels (2005); entre otros que exponen la alteridad desde sus múltiples formas de comprensión.



### *Varias voces sobre la alteridad*

Para tener un acercamiento al concepto de alteridad se hace necesario realizar un recorrido por ella, asumiendo la perspectiva de Levinas como clave por su referencia en cuanto al otro en las relaciones sociales, no se pretende una exposición detallada desde lo filosófico, sino una aproximación desde algunos de sus planteamientos que se relacionan con los aspectos tratados en la presente tesis. Es por eso por lo que se hace necesario iniciar por una breve presentación del autor para lograr acercarnos a él.

Emmanuel Levinas (1906- 1995), es un pensador lituano- francés, su postura se articula en torno a dos grandes elementos: una elaborada a la construcción filosófica contra la ontología hegemónica en tradición occidental y la otra desde una sistematización de su experiencia judía que vivió por ser su lugar de nacimiento. Es así como Levinas desde esta mirada se cuestiona por el papel de la filosofía moderna que rechaza aquello que no esté orientado a la comprensión del ser. Uno de los autores con los que debate Levinas es Heidegger ya que él concede total primacía al ser al contrario de Levinas quien expone que lo real no es el pensamiento como un ejercicio especulativo de la razón, existencialmente vacío y lógicamente formal, sino el otro que saliendo al encuentro es capaz de desquiciar el propio ser.

Levinas fundamenta su postura en una nueva racionalidad en torno al ser, a la experiencia, al encuentro y la donación ante el vulnerable, a su rostro. Por ende, la relación con el otro es fundamental en los planteamientos de Levinas (1993) quien presenta cuatro formas posibles de expresar la alteridad: como contenido, trascendente, como cualidad y como radicalmente otro. Esta última forma de concebir al otro invita a que esas relaciones en la escuela no se vean solamente como una transmisión de conocimientos, sino que se den conversaciones en donde sea posible escuchar y donde el otro se exponga para ser atendido.

En donde Levinas invita a “una relación con aquello cuya alteridad se suspende, con aquello que se torna inmanente, porque está a mi medida y a mi escala” (Levinas, 1982, p. 52). Por eso desde la alteridad no hay una totalidad, un pensamiento absoluto, desde esta postura las experiencias, las interacciones, determinan los sentidos que se dan a los encuentros que transitan en el Yo para pasar al otro, como exigencia, para una ética de la responsabilidad, de la acogida, y de la hospitalidad frente al otro concreto.

Teniendo claro los planteamientos de Levinas y algunos rasgos de su propuesta, vale la pena revisar la postura que hacen otros autores con relación a la alteridad desde esa respuesta responsable cuyo propósito es atender a la solicitud y llamado del otro, que incluye la comunicación de las existencias, el encuentro, la ética del prójimo y la del lejano, las posibilidades o condiciones de la comprensión que se dan en el diálogo.

Continuando con esta misma línea, Ruiz (2007) plantea:

La alteridad —la teoría sobre el áter que alterna conmigo--- supone dos polos: yo y tú o yo y ello. Todo desemboca en última instancia en un nosotros siempre complejo y acaso doloroso, que hace honor a la fragilidad de las relaciones humanas dentro y fuera de la vida pública. La alteridad implica tensión, desgarramiento, desencuentros y, por mucho que se sazone, son menos abundantes sus contrarios. (p.10)

Desde esta postura Ruiz (2007) expone la alteridad como seres humanos que implica un vínculo con ese otro, que puede generar encuentros y desencuentros; que en la mayoría de las ocasiones esos espacios se encuentran llenos de momentos en donde se niega al otro debido a las peculiaridades del sujeto que no nos dejan estar atentos al otro y al pasarlo a la convivencia a lo social se niegan esos otros y a su individualidad. Es así como Ruiz (2007) plantea “Un saber sobre la alteridad es urgente en toda época, es condición mínima para la civilización y el

autoconocimiento” (p.11). Como la alteridad es clave para relacionarnos, para encontrarnos como seres humanos y hacer de los sujetos seres que están para el otro, en donde surgen unas relaciones por todo lo que el sujeto es, por sus múltiples dimensiones presentes y latentes en el ser humano, unas relaciones entre un Yo, un Otro y unos otros que constituyen la propia subjetividad y la de los demás en el encuentro con los otros. En este sentido, Ruiz (2007) expresa que:

La alteridad abraza la comunicación de las existencias, el encuentro, la dimensión social del hombre, la amistad, los deberes para con los demás, la ética del prójimo y la del lejano o extraño, las posibilidades o condiciones de la comprensión y el diálogo. (p.14)

Por consiguiente, la alteridad es mucho más que la presencia del otro, es, además, esa posibilidad de encuentro, es un tipo de respuesta en un modo de relación y que implica responsabilidad, el acogimiento, el estar atento pero que también puede implicar indiferencia, dominación por el otro, el abuso, el tratar imponer su punto de vista desde la mirada de Mélich (1998) “debilidad, vulnerabilidad, fragilidad” (p. 142). Es por eso que hay que rescatar la alteridad como la posibilidad entrar en relación con el otro desde el recibimiento por el otro desde la corporeidad, sus gestos, su rostro.

Otro autor que habla sobre el otro y sus interacciones es Habermas (1987) que:

Mientras que el contacto con la naturaleza externa, que se establece por la acción instrumental, vehicula la adquisición constructiva del «sistema de normas intelectuales», la interacción con las otras personas deja franco el camino para la inserción del sujeto, por vía constructiva, en el «sistema de normas morales» socialmente reconocidas. (p. 102)

En la cita anterior Habermas (1987) expone como la interacción con los otros permite el encuentro con el otro. Sin embargo, “el rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 1987, p. 150). Esas interacciones son mediadas por múltiples posibilidades que se dan en el momento, no se atiende en términos de igualdad o de reciprocidad. Por lo tanto, las situaciones que se viven en la escuela deben verse como la posibilidad de entrega entre los estudiantes, el docente hacia sus estudiantes y entre los estudiantes hacia sus docentes.

Es por eso por lo que pensar la alteridad en la escuela es un desafío, ya que implica estar atento al otro, a su rostro desde el acogimiento que solo se puede dar desde la responsabilidad desde la manifestación genuina de su inalcanzable humanidad priorizando lo que se vive en la escuela como un aprendizaje para la vida que nos permite acercarnos como individuos desde la interpelación del gesto de entrega y donación que acontece en el rostro del otro.

#### **Capítulo 4. Metodología: Un recorrido desde el otro para interpelar los sentidos<sup>8</sup>**

*“La alteridad del otro es acogida al hablar y al escuchar, al crear lazos afectivos en las relaciones entre unos y otros, por ello, “la alteridad del otro no conquista, enseña”*  
(Méliç, 1998, p. 99)

El presente apartado busca hacer un recorrido por los sentidos que circulan en las relaciones sociales que surgen en una escuela rural multigrado de Girón - Santander de Colombia, para comprender los lenguajes y las alteridades: -en los ruidos que son esos signos que surgen en los colectivos, en lo social, en lo compartido, que aparece instaurado y que se debe cumplir; en los murmullos que se evidencian en esa relación entre dos y que implican el compromiso, la responsabilidad por el otro y -en los silencios como algo que es íntimo, singular y que conecta el interior con el exterior desde lo corporal, gestual, simbólico. Por tanto, para construir este camino en la investigación se busca dar una mirada a las experiencias vividas no como algo aislado de una realidad social, sino como algo que se da en el diario vivir, como una invitación a orientar la mirada de lo social desde el encuentro, la respuesta dual y la responsabilidad por el otro.

Es así como, esta tesis no se inscribe en una sola tradición del conocimiento ni en una sola escuela, puesto que la complejidad del fenómeno estudiado implica la comprensión del ser humano, visto como un ser humano integral, holístico que hace parte de una realidad concreta, vívida y por ende asumido desde lo pluridimensional.

---

<sup>8</sup> Este apartado metodológico y epistemológico expone una ruta a seguir para atravesar ese camino que surge en las escuelas rurales multigrado, gracias a las relaciones entre los participantes que en ella transitan “estudiantes y maestros” para así comprender los sentidos que circulan sobre lenguajes y alteridades a partir de los ruidos, los murmullos y los silencios.

## Una mirada epistemológica

Desde esta mirada, se continua con el estudio del lenguaje y la alteridad en las escuelas rurales, pero ahora desde las perspectivas epistemológicas y metodológicas desde lo filosófico y así identificar las experiencias vividas, describir esas relaciones existentes e interpretar los sentidos, no como algo aislado de un contexto, sino en las realidades sociales que son para esta investigación aquellas experiencias vividas que narran los actores sociales. Cornelius Castoriadis por su parte (1983, 1993, 1997, 1998) citado en Murcia y Jaramillo (2008) considera que “las realidades sociales obedecen a complejos procesos de interacción social, las cuales no pueden darse por fuera de la comunicación” (p.45); por lo anterior, se reafirma que la presente tesis pretende reconocer la cotidianidad, el diario vivir como una invitación a orientar la mirada de lo social desde lo vivido y de su esencia para construir unos sentidos que jueguen con el encuentro, con la respuesta dual y la responsabilidad del otro.

La investigación transita por diversos elementos, entre los que se destaca la posibilidad de dar sentido al lenguaje desde esas relaciones sociales que involucran la alteridad, ver el mundo a partir de las múltiples miradas que se dan en la cotidianidad, lo cual permite construir el camino metodológico de la presente tesis desde una perspectiva comprensiva, para interpretar los sentidos que circulan en esas escuelas rurales multigrado.

Es así, como esas realidades de las escuelas permiten definir que la tesis no se encuentra inscrita en una sola escuela de conocimiento, sino que se aborda en la complementariedad para lo cual, Murcia y Jaramillo (2008) plantean que lo que se pretende es proponer “un diseño metodológico que no sólo facilitara el desarrollo de una dimensión reguladora de la investigación, sino también que asumiera los elementos importantes de cada una de las otras dimensiones, siempre que estas ayudaran a la comprensión” (p.86).

Por tanto, la complementariedad se convierte para esta tesis en una opción del diseño metodológico que permite aproximarme a las realidades sociales desde diversas alternativas donde emergen categorías singulares y colectivas, desde este diseño la investigación complementó métodos, teorías, técnicas, instrumentos y procedimientos hacia la comprensión del lenguaje y la alteridad. Es así como la complementariedad orienta el proceso de la investigación desde un diseño único para la investigación de acuerdo con las situaciones que se van desarrollando durante el proceso en esta perspectiva Murcia y Jaramillo, 2008 plantean que desde estas teorías se puede ampliar el encuentro sustantivo con las realidades a partir del abordaje de las categorías sociales, sustantivas y emergentes.

Consecuente, esta mirada epistemológica que se da desde la complementariedad es donde se desarrolla la investigación para comprender las realidades desde las experiencias vividas y la perspectiva de los actores sociales, ya que se logra un acercamiento desde esa posibilidad de adaptarse a las necesidades en el momento de la recolección de la información de acuerdo con las edades (entre 7 y 12 años) de los estudiantes con los cuales se realiza la investigación.

Entre los métodos que se involucran en la investigación y que permiten complementar el diseño se encuentra la perspectiva fenomenológica de Van Manen (2016) que involucra la comprensión desde el sentido que se da en las experiencias de la vida cotidiana, la otra perspectiva que se reconoce como acertada dentro del proceso de la investigación es la de Beuchot ((2015) con la hermenéutica analógica que busca hacer la comprensión de las relaciones sociales desde el lenguaje los ruidos, los murmullos y los silencios sin ir a los extremos, siempre desde la postura de atender las realidades. Estos planteamientos se articulan con lo propuesto desde la fenomenología desde el análisis temático y el planteamiento de las siguientes preguntas que plantea Beuchot (2015) ¿Qué dice el texto? ¿Qué quiso decir su autor? Y ¿Qué me dice? Y,

además en la construcción del informe se tomaron aspectos del círculo hermenéutico de Gadamer (2003) que busca hacer uso de un lenguaje desde esas relaciones vitales

En este sentido, el enfoque asumido es el de la complementariedad, propuesto por Murcia y Jaramillo en el año 2000 y revisado y actualizado en el año 2008, allí se plantean tres momentos los cuales se desarrollan en la presente investigación porque ayudan a construir el camino investigado: - un primero titulado “Identificar las experiencias vividas” (preconfiguración de la realidad), el segundo nombrado “Describir las relaciones existentes entre lenguajes y alteridades” (configuración de la realidad) y un tercero titulado “Interpretaciones de los lenguajes y las alteridades” (re-configuración de la realidad). En este orden de ideas, el primero hace referencia a la aproximación a la realidad; el segundo se orienta a la búsqueda en detalle de lo encontrado en el primer momento, al trabajo de campo para profundizar y obtener un esquema más amplio, unas categorías sociales más saturadas y depuradas por el mismo contexto y el tercero, se interpretan los hallazgos socioculturales para dar cabida a esos sentidos desde la triangulación que involucra la perspectiva del investigador, la teoría formal y la teoría sustantiva.

De ahí que, se pretende mirar desde varios ángulos la investigación, que permita comprender la realidad en donde se desarrolla el estudio para poder ver, sentir, y pensar desde el contexto en donde se desarrolla. Y desde a esas múltiples posibilidades que brinda la perspectiva de la complementariedad, se asumen las realidades de los sujetos en la fenomenología que para Mélich (1994) “se trata de determinar la condición ontológica del fenómeno educativo en el horizonte de la vida cotidiana de comprender su estructura invariante, su dinámica y su significado” (p.50), es decir, lograr la comprensión de las expresiones vividas que van desde ese espacio donde se cargan de significado. Y a juicio del fenomenólogo Van Manen (2006) es



realizar una comprensión de ese mundo, de la experiencia vital y la hermenéutica de Gadamer (2003) que busca hacer uso de un lenguaje desde esas relaciones vitales; así mismo se toman aportes de la investigación cualitativa.

La fenomenología de Van Manen (2016) se observa en la realidad, aquello que está ahí y que podemos encontrar en las realidades:

La fenomenología es una investigación que involucra un juego dinámico de mostrar y ocultar –nuestro intento por estar atentos a lo primordial del sentido, tal y como lo encontramos y vivimos entre las cosas y los otros en nuestras experiencias vividas y en la existencia cotidiana. (p.31)

Es así como, para esta investigación la fenomenología juega un papel clave porque permite que se acceda a las experiencias vividas en la donación de sentido a un fenómeno no a un tema, a la comprensión de aspectos singulares y a la hermenéutica aporta en la interpretación desde la descripción. “la fenomenología siempre es descriptiva e interpretativa, lingüística y hermenéutica... No obstante, debe indicarse que toda o gran parte de la fenomenología tiene elementos hermenéuticos (interpretativos) –pero no toda hermenéutica es fenomenología” (Manen, 2016, p. 29), razón por la cual se hace necesario reconocer que desde la presente investigación se asume en la fenomenología hermenéutica.

Desde la hermenéutica se asume la postura de Gadamer (2003) que busca hacer uso de un lenguaje desde esas relaciones vitales, plantea que para “comprender una lengua no es por sí mismo todavía ningún comprender real, y no encierra todavía ningún proceso interpretativo, sino que es una realización vital” ( p.463), en donde se destaca la esencia del lenguaje desde la interacción entre seres humanos vivos e implica un encuentro que enmarca la construcción de

sentido, es así que en la presente tesis se enfoca el interés de la hermenéutica en la posibilidad de encontrarse con el otro, desde la comprensión del fenómeno. Por consiguiente, en la conversación fluyen interacciones, intercambio de palabras, posturas, ideas, todo bajo unos acuerdos establecidos en la dominación de la lengua y se pone en práctica cuando se vive en ella; ya que el hablar encierra procesos vitales.

### **Una mirada metodológica**

La investigación propuesta se ubica en la tradición de la investigación cualitativa comprensiva, para Van Manen (2003) la metodología de investigación cualitativa tiene como propósito “elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (p.37). Es así como se resaltan aspectos que aportan a estudiar situaciones sociales que permite llegar a las comprensiones más cercanas de la realidad, y así tener la posibilidad de comprender el otro en el interactuar.

Para Strauss y Corbin (1990), la investigación cualitativa se refiere a “investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones” (p.17). Desde estos autores se resaltan aspectos que aportan a estudiar situaciones sociales, como es el caso de la presente tesis, en donde se vislumbra una aproximación sensible del investigador ante los fenómenos sociales que le rodean, asimismo se resalta la importancia de reconocer los significados e importancia de la experiencia; por lo tanto, se pretende pensar en los fenómenos de otra forma, describir - interpretar desde las realidades que se evidencian, en este caso en las escuelas rurales multigrado como una posibilidad por comprender las necesidades y expectativas del contexto, mediante una búsqueda que permita seleccionar la información y así lograr un análisis de información más

concreta, para no pasar a analizar demasiadas evidencias que lleven al investigador a no encontrar el rumbo del estudio.

Los actores sociales participantes de la investigación son los estudiantes y maestro de una escuela rural multigrado; se destaca que no son objetos de estudio, sino que son participes del proceso, y en esos encuentros, aproximaciones e interacciones circulan sentidos desde sus realidades, situación que hace repensar el proceso de investigación desde la posibilidad de interpretar realidades tal y como son en situaciones de comunicación, de interacción con el otro, en donde surgen sentidos de acuerdo con los momentos vividos. De este modo, se expone el papel del investigador como el que observa la realidad y es parte de ella y que está en constante reflexión para poder comprender su entorno.

Es así como se resaltan aspectos que aportan a estudiar situaciones sociales y se continua con el enfoque desde la complementariedad, que permite llegar a las comprensiones más cercanas de la realidad, y así tener la posibilidad de comprender el otro en el interactuar. Murcia y Jaramillo (2008) definen que “el enfoque desde la complementariedad nos permite recoger y desechar, probar, gustar y limpiar” (p. 97) lo que invita a pensar que no está estructurado, ni predeterminado el camino, sino que puede cambiar de acuerdo con los hallazgos encontrados, que se aclaran mediante la teoría formal.

La comprensión de los lenguajes se da en las relaciones entre los actores de los procesos educativos de las escuelas rurales multigrado, los cuales se encuentran presente en las interacciones, en los encuentros y desencuentros que brinda la alteridad en la relación con el otro. Es así como se busca interpretar esos sentidos desde la cotidianidad, la cual arroja una mixtura de significados de acuerdo con el momento en el que se desarrolle está, puesto que las realidades no son únicas dependen de la situación que se viva; por lo tanto, hay que recurrir al

contexto para poder encontrar sentido a esas vivencias y así aproximarse de manera comprensiva a los lenguajes y a las alteridades en las escuelas rurales multigrado, orientan la intención de la investigadora de la presente tesis, ya que no solo se trata de integrar métodos y/o técnicas para resolver el problema, sino de comprenderlo con más detalle, de escucharlo con más atención.

### **El Diseño**

La presente tesis apunta a un diseño en la complementariedad como un camino de la investigación que va ajustando los procedimientos de acuerdo con las situaciones interpretadas, permitiendo la construcción de sentidos, y así dar significado al lenguaje en esas relaciones sociales que involucran la alteridad. Es así como se propone un diseño metodológico desde la complementariedad que permita asumir las realidades de los sujetos desde una perspectiva comprensiva que lleve a interpretar los sentidos que circulan en la escuela rural multigrado. La complementariedad expuesta por Murcia y Jaramillo (2008) es clave porque ellos plantean “un diseño metodológico que no sólo facilitara el desarrollo de una dimensión reguladora de la investigación, sino también que asumiera los elementos importantes de cada una de las otras dimensiones, siempre que estas ayudaran a la comprensión” (p.86). Es así como desde esta postura se aclaran las ideas de la forma de abordar el diseño de la complementariedad, en donde es clave hacer uso de las realidades sociales, en este caso las que se viven entre estudiantes y maestro y estudiantes; y que circulan en la cotidianidad de la escuela rural multigrado.

Consecuentemente, en el diseño de esta tesis se hilvana el camino desde la comprensión de los sentidos que circulan de los ruidos, los murmullos y los silencios que se dan mediante el uso del lenguaje en las relaciones sociales de alteridad: en los encuentros y desencuentros con el otro para determinar los alcances y limitaciones de la propuesta, por lo cual, se hace necesario resaltar la necesidad de saber discriminar la información durante el proceso; para poder tomar

decisiones e ir construyendo las interpretaciones debido a que no existe un molde fijo, sino que este se genera a partir de la comprensión de las experiencias obtenidas.

Mediante el uso de este diseño de la complementariedad se desarrollan tres momentos propuestos por Murcia y Jaramillo (2008) denominados: pre-configuración, configuración y re-configuración; la idea es que a medida que se avanza en la construcción de la investigación estos momentos adquieran sentido y se puedan adecuar, para realizar los ajustes de acuerdo con las situaciones interpretadas. Los autores definen los momentos como:

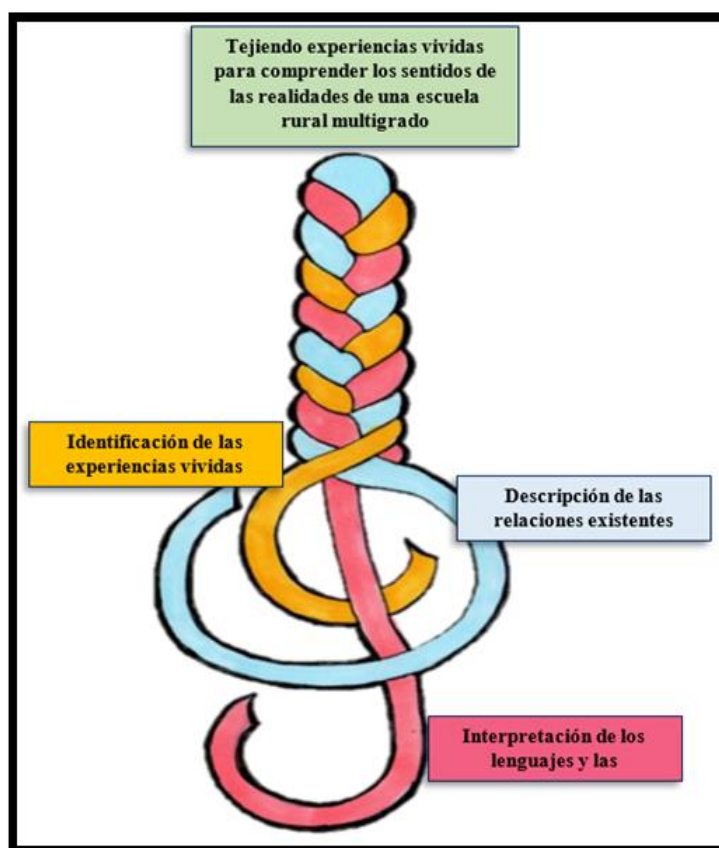
-El momento de pre – configuración de la realidad: que muestra una apariencia de la estructura de dicha realidad y está referido al momento donde se adquiere una primera aproximación a la posible estructura sociocultural (pre – estructura). -El momento de configuración de la realidad, inicia con la puesta en escena de una guía flexible que permite orientar la búsqueda de esa estructura. El trabajo de campo al desarrollar este momento debe realizarse a profundidad (intensivo y extensivo) para obtener una estructura más confiable. -El momento de re-configuración de la realidad encontrada, donde se realiza un análisis de los hallazgos socioculturales desde una triple perspectiva: la perspectiva del investigador, la perspectiva de la teoría formal y la perspectiva de la teoría sustantiva. (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 96)

En ese orden de ideas esos tres momentos en la presente investigación orientan el proceso de la investigación y se denominan: - “Identificar experiencias vividas” en donde se busca realizar la preconfiguración de la realidad, un segundo nombrado –“Describir las relaciones existentes entre lenguajes y alteridades” en donde se pretende realizar la configuración de la realidad y un tercer momento –“Interpretaciones de los lenguajes y las alteridades” en donde se plantea la re-configuración de la realidad. En este orden de ideas el primero hace referencia a la

aproximación a la realidad; el segundo se orienta a la búsqueda en detalle de lo encontrado en el primer momento, al trabajo de campo para profundizar y obtener un esquema más amplio, unas categorías sociales más saturadas y depuradas por el mismo contexto y en el tercero se interpretan los hallazgos socioculturales para dar cabida a esos sentidos y realizar la triangulación desde la perspectiva del investigador, la teoría formal y la teoría sustantiva. A continuación, se observa la figura 4 que representa los momentos propuestos en la investigación, la figura es una nota de sol y su silueta representa un tejido que sea audible desde las experiencias vívidas

### Figura 7

#### *Tejer experiencias*



*Nota.* La imagen presenta los tres momentos del diseño metodológico de la investigación.

Fuente: Adaptado rizoma Guane (2019).

También, es de aclarar que los tres momentos definidos en esta investigación no se desarrollan de forma secuencial, sino que pueden estar durante todo el proceso de la investigación ayudando al investigador a descubrir su propio diseño; haciendo que se redimensione la práctica de forma permanente de acuerdo con las vivencias, la cotidianidad y a las realidades de los participantes; desde una mirada sociocultural para la construcción de sentido con relación a la situación planteada.

Por consiguiente, se pretende mirar la investigación desde varios ángulos para comprender la realidad, lo cual lleva a ver, sentir, y pensar el contexto en donde se desarrolla. Y es ahí donde la complementariedad desde esas múltiples posibilidades lleva a interpretar los fenómenos que ocurren en esas experiencias vitales, por lo tanto, de acuerdo con la realidad investigada es clave orientar el método en la fenomenología hermenéutica ya que permita que se acceda a las experiencias vividas en la donación de sentido a un fenómeno no a un tema, a la comprensión de aspectos singulares.

A continuación, se presentan cada uno de los momentos vividos en la investigación (las “puntadas”) que se han realizado para poder construir el tejido o informe discursivo. En la siguiente figura 1: “tejer las experiencias vividas”, en donde se entrelazan cada uno de los momentos de la investigación desde el inicio de la investigación, y se definió la pregunta problema: ¿Qué sentidos circulan en las escuelas rurales multigrado sobre lenguajes y alteridades a partir de los ruidos, los murmullos y los silencios? Y a partir de ella se vislumbra el camino que es cambiante debido a la necesidad de comprender situaciones de la vida cotidiana de los

estudiantes. La imagen es una nota de sol y su silueta representa un tejido que sea audible desde las experiencias vividas.

**Primer momento: Identificar las experiencias vividas (pre-configuración de la realidad)**

En este momento, se hace una aproximación a la realidad sociocultural con la intención de identificar las experiencias vividas asociadas al lenguaje y a la alteridad en una escuela rural multigrado, a partir de esta situación se plantea un interrogante ¿Cuáles son las experiencias vividas asociadas al lenguaje y a la alteridad en una escuela rural multigrado? Desde esta pregunta se orienta el desarrollo de la investigación ya que surge de la situación social y fue establecida porque el investigador hace parte de los actores sociales de la escuela, razón por la cual vivencia experiencias de relaciones sociales que se dan en la cotidianidad que es donde se está construyendo la investigación, para Murcia y Jaramillo (2001) esta ruta permite:

Delimitar y definir la dimensión temática desde lo inductivo es necesario iniciar el acceso al escenario de investigación; es decir, comenzar los contactos con los diferentes sujetos involucrados en el fenómeno social, para posibilitar una negociación de relaciones, esto es la iniciación del trabajo de campo, teniendo en cuenta la mirada interna y externa de la realidad. (p. 199)

El acercamiento con los otros se pudo lograr desde la mirada como investigadora en el sentido que hubo una aproximación a los otros desde una proximidad que me implica ya que estoy nombrada como docente en el establecimiento, lo cual me permitió relacionar con los otros con mayor cercanía, a esas relaciones sociales y a su dinámica misma. En primera instancia se buscó realizar la reflexión de las vivencias particulares de los sujetos que hacen parte de la investigación y así poder recolectar las dimensiones de sentido de las experiencias desde una comprensión vocativa, en esta mirada Van Manen (2016) expone que “las características



vocativas de un texto tienen que ver con reconocer que un texto puede “hablarnos” que podemos vivenciar una realidad responsabilidad emocional y ética, que podemos saber que estamos siendo orientados” (p.273).

Por tanto, cabe resaltar que el investigador se acerca a los otros desde una proximidad que lo implica, para Levinas “la proximidad se describe en tanto que extiende el sujeto en su propia subjetividad que es, al mismo tiempo, relación y término de esa relación” (Levinas, 1987, p. 147). Es así como la proximidad del investigador como actor social inicia al estar en contacto, sin “anular” su alteridad y sin “suprimirse” por el otro.

Siguiendo en esta línea, se reconoce que es clave aproximarse al otro, interactuar para estar en contacto y así tener la posibilidad de discriminar los aspectos relevantes del problema desde esas relaciones vividas y de su dinámica misma; por lo tanto, es importante contar con el apoyo de las teorías formales que se relacionan con lo propuesto en la investigación e identificar un camino a seguir, el cual se argumenta en esta tesis con el aporte de los planteamientos del método fenomenológico propuesto por Van Manen (2003) que orienta el camino desde la aproximación de los fenómenos de las experiencias vividas y su relación con el otro. Lo fenomenológico se asume desde la descripción y la interpretación.

A partir de los planteamientos de la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) se identifica que “el método de la fenomenología es que no hay método” (p.48). En esta perspectiva no hay un método anticipado, pero en ella si se piensa en un camino, una ruta a seguir que se va trazando desde cada una de las vivencias desarrolladas por el investigador. Lo que se sustenta como “un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas” (Van Manen,

2003, p.48). Es lo que se podría relacionar con cada uno de los encuentros y desencuentros que se vivencian en la escuela con el prójimo, en sus silencios, en sus ruidos y murmullos que se evidencia en el rostro del otro.

Esa primera aproximación del investigador se da en la cotidianidad, por lo que es necesario privilegiar las experiencias vividas con el prójimo que en palabras de Levinas (1987) implica ser responsable del rostro del otro, como otro singular que merece ser escuchado. Investigar en las realidades, en las situaciones que ocurren continuamente, en el día a día de la institución, en la cotidianidad de la escuela requiere el uso del lenguaje.

El lenguaje para Murcia y Jaramillo (2008) “es asumido como la posibilidad que tiene el individuo para expresar sus acciones y conciencia sobre el mundo” (p.90). Ese lenguaje en la investigación es abordado desde la hermenéutica y se sustenta en los planteamientos de autores como: el segundo Wittgenstein (1957) con su giro lingüístico que expone la comprensión del lenguaje, de la comunicación desde su uso; Gadamer (2003) que expone la comprensión del lenguaje desde un acontecer lingüístico, de la comprensión histórica en relación al fenómeno. En sus planteamientos se encuentra el círculo hermenéutico el cual se inicia con un preconcepto que tiene el investigador sobre el fenómeno social y que al interactuar en la realidad se modifica.

En ese proceso de comprensión es donde debe prevalecer la relación con el otro para entenderse e interpretarse haciendo uso de ese mundo lingüístico que se carga de sentido en los encuentros, desencuentros y donde surgen los acuerdos, por lo tanto, la idea es entender desde las miradas, las palabras y las vivencias las realidades del otro. En ese comprender las realidades en los procesos de investigación en las relaciones sociales Gadamer (2003) habla sobre la conversación hermenéutica, en esos procesos de investigación que implique elaborar un lenguaje común, no desde el punto de vista de establecer instrumentos teniendo como fin el acuerdo, sino

con las mismas reglas en las que se vivencia una conversación en la cotidianidad, desde la experiencia vivida, del momento, es lo que permite que se construyan los sentidos.

En este camino del método desde la fenomenología hermenéutica la alteridad juega un papel clave porque lleva al sujeto a interactuar con el otro para “En la relación cara a cara descubrimos al otro como sujeto, como corporeidad” (Mélích, 1997, p.135), sin imposiciones sino desde ese espacio de interacciones que le permite ser otro. En palabras de Levinas (2003) ese encuentro con el otro implica acercarse a ese rostro “el cara a cara, con su corporeidad única, con los gestos y los surcos de una sensibilidad inmediata e imposible de igualar en ningún discurso gramaticalmente completo” (p.27). En sí el otro, su esencia se evidencia siendo responsable, tomarlo como presencia de lo absoluto, ser capaz de admitir su realidad, para escuchar, hablar en el encuentro.

Desde el método de la fenomenología hermenéutica, se construye el camino en la presente tesis y en síntesis se busca entrar en contacto con el otro y sus realidades vitales mediante un análisis intuitivo, una descripción de los fenómenos e interpretarlos desde su esencia para poder relacionarlos “Clasificación de las relaciones esenciales. La esencia no suele ser un elemento simple sino complejo, en otros términos, entre los distintos elementos que configuran la estructura esencial del fenómeno” (Mélích, 1997, p.62). Es clave en lo fenomenológico asumir esta relación para la comprensión de los sentidos.

A continuación, se identificarán las técnicas y los instrumentos para la recolección de la información, cabe aclarar en palabras de Van Manen (2003) que desde el método de la fenomenología muy pocas veces se recurren a métodos empíricos derivados de las ciencias sociales, en cambio sí se basa en material empírico vivencial.

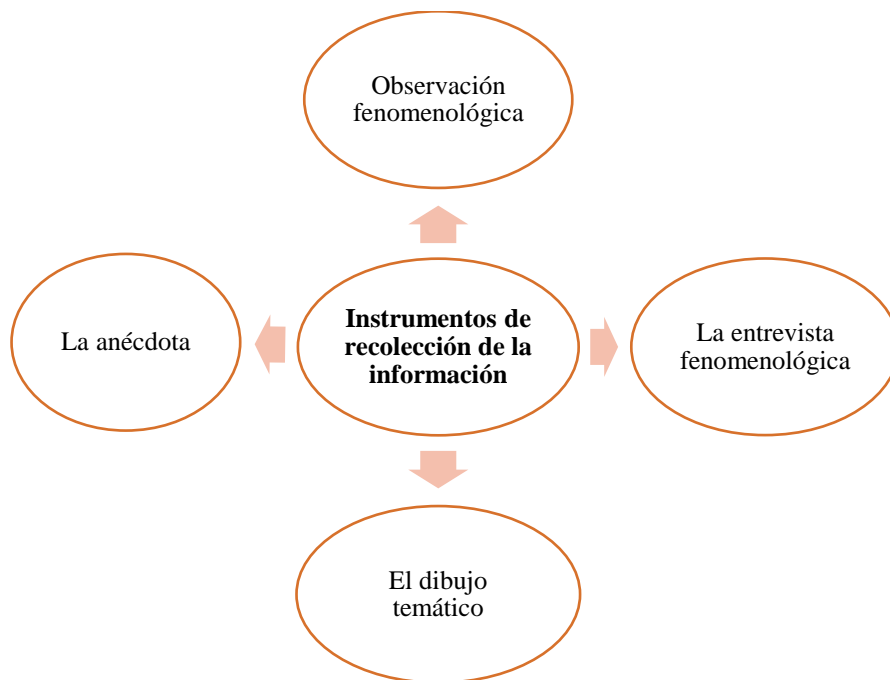
### ***Recolección de la información***

La recolección de la información desde una perspectiva fenomenológica como la que se plantea en la presente tesis busca realizar la reflexión de las vivencias particulares de los sujetos que hacen parte de la investigación y así poder recolectar las dimensiones de sentido de las experiencias. Las técnicas que se seleccionaron en la presente tesis son: la entrevista fenomenológica, la observación fenomenológica, el dibujo temático y la anécdota. Van Manen (2003) expone que “la entrevista fenomenológica y los métodos relacionados no se dirigen primeramente a obtener explicaciones vivenciales pre-reflexivas” (p.355) la idea entonces es desde una perspectiva fenomenológica para analizar y tematizar el sentido por medio de la descripción lo cual depende de la naturaleza del estudio haciendo que las técnicas e instrumentos se adapten a las experiencias vitales y no al contrario.

Recoger la información permite tomar las experiencias vividas de otra persona, en esta investigación lo pertinente a las relaciones sociales de los estudiantes y maestro de una escuela rural multigrado y así poder describir el significado pleno de su sentido, a continuación, se profundiza en cómo se trabajará con las diferentes técnicas obtenidas en la investigación. La siguiente figura se observa los instrumentos empleados para la recolección de la información

### **Figura 8**

*Instrumentos de recolección de la información*



*Nota.* La figura presenta los instrumentos de la recolección de la información. Fuente:

Elaboración propia.

**-La entrevista fenomenológica** “se usa como un medio para explorar y recoger material vivencial” (Van Manen, 2003, p.359) por lo tanto, sirve de mediación para escudriñar en la experiencia vivida de forma pre-reflexiva para que se cuente como fue vivida. Parafraseando a Van Manen (2003) la entrevista debe tener claro el propósito fenomenológico y el investigador debe estar atento para recoger el material vivencial. En las preguntas planteadas se trató de hacer énfasis en que el estudiante fuera lo más descriptivo posible al contar lo que les pasa en la escuela de forma anecdótica buscando la reflexión.

**-La observación fenomenológica:** es una forma de recoger información de las experiencias vividas, este método Van Manen (2003) lo denomina observación cercana y expone que “implica la actitud de asumir una relación que es tan cercana cuanto sea posible mientras retiene una alerta hermenéutica con aquellas situaciones que nos permiten constantemente devolernos y

reflexionar sobre el sentido de esas situaciones” (p.363). En este sentido, el investigador es participante y observador y debe mantener cierta orientación. Esta técnica juega un papel clave en la presente tesis porque los actores sociales son niños, por lo tanto, se busca hacer una observación cercana que permita vivir las experiencias, pero siempre desde la mirada hermenéutica para poder reflexionar sobre el sentido de las situaciones.

**-Los dibujos temáticos:** hacen parte de las técnicas de “elucidación gráfica” con las cuales se busca realizar la investigación mediante imágenes, Rovetta (2016) explica que su procedimiento es sencillo “Se solicita a los participantes del estudio que generen y/o interpreten representaciones gráficas con temas de interés para la investigación durante la interacción con el investigador” (p.317). Es así, como el investigador permite que los actores de la situación investigada expresen sus ideas acerca de un tema específico propuesto o sobre una situación que se evidencia en el contexto. El dibujo temático consiste en “solicitar a los participantes de estudio que realicen un dibujo a partir de cuestión de una cuestión de interés para la investigación y que, posteriormente, comenten su obra con el investigador” (Rovetta, 2016, p. 317). Mediante el uso de esta técnica se favorece la libertad de expresión frente a lo que se desea investigar. Parafraseando a Bagnoli (2009) el uso de esta técnica favorece la reflexión y la construcción de imágenes holísticas, en la mayoría de las ocasiones esta técnica se emplea con menores de edad para potenciar la comunicación.

**-La anécdota:** son descripciones de la experiencia vivida, que permiten explicar cosas de una forma más evocativa, “las anécdotas traen las cosas a la cercanía, y contribuyen a la viveza y presencia de una experiencia” (Van Manen, 2016, p. 285) este instrumento es clave para que en las narraciones los estudiantes evoquen aquellas experiencias en donde ellos trascienden en su memoria “El ejemplo anecdótico no expresa lo que uno sabe mediante el argumento o la

explicación conceptual, sino, de una forma evocativa, “un ejemplo anecdótico” deja que uno vivencie lo que no se sabe (en sentido intelectual o cognitivo)”. Es así como mediante la anécdota se dan a conocer aquellas experiencias singulares que son relevantes en las experiencias vividas. El uso de la anécdota se dio de la mano con el uso de la entrevista fenomenológica porque en el uso de la entrevista los estudiantes iban evocando aquellas experiencias que para ellos fue significativa.

Van Manen (2016) expone que “la narrativa anecdótica permite que la persona reflexione, de manera concreta sobre la vivencia y, en consecuencia, se apropie de esa vivencia” (p.284). Es así como la anécdota se construye desde las entrevistas y las observaciones al recrear las experiencias de forma centrada, intensa y orientada. Las entrevistas se orientaron desde el método de los vocativos de la experiencia, privilegiando: lo evocativo e invocativo.

Durante la aplicación de los instrumentos de recolección de la información se tuvo en cuenta el método Evocativo que busca que el entrevistado reflexione sobre la vivencia que las anécdotas narradas lleven al lector una cercanía, en lugar o en tiempo a estar en contacto con algo para darle un sentido vivencial. Y en el método Invocativo se busca darle al escrito un estilo poético, las palabras intensifican su sentido y sensibilidad. Es así como se empiezan a escribir las narraciones anecdóticas, se empieza a entretejer la información recolectada.

### ***Procedimiento***

Para la construcción de este tejido de sentidos se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos seleccionados entre los que se destaca: el uso de la entrevista fenomenológica, la observación fenomenológica, el dibujo temático y la anécdota. La intención del uso de estas técnicas es la de analizar los sentidos que circulan en las escuelas rurales multigrado por medio de la descripción que se construye al narrar una anécdota. Se hicieron dos aplicaciones: una

primera aplicación de la primera entrevista, la cual se llevó a cabo con todos los estudiantes de segundo a quinto participaron en el proceso, razón por la cual se obtuvo gran cantidad de respuestas en total veinte tres (23), pero no hubo profundización al responder a las preguntas del instrumento, ya que, las respuestas se quedaron cortas, sin descripciones, no ampliaron los ejes centrales de la búsqueda y carecieron de profundidad en su argumentación. Lo anterior, ocasionó replantear la aplicación de la entrevista, tratando de hilvanar nuevamente las experiencias, pero en esta ocasión con cuatro (4) estudiantes, lo cual permitió una participación equitativa por cada género, dos niñas y dos niños de los grados cuarto y quinto que son los cursos superiores en la escuela. La razón por la cual se tienen en cuenta estos estudiantes es porque tienen un mayor recorrido escolar en la institución y dan a conocer con mayor descripción las experiencias vividas.

Con la segunda aplicación del instrumento se definen unos aspectos claves que permite profundizar en la construcción de las anécdotas desde las experiencias vividas en la escuela rural multigrado. Los estudiantes empiezan a contar sus experiencias vividas en relación con los lenguajes y alteridades: ruidos, murmullos y silencios.

Mediante el uso de la observación fenomenológica se buscó recoger información de las experiencias vividas desde la mirada de Van Manen (2003) se caracteriza por ser una observación cercana y expone que “implica la actitud de asumir una relación que es tan cercana cuanto sea posible mientras retiene una alerta hermenéutica con aquellas situaciones que nos permiten constantemente devolvemos y reflexionar sobre el sentido de esas situaciones” (p.363). En este sentido, pertenecer a la institución como docente permite mantener una actitud de mayor cercanía con los estudiantes y con la docente. Un ejemplo de las observaciones realizadas se encuentra la siguiente narración “Dc3” que expone como en las escuelas rurales multigrado



deben presentar las mismas evaluaciones que se aplican en las instituciones de aula unitaria, en el momento de la observación se van realizando pequeñas anotaciones de lo que más le llama la atención a los actores sociales que son esas palabras que aparecen subrayadas en la descripción, se trata de hacer énfasis en la observación a las categorías de análisis: el lenguajes desde sus ruidos, murmullos y silencios, y como se evidencia en las experiencias que se desarrollan en la cotidianidad:

*Los estudiantes de grado cuarto y quinto aplicaron unas pruebas que propuso el Ministerio de Educación Nacional que son las **pruebas evaluar para avanzar**, como parte del proceso de la aplicación de las pruebas se encuentra **realizar retroalimentación de cada una de las preguntas**. La docente les dice a los chicos que van a realizar la retroalimentación de grado cuarto del área español que todos van a prestar atención, pero que solo los chicos de cuarto van a responder. Los otros compañeritos de grado segundo **tienen una actividad** que la profe les asigna para que vayan realizando mientras que ella desarrolla este otro ejercicio con los chicos de cuarto y de quinto. Inicia el proceso realizan la lectura del texto y luego la lectura de la pregunta, este ejercicio se realiza mentalmente **la profe les comenta que deben escribir la respuesta** nuevamente en su cuaderno sin mostrarle a nadie, la idea es mirar cómo va el proceso, por eso no se deben copiar. La profe lee la primera pregunta y jugando Tingo tango, le pide al que le caiga tango que responda a la pregunta. El estudiante dice que la respuesta correcta es la B, en ese momento **la profe les solicita** a los compañeros que comenten cual creen ellos que es la respuesta correcta. La profe pregunta - ¿creen que la respuesta correcta es la A? los chicos de tercero no levantan la mano están esperando que una compañerita de quinto a la cual ellas **consideran la mejor** la levante, cuando la*

*niña levanta la mano en ese momento todos imitan a la compañera y también levantan la mano. (Dc3)*

Otros instrumentos que se aplicaron fueron los dibujos temáticos y la entrevista fenomenológica. En cuanto a los dibujos temáticos Rovetta (2016) define que estos consisten en “solicitar a los participantes de estudio que realicen un dibujo a partir de una cuestión de interés para la investigación y que, posteriormente, comenten su obra con el investigador” (p. 317). De esta forma los estudiantes empiezan a hablar de sus experiencias vividas y se empiezan a tejer sentidos desde eso que ocurre. La imagen puede dar a entender múltiples significados al respecto, Wittgenstein (2017) expone que es “proceso mental y comunicación cuando es percibido” (p. 155) por tal razón, el dibujo es la puerta que permite que los estudiantes respondieran una pregunta potenciadora que les permitiera recordar un momento de su vida en la escuela “¿Cuéntame, ¿cuál ha sido la experiencia en la escuela que más te ha marcado?”

### Figura 9

*La mano como símbolo*



*Nota.* Dibujo temático realizado por los estudiantes en la recolección de la información. Fuente: Elaboración de actor social AE\_2.

Mediante el uso del dibujo temático se favorece la libertad de expresión, la interpretación del dibujo se realiza de dos formas una durante el desarrollo del dibujo el niño va narrando lo que contienen la imagen o la otra es que, al terminar de construirlo, el actor social empieza a describir las imágenes que realizó y la relación que existe en este de acuerdo con la pregunta planteada. Es por eso, que el dibujo temático se hace al tiempo con la entrevista fenomenológica, la cual se usa para indagar y recoger las experiencias vividas Van Manen (2016) expresa que “el propósito de la entrevista es para explorar y recoger material vivencial, historias o anécdotas que puedan servir como fuente de reflexión fenomenológica y, por ende desarrollar una comprensión más rica y profunda” (p.359) en el caso de la presente investigación se buscó recolectar narraciones anecdóticas, un ejemplo de las narraciones se encuentra la siguiente:

*Recuerdo que **una experiencia que ha sido importante** fue mi primer día de escuela, ese día cuando entré a estudiar a este colegio me sentí feliz porque cuando la profesora me presentó con los compañeros yo les dije mi nombre, estaba algo nerviosa y luego cuando terminé de hablar ellos empezaron a darme la mano para saludarme, todos **me dieron la mano**, eso fue importante para mí porque **me sentí** que estaba teniendo nuevos amigos. Me sentí segura. Sentí que yo podía confiar en ellos. (Anécdota E2)*

Teniendo las anécdotas narradas por los estudiantes en donde ellos evocaban las experiencias vividas en las relaciones sociales que surgían en los encuentros con el otro se iba dando sentido al uso del lenguaje, en esos ruidos, silencios y murmullos. Así se empieza a dar paso al tejido en donde se pretende entrelazar las narraciones obtenidas en la recolección de la información mediante unidades de sentido, es decir, en este momento se da paso a la

interpretación de los temas relevantes que emergen en los relatos de la experiencia vivida del fenómeno de estudio. Las características de los actores sociales es el de incluir igual cantidad de niñas que de niños, que deben pertenecer a cuarto o quinto, porque tienen más experiencias vividas en la escuela.

Luego, se empieza a delimitar el camino de acuerdo con las realidades en la presente investigación, se orienta el trabajo de campo desde la relación que surge entre los participantes, las experiencias y las situaciones vividas; haciendo uso de las técnicas e instrumentos mencionados. Tras la aplicación de la observación fenomenológicas, la entrevista fenomenológica y el dibujo temático se recoge información para organizar, procesar y organizar la información no de forma instrumental; sino desde esa posibilidad de describir y encontrar sentido de ese contacto con la realidad.

Para realizar el análisis de las narraciones anecdóticas, de los diarios de campo, se empiezan a establecer las relaciones que surgen en la información y como entre ellas se entrelazan para poder construir nuestra propia urdimbre de las experiencias vividas. Al recoger la información hay que resaltar esos aspectos claves para orientar las preguntas tales como la responsabilidad por el otro que parafraseando a Levinas (1987) implica ser responsable del rostro del otro, como otro singular que merece ser escuchado y además reconociendo específicamente esos ruidos, murmullos y silencios que transitan en las escuelas rurales multigrado.

### **Segundo momento: Describir las relaciones existentes entre lenguajes y alteridades**

#### **(configuración de la realidad)**

El segundo momento parte de identificar que en la investigación ya existe una aproximación de la realidad, es decir, específicamente a las experiencias recogidas a partir de los dibujos temáticos, las entrevistas fenomenológicas realizadas y las observaciones

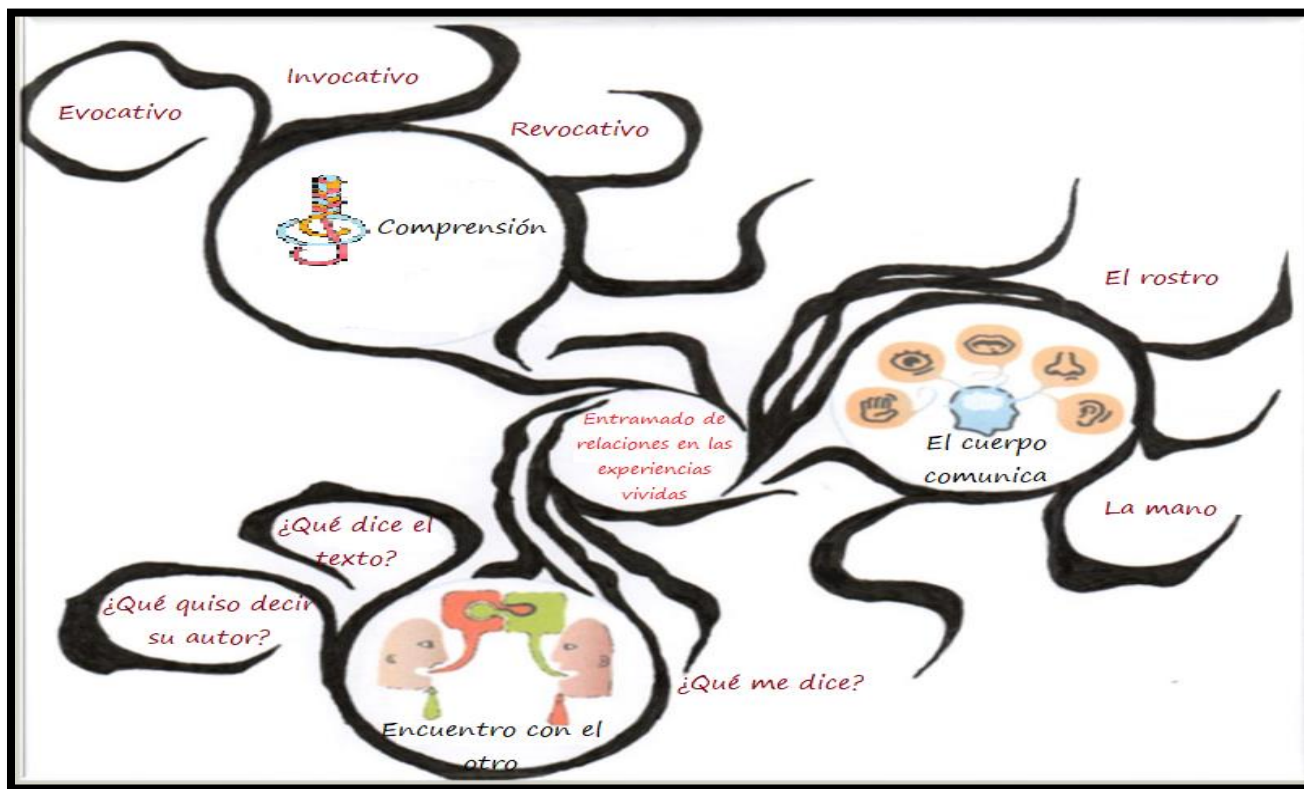
fenomenológicas que permitieron la construcción de narraciones anecdóticas. Unas narraciones desde una mirada de los vocativos de la experiencia de Van Manen (2016) que “no implica no solo hablar y producir un texto que demuestre nuestra comprensión de algo” (p.273) entre las características del texto construido a partir de lo vocativo desde lo evocativo y lo invocativo nos permite reconocer que un texto puede hablarnos, que su escritura relata las experiencias vividas las cuales giran en torno a la situación problema que permite la definición de una pregunta orientadora, en este caso se plantea: ¿Cuáles son las experiencias vividas asociadas al lenguaje y a la alteridad entre los estudiantes y estudiantes/maestros en una escuela rural multigrado de Girón? Mediante esta pregunta se evidencia un acercamiento a las realidades investigadas y se construye un entramado de relaciones de las vivencias encontradas en cada uno de los fenómenos que van surgiendo progresivamente.

Por tanto, se empieza a construir un camino o ruta a seguir, para ubicar la investigación y es ahí donde surgen unas preguntas orientadoras que permiten dar un foco a la investigación. ¿Cómo es la relación que existe entre lenguajes y alteridades entre los estudiantes y estudiantes/maestros en una escuela rural multigrado de Girón? Y ¿Qué interpretaciones emergen de los lenguajes y las alteridades entre los estudiantes y estudiantes/maestros en una escuela rural multigrado de Girón? Las preguntas orientadoras mencionadas anteriormente, invitan al investigador a la construcción de una investigación que se construye y reconstruye a medida que se avanza, Murcia y Jaramillo (2008) precisan que “El problema de investigación desde la complementariedad, va reconociéndose al encontrar la esencia de la preestructura. Por consiguiente, el problema o gran interrogante no es una formulación apriorística, sino que es el resultado de una pre-comprensión de la realidad” (p. 124). Es así como se hace una comprensión más profunda del fenómeno, mediante el desarrollo de unas reflexiones más focalizadas.

A continuación, se presenta la figura 10. Tejido de la comprensión de las realidades. En la cual se exponen las conexiones que se tienen en cuenta para la construcción de las interpretaciones de las narraciones anecdóticas, los aspectos a resaltar en la recolección de la información y las preguntas que invitan a la comprensión de la información.

### Figura 10

*Tejido de la comprensión de las realidades*



Nota: la figura expone las conexiones en la recolección y análisis de la información.

Fuente: elaboración propia.

### **Procedimiento**

Teniendo la información recogida, se hace una relación entre la teoría formal y la teoría sustantiva, de la cual surge una primera preestructura, de allí que se empieza a tratar de entender los ruidos, los murmullos y los silencios en las relaciones entre estudiantes y maestro en una

escuela rural multigrado. De este proceso de organización de la información fue emergiendo una organización de relación comprensiva, donde cada una de las partes se complementan.

En este sentido, se hizo uso de la organización del análisis temático de Van Manen (2016) como se presenta en la siguiente *Tabla 2: Organización de la información* en donde se expone un el enfoque holístico de la lectura en donde expresa que “atendemos al texto como un todo y preguntamos ¿cómo se puede capturar como un todo el sentido o significado eidético, originario o fenomenológico de un texto? Entonces, tratamos de entender ese sentido formulando una frase” (p.365). Para organizar la información desde este enfoque de análisis se pretende encontrar el sentido de cada una de las categorías y de acuerdo con lo registrado al implementar las técnicas de recolección de información.

**Tabla 1**

*Organización del análisis temático*

Análisis temático				
	<b>Enfoque holístico</b>	<b>Enfoque selectivo</b>	<b>Enfoque detallado</b>	<b>Enfoque reflexivo</b>
Narración				
<b>Relato y nomenclatura de distinción (Letra inicial del tipo de narración, número)</b>	Interpretación del texto como un todo.	Se lee muchas veces el texto y se resalta aquellas ideas reveladoras	A cada frase se le hace una pregunta ¿Qué puede verse en esta frase que pueda revelarnos algo acerca del fenómeno? Para	Se hace una reflexión de esas frases del enfoque detallado

---

tratar de asociar  
la información  
recolectada con  
la categoría.

---

*Nota:* Estructurado a partir de los métodos reflexivos de Van Manen (2016). Fuente elaboración propia.

Para complementar el análisis de la información recogida también se hace en este momento el análisis de las relaciones de sentido haciendo uso de algunos planteamientos del método de la hermenéutica analógica de Beuchot (2015) quien expone que para lograr la interpretación se reconoce que ese texto tiene un autor y un lector.

Desde la postura de Beuchot (2015) “una hermenéutica analógica tendrá como actitud característica, o como virtud propia, la de evitar los extremos” (p.17). Por lo tanto, al interpretar de forma analógica se tiende a encontrar el equilibrio entre lo unívoco y lo equívoco ya que se busca el común denominador de estas, ayuda a la interpretación de manera ordenada de acuerdo con el significado del texto. Además, se pretende hacer un análisis mediante la categorización de la información recogida y la comprensión de esta mediante el uso de los siguientes interrogantes planteados por Beuchot (2015) ¿Qué dice el texto? ¿Qué quiso decir su autor? Y ¿Qué me dice? La primera pregunta se orienta a responder desde el mismo texto, lo que se expresa en la narración. La segunda pregunta está orientada a relacionar la narración con la teoría formal que puede sustentar la experiencia vivida. Y la tercera pregunta lleva al investigador a orientar la información desde la postura del investigador haciendo una relación entre lo narrado de la experiencia vivida y lo relacionado con la teoría formal.



En la siguiente tabla se organiza la información recogida, en la entrevista fenomenológica y se apoya con la información analizada en los diarios de campo, para llegar a este análisis se transcribieron las descripciones narradas por los estudiantes, luego se organizó la información mediante el uso de comentarios en cada una de las entrevistas y se tematizó la información recogida de acuerdo con los puntos de encuentro y siendo fiel a la información de las experiencias narradas, como lo expresa Van Manen (2016) “Algo solo puede hablarnos si se escucha, si somos orientados por él” (p.273).

El análisis anterior se organiza en otra tabla que presenta las relaciones de sentido entre las narraciones, de la siguiente forma de organización:

**Tabla 2**

*Relaciones de sentido*

---

**Tendencia: presenta cuáles son esos temas que más se reiteran en las narraciones y que se relaciona con las categorías de la investigación.**

---

<b>¿Qué dice el texto?</b>	<b>¿Qué quiso decir su autor?</b>	<b>¿Qué me dice a mi ahora?</b>
<b>Tematización</b>	<b>Enfoque reflexivo</b>	<b>Relaciones</b>
Presenta las agrupaciones que aparecen en el texto	Se hace una reflexión destacando las temáticas	Interpretación de las narraciones desde la realidad de las experiencias vividas.

---

*Nota:* Estructurado a partir de los métodos reflexivos de Van Manen (2016) y preguntas de Beuchot (2015). Fuente elaboración propia.

A partir de la clasificación de la información surgen los temas relevantes entre las anécdotas, lo cual permite que se entrelacen los tejidos: Valor de la amistad: apoyo entre amigos; Sentirse segura y confiada; Estar juntos permite la escucha y hablar; Mi cuerpo expresa así no quiera

demostrarlo; Quedarse callado también es una forma de comunicarme; La relación con mi profesora me hace sentir segura y confiada; Me gusta que mi profesora me escuche y nos hable, nos explique; Tejer me permite entrelazar mis emociones con mi profesora; Mi cuerpo se expresa así no quiera comunicarlo; Mi rostro refleja mis alegrías y mis tristezas. Estos temas derivados de las anécdotas serán los que se desplieguen en los análisis de los hallazgos para comprender los ruidos, los murmullos y los silencios.

### **Tercero momento: Interpretaciones de los lenguajes y las alteridades**

En este momento es clave la interpretación que se hace de cada uno de los hallazgos obtenidos en la investigación, con esta información una construcción de sentidos, en donde se hace un análisis temático, la interpretación de las temáticas permite asumir desde una voz propia, la de la teoría y la de los datos obtenidos. En otras palabras, Murcia y Jaramillo (2008) explican que “reconfigurar una estructura desde estas consideraciones es redimensionarla en un proceso de interpretación profunda, que implica un análisis crítico de la estructura en su totalidad” esa interpretación se ha desarrollado desde inicios de la investigación.

Asimismo, la complementariedad se orienta a la narración de situaciones de la realidad, intentando que la información sea lo más descriptiva posible por lo que el investigador relata las situaciones evitando las interpretaciones y las conceptualizaciones. La idea es encontrar la esencia de una realidad, es así como en la presente tesis son las unidades de sentido el foco de análisis haciendo que la teoría formal sea el punto de apoyo y que permita que se confronte y se interpele la información. La preconfiguración y la configuración son dos momentos que se desarrollan al tiempo para facilitar la interpretación.

### *Técnicas e instrumentos*

En este momento se busca la interpretación de los hallazgos de la teoría sustantiva y la teoría formal desde un análisis crítico de esa información en donde se pretende analizar, interpretar y construir sentido de esas realidades estudiadas. En otras palabras, en este momento se busca lo recogido en la entrevista, la observación y el dibujo con la intención de realizar la triangulación de la información que busca entrelazar las unidades de sentido que surgieron de las técnicas de recolección de información de cada una de las categorías: alteridad (relaciones entre estudiantes, maestro y estudiantes en una escuela rural multigrado) y lenguaje (ruidos, murmullos y silencios que circulan en una escuela rural multigrado); la teoría formal y la voz del investigador.

De esta forma, se pretende hilvanar los sentidos que surgen de la recolección de la información sobre los ruidos, los murmullos y los silencios en las experiencias vividas en una escuela rural multigrado de Colombia, para comprender esos lenguajes vistos desde la alteridad en las relaciones sociales que transitan entre los estudiantes y la maestra. Desde esta mirada se entretejen las experiencias narradas sobre lenguaje y alteridad en la presente investigación.

La complementariedad surge en la investigación desde esa complejidad que emana de comprender actos comunicativos como los que se dan en las escuelas rurales y que van surgiendo en las interacciones, en ese encuentro cara a cara; desde esta mirada la investigación presenta tres momentos que se construyen durante todo el proceso de la investigación y se entretejen lo cual permite realizar el análisis de la información, enunciados así: un primer momento: identificación de las experiencias vividas; un segundo momento: descripción de las relaciones existentes entre lenguajes y alteridades y, un tercer momento: interpretación de los lenguajes y las alteridades.

Por tanto, en este momento de reconfiguración se pretende confrontar la realidad desde las vivencias lo cual permite ubicar las huellas del camino que se ha ido construyendo, para evitar sólo acudir a la información que se tiene en el momento. Se inicia la organización de las unidades de sentido desde un enfoque de análisis temático Van Manen (2016) y que lleva a realizar una comprensión en el enfoque holístico de la lectura. Por consiguiente, la puntada a realizar es la organización de la información, la comprensión se hace desde la mirada del círculo hermenéutico parafraseando a Gadamer (2003) el cual indica que el investigador realiza la comprensión siempre con unos preconceptos que van cambiando de acuerdo con ese contacto con la realidad y que por lo tanto se generan o amplían en la construcción del informe.

Para tejer la información se hace uso de la organización temática abordada en el segundo momento, en donde se realizó la organización mediante una tabla de relaciones de sentido; se pretende tejer la información recogida de las experiencias vividas para comprender los lenguajes y alteridades que circulan en las escuelas rurales desde esa mirada de asombro por lo encontrado de tal forma que no se permita dejar de lado lo vivido. A continuación, se presenta la tabla 6 que presenta las relaciones de sentido

**Tabla 3**

*Ejemplo de relaciones de sentido*

Relaciones de Sentido: Dar la mano como entrega		
<b>¿Qué dice el texto?</b>	<b>¿Qué quiso decir su autor?</b>	<b>¿Qué me dice a mi ahora?</b>
<b>Tematización</b>	<b>Enfoque reflexivo</b>	<b>Relaciones</b>

**Una alteridad en donde la proximidad con el otro al dar la mano estar en contacto mediante un encuentro indica confianza y seguridad (AE2-1).**

En la proximidad el sujeto está implicado mediante el contacto o encuentro con el otro en donde dar la mano implica hacer nuevos amigos, sentirse seguro y confiado frente a un acontecimiento nuevo que causa expectativas y genera un acercamiento. “inmediatez en la caricia y en el contacto”(Levinas, 2003, p.145). (AE2-1)

Dar la mano expone al sujeto a ser acogido o vulnerado  
Levinas (2003) plantea que “la subjetividad del sujeto es la vulnerabilidad, la exposición, a la afección, sensibilidad, pasividad más pasiva que cualquier pasividad” (p.103) esa exposición le brinda al estudiante la posibilidad de querer hablar por que se siente escuchado y aceptada su desnudez.

**Mirar al otro y atender su necesidad en este caso, una necesidad que implica condición de fragilidad y vulnerabilidad como lo es el no tener para comer a la hora del descanso (AE1-2).**

Mirar al otro y atender su necesidad en este caso, una necesidad que implica condición de fragilidad y vulnerabilidad como lo es el no tener para comer a la hora del descanso me ayuda a tener una proximidad, como una mano que se acerca, el uno para el otro, no se piensa en los beneficios a recibir, sino que se actúa desde un uno mismo (AE1-2).

Mirar al otro y atender su necesidad en este caso, una necesidad que implica condición de fragilidad y vulnerabilidad como lo es el no tener para comer a la hora del descanso me ayuda a tener una proximidad, como una mano que se acerca, el otro se revela en la fragilidad de su rostro, en

---

la vulnerabilidad de su piel, en su mirada, el uno para el otro, no se piensa en los beneficios a recibir, sino que se actúa desde un uno mismo.

---

*Nota:* la tabla presenta la organización de la información recogida. Fuente: elaboración propia.

En la anterior tabla se ve reflejado ese lenguaje desde la expresión de los otros, con unos ojos que perciben lo visible pero que deben aprender a comprender lo invisible. Todos los relatos recolectados fueron vaciados y organizados en las dos tablas presentadas anteriormente, diligenciando primero la de análisis temático el cual se llevó a cabo en el segundo momento de configuración y que se categorizan las tematizaciones desde los ruidos, los murmullos y los silencios. Como segundo procedimiento para el análisis de la información se diligencia la segunda tabla de las relaciones de sentido, esto permite que, además de organizar la información, se pueda reconocer hacia donde se orienta la narración.

En síntesis, con este trabajo realizado de relaciones de sentido dio paso a la construcción del informe a partir de la triangulación de la información que es básicamente hacer uso de lo planteado en la columna de las relaciones de sentido sobre lo ¿Qué me dice a mi ahora? Que es tomar esas narraciones, interpretarla con la teoría formal e incluir una interpretación personal.

## Capítulo 5. Ruidos, murmullos y silencios: tejidos y entretejidos en la alteridad

*“Es necesario y suficiente que el **cuerpo que veo** y su **palabra que oigo**, y que me son dados inmediatamente presentes en mi campo, me presenten a su modo aquello a lo que nunca estaré presente, que siempre me será **invisible** y de lo que nunca seré testigo directo”*  
(Merleau-Ponty, 1964, p. 114)

Los ruidos, los murmullos y los silencios son expresiones del lenguaje que transitan en los encuentros y desencuentros en las relaciones sociales y en esta tesis son vistos desde la alteridad, como esas experiencias que se tejen con cada uno de los momentos vividos que surgen como resistencia a un lenguaje dominante que en palabras de Skliar (2015) es la mirada a un lenguaje que es necesario desobedecerlo en la conversación para que aparezca ese otro; teniendo, especial atención a las relaciones e interacciones con el otro desde el acercamiento, desde la proximidad, con su rostro.

Por tanto, esta investigación exigió que se realizará un diseño metodológico acorde a las experiencias vividas, en este caso desde la complementariedad para la comprensión de esos sentidos que se dan en la relaciones sociales entre los estudiantes, estudiantes / maestros tal como se ha expuesto en los capítulos anteriores y que se despliega desde tres momentos según lo propuesto por Murcia y Jaramillo (2008) preconfiguración, configuración y reconfiguración; lo cual, permite ver la urdimbre de sentidos socioculturales que emergen en la recolección de la información y que se denominan en esta tesis como: *identificación de las experiencias vividas; descripción de las relaciones existentes entre lenguajes y alteridades; e interpretaciones de los lenguajes y las alteridades.*

Los dos primeros momentos: *identificación de las experiencias vividas; y, descripción de las relaciones existentes entre lenguajes y alteridades* se desarrollan dentro de la investigación con la intención de cimentar el planteamiento del problema desde la alteridad (relaciones entre

estudiantes, maestro y estudiantes en una escuela rural multigrado) y los lenguajes (ruidos, murmullos y silencios que transitan en una escuela rural multigrado) que se dan en esas relaciones sociales. De tal forma que se vislumbre la información recogida de acuerdo con lo que se expresa en la realidad, tal como es vivenciado, manteniendo el asombro, la receptividad de las experiencias que se vayan desarrollando; en este sentido Van Manen (2016) expresa que en la reducción de la información es clave estar alerta y mantener la *epojé* que “describe los modos que necesitamos para abrirnos al mundo como lo vivenciamos y liberamos de supuestos” (p.251). Es así como se destaca el análisis de la información desde la experiencia, más que como lo conceptualizamos, en este proceso se implementan las técnicas de recolección de la información teniendo la orientación desde las categorías propuestas en la investigación.

En este recorrido realizado se resalta la aplicación de las técnicas seleccionadas: el uso de la entrevista fenomenológica, la observación fenomenológica, el dibujo temático y la anécdota. La intención del uso de estas técnicas fue la recoger las experiencias vividas que se dan en las escuelas rurales multigrado sobre el lenguaje (ruidos, murmullos y silencios) visto desde las relaciones de alteridad con el otro. Al iniciar el proceso de análisis de las narraciones anecdóticas, se empezaron a establecer las categorías que se dan entre las narraciones y como entre ellas se entrelazan para poder construir la urdimbre de las experiencias vividas. Al recolectar la información se resaltan esos aspectos claves para orientar las preguntas, tales como la responsabilidad por el otro que parafraseando a Levinas (1987) implica ser responsable del rostro del otro, como otro singular que merece ser escuchado y además reconocer específicamente esos ruidos, murmullos y silencios que transitan en las escuelas rurales multigrado.



En el tercer momento *interpretaciones de los lenguajes y las alteridades entran en juego los aportes realizados en los momentos anteriores* de la investigación, este proceso se orienta a tejer las narraciones recogidas de las experiencias vividas, a entrelazar las categorías encontradas siempre desde las realidades, con esa capacidad de asombro que permite ver en lo cotidiano eso que nos provoca desequilibrio. Se empiezan a recuperar las estructuras de sentido que están implicados, mediante el análisis temático, este proceso es complejo de acuerdo con Van Manen (2016) es “el acto libre de “ver” el sentido, conducidos por la epojé y la reducción” (p.365). Al organizar por temas se logró ver los textos como fuentes de sentido.

Es así como al tener la información recogida, en el presente capítulo se entretejen las experiencias narradas sobre lenguajes y alteridades en una escuela rural multigrado de Girón Santander Colombia, desde una perspectiva comprensiva cualitativa desde lo social y lo ético que permite el encuentro y la responsabilidad por el otro; desde esta mirada se buscó realizar la reflexión de las vivencias particulares de los sujetos que hacen parte de la investigación y así poder recolectar las dimensiones de sentido de las experiencias, razón por la cual la complementariedad permite abordar las comprensiones de las realidades puesto que se orienta de acuerdo con lo que se desarrolla en las interacciones.

Esas dimensiones de sentido que surgen en la recolección de la información que se entrelazan en la construcción del informe a partir de la hermenéutica analógica de Beuchot (2015) que expresa que “nos permite guardar un equilibrio entre la interpretación literal y la alegórica” (p.19). Desde esta postura se construye una interpretación, siempre enfocada en la comprensión sin ir a los extremos. Es así, como se construyen esas interpretaciones que dan respuesta a las experiencias que circulan en las escuelas rurales multigrado sobre los ruidos, los murmullos y silencios vistos desde la alteridad. Por tanto, desde la hermenéutica analógica se comprenden los

relatos sabiendo que esta comprensión no será absoluta, y privilegia la diferencia, o en palabras de Levinas (2003) combate la indiferencia; de esta forma, se interpretan los relatos expresados en las anécdotas, se buscan dar respuesta a las siguientes preguntas propuestas por Beuchot (2015).

### Figura 10

#### *Comprensión de las realidades*



*Nota:* la imagen presenta las preguntas que orientan la construcción del informe. Fuente: propia.

Al organizar la información recogida y clasificar los puntos de encuentro de los datos desde las preguntas se realiza una organización temática, que desde la mirada de Van Manen (2016) se asume con el análisis temático el cual se refiere a “el proceso de recuperar las estructuras de sentidos que están implicados y dramatizados en la experiencia humana” (p. 364) ese análisis temático en este caso se desarrolla desde unos entramados de sentido clasificándolos desde el nivel holístico de la narración del texto como un todo, en el nivel selectivo de un párrafo separado o en el nivel detallado de enunciado, frase o palabra singular los cuales surgen de las narraciones de las anécdotas y se presentan en las relaciones con el otro, en las escuelas rurales

multigrado desde los ruidos, los murmullos y los silencios. Se hace en esa organización de la información y empalmado con la hermenéutica analógica.

De esta forma surgen las categorías de las narraciones contadas por los estudiantes, en donde se relatan las experiencias vividas en la escuela en cuanto a las relaciones que tienen constantemente con sus amigos, compañeros y maestra; es así como surge la importancia de la relación entre los actores educativos, de lo imprevisible del encuentro con el otro y al explorar esa experiencia se reviven otras, este suceso ocurre porque a pesar de que se narra algo que puede suceder todos los días hay algo que los ha marcado y que se deja capturar porque realmente les afecta y les genera una perturbación y por ende una transformación. Es así como, en la construcción del informe adquieren sentido las experiencias narradas, desde ese encuentro que les permite estar presente con el otro y para el otro como lo plantea Levinas (1996) quien expone que “para mí, el sufrimiento de la compasión, el sufrir porque otro sufre, no es más que un momento de una relación mucho más compleja -y también más completa- de responsabilidad respecto al otro” (p.133).

Consecuentemente, se revela la necesidad de estar con el otro, para constituirnos como sujetos, permitir relaciones, de ahí, emergen los temas que se organizan en análisis temáticos. La organización de la información recogida permite la construcción del informe que va de la mano con lo que dice el texto en donde se hace una organización desde lo que quiso decir su autor y se reflexiona frente a lo que me quiso decir a mí, que es desde donde surgen los sentidos que circulan sobre lenguajes y alteridades. Allí, se destacan tres miradas de esas experiencias vividas en medio del lenguaje, de la relación, del encuentro desde donde se desarrollan esos hallazgos que se dejan ver en la relación con el otro, en esa fragilidad con que el otro le interpela. Entonces, se

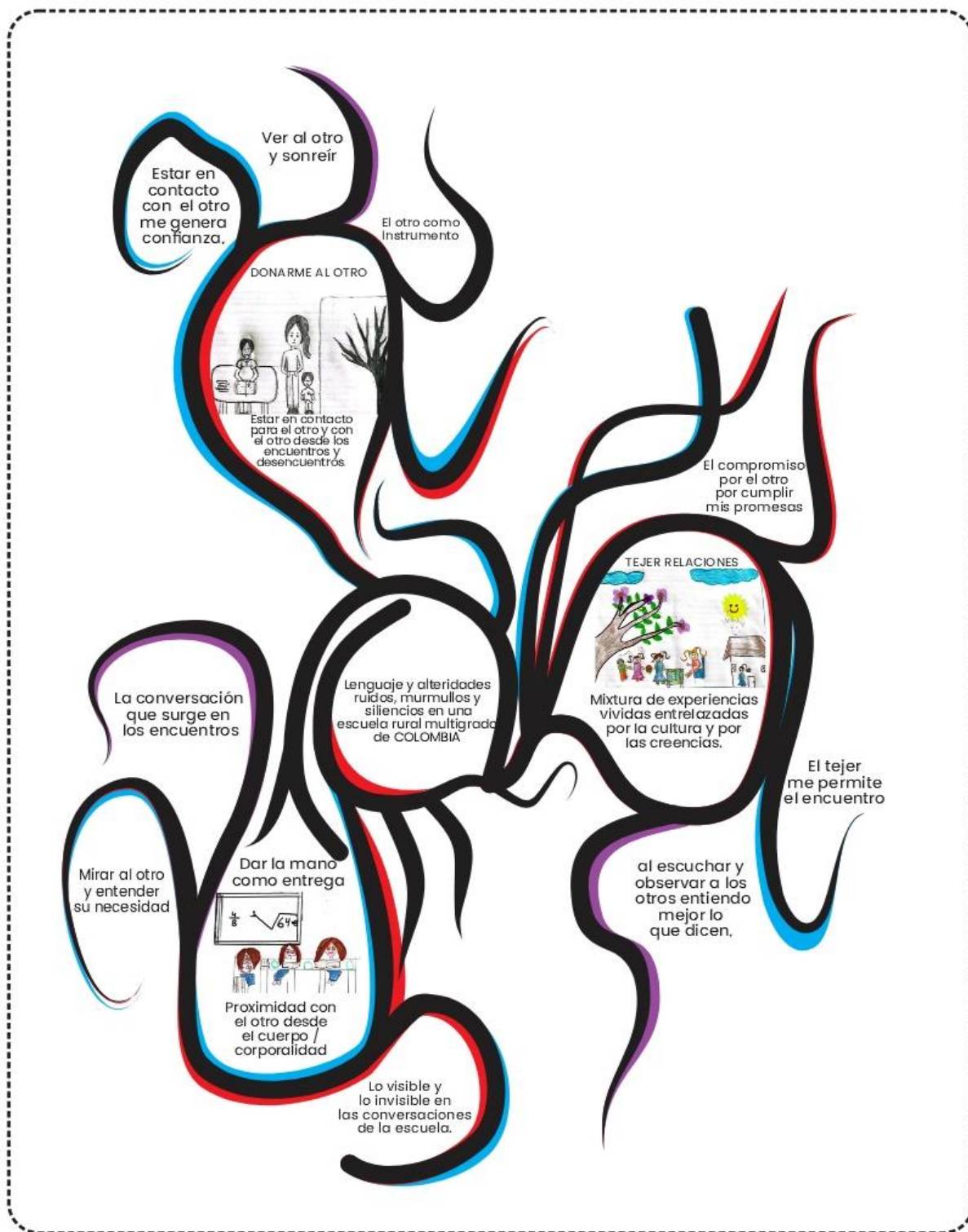
hace uso del lenguaje en donde se revela no sólo la palabra, sino el gesto en el encuentro lo cual permite enfocar la mirada para estar ahí, para el otro.

En síntesis, se trata de interpretar los relatos que surgen de las experiencias vividas en las escuelas rurales multigrado entre estudiantes, maestro - estudiante y estudiante – maestro; en este caso se vislumbra la alteridad como responsabilidad para el otro, se muestra también desde el acogimiento, haciendo una mirada por el lenguaje que transita en esos encuentros: en los ruidos que son esos signos que surgen en los colectivos, en lo social, en lo compartido, que aparece instaurado y que se debe cumplir; en los murmullos que se evidencian en esa relación entre dos y que implican el compromiso, la responsabilidad por el otro y –en los silencios como algo que es íntimo, singular y que conecta el interior con el exterior desde lo corporal, lo gestual y lo simbólico. Y así describir las experiencias vividas no como algo aislado de una realidad social, sino como algo que se da en el diario vivir, como una invitación a orientar la mirada de lo social desde la acogida y la responsabilidad por el otro.

A continuación, se presentan las tres (3) grandes relaciones de sentido que surgieron en la interpretación de las experiencias vividas, lo cual se plasmó en el diseño el diagrama de flujos *figura 13: Tejido de la comprensión de las realidades*, esta figura entrelazó las categorías encontradas y permitió organizar la información recogida. El diagrama cambiaba de acuerdo con las comprensiones realizadas, sufriendo unas modificaciones para dar sentido. En este orden de ideas, primero se expone un esquema que contiene las relaciones de sentido de cada una de las informaciones recogidas y luego se hace la interpretación de cada una de las temáticas. El diagrama contiene unas líneas que representan las estructuras de sentidos que circulan mediante el lenguaje en las interacciones que se dan en las escuelas rurales multigrado.

Figura 11

*Tejido de la comprensión de las realidades*



*Nota:* entretejido de relaciones de sentidos para la comprensión de las realidades. Fuente: propia.

En la Figura 13: Tejido de la comprensión de las realidades, se entrelazan las unidades de sentido que emergieron de las narraciones recolectadas las cuales se orientan desde tres colores asociados a los ruidos, los murmullos y los silencios. Cada ramificación de la figura tiene como eje central el dibujo temático elaborado por los estudiantes. En la figura construida el rojo representa los ruidos; el morado representa los murmullos y el azul representa los silencios. Los colores los relaciono de acuerdo con las relaciones que se evidencian en las experiencias; por tanto, en este caso el rojo es visto como un color que resalta, que se hace escuchar como esos lenguajes que circulan y predominan en la escuela; el morado un tono más tenue que permite entre ver esos lenguajes que se expresan con cierta desconfianza y los silencios de color azul que refleja la paz y la calma que se dan en la proximidad hacia el otro.

Consecuentemente, se construyen los relatos de acuerdo con la tematización realizada de las experiencias vividas se asumen tres (3) grandes relaciones de sentido que se dan en las comprensiones de las experiencias vividas: *donarme al otro; dar la mano como entrega; y, tejer relaciones.*

En la primera ***Donarme al otro***, se clasifican tres grandes sentidos temáticos: *ver al otro sonreír; estar en contacto con el otro me genera confianza; y el otro como un instrumento.* De esta comprensión de sentido se evidencia un hilo conductor que recoge el sentido de estar en contacto para el otro y con el otro desde los encuentros y desencuentros. En el segundo entretejido se evidencia ***Tejer relaciones*** desde donde se pueden resaltar las siguientes estructuras de organización de sentido: *el compromiso por el otro por cumplir sus promesas; el tejer me permite el encuentro; y al escuchar y observar a los otros entiendo mejor lo que dicen.*

De estos tres sentidos temáticos surge una interpretación central la mixtura de experiencias vividas entrelazadas por la cultura y las creencias del contexto. En la tercera organización de sentidos surge *Dar la mano como entrega* en donde se hacen evidente: *la conversación que surgen en los encuentros; mirar al otro y entender su necesidad y lo visible y lo invisible de las conversaciones en la escuela*; estos tres temas se orientan desde una organización de sentido temática orientada hacia la proximidad con el otro desde el cuerpo en la corporalidad.

### **Donarme al otro**

En este enfoque de análisis de tema se pretende recuperar las estructuras de sentidos que están implicados en la vivencia, en esas relaciones sociales que involucran la alteridad en cada una de las narraciones y así asumir las realidades de los sujetos desde una perspectiva comprensiva que lleve a interpretar las experiencias que circulan en esa escuela rural multigrado y por ende comprender las vivencias desde varios ángulos; en este caso, esta organización de sentidos busca comprender la realidad investigada; lo cual, permite ver, sentir y pensar el contexto en donde se desarrolla desde el lugar que ocupa el otro, sobre todo en la relación cercana entre experiencia que se ve orientada desde el lenguaje y la alteridad. En este proceso se ha indagado como el cuerpo del otro, su rostro manifiesta, como lo expresa Skliar (2015) “No hay que darle voz a los que no la tienen, porque todo el mundo tiene voz. La cuestión es escucharlos” (p.66). Estar ahí para responsablemente, desde la escucha que me compromete y que permite que el otro sea un radicalmente otro.

### **Figura 12**

*El cuerpo creador de sentidos*



Nota: la imagen representa la organización de los temas analizados en la categoría de “Donarme al otro”. Fuente elaboración propia.

La categoría se desarrolla desde esa mirada del encuentro de interactuar con el otro y para el otro. Desde los ruidos: *El otro como un instrumento*; desde los murmullos: *Ver al otro sonreír*; y desde los silencios: *Estar en contacto con el otro me genera confianza*. Esas tres categorías temáticas mencionadas, se enmarcan en ***Donarme al otro*** porque las relaciones que ocurren en la escuela de acuerdo con las anécdotas narradas emergen el papel del otro desde ese papel de responder; en palabras de Levinas (1974) “quedarse en sí mismo no es una mirada posible desde la alteridad, el yo siempre va de la mano con el otro, desde ese cuidado que implica estar ahí para el otro, para ser más humanos” (p.130). Es así como se comprende el donarme al otro desde esas relaciones que implican estar en contacto, acoger al otro desde el encuentro y que gracias al lenguaje se hace posible. El lenguaje hace posible que surjan estas perspectivas y que



comprendan esos sentidos que circulan en las interacciones en la escuela rural multigrado de Girón Santander. A continuación, se detallan cada una de estas estructuras de sentido

***Estar en contacto con el otro me genera confianza***

Al mirar al otro puede lograrse una actitud compasiva de proximidad, despojarse de los prejuicios que los invisibilizan, es así como se va dando espacio a las palabras que no se dicen “esos silencios” que con un gesto expresan todo y que permiten estar ahí, de acuerdo con Skliar (2015) hay gestualidad: el lenguaje se vuelve aliado a la expresión como se expresa en la siguiente anécdota en donde se expresa ese encuentro donde el silencio expresa más que las palabras:

*Recuerdo mi primer día de escuela fue una experiencia importante. Ese día cuando entré a estudiar me sentí feliz cuando la profesora me presentó con los compañeros, yo les dije mi nombre, estaba algo nerviosa y luego cuando terminé de hablar ellos empezaron a **dar-me la mano para saludarme**. Eso fue importante para mí porque sentí que estaba teniendo nuevos amigos, por eso **me sentí segura** y que **podía confiar en ellos**. (AE2-1)*

Ese *Estar en contacto con el otro me genera confianza* se expresa en la anécdota anterior porque refleja una alteridad en donde la proximidad con el otro al dar la mano, al estar en contacto mediante un encuentro indica confianza y seguridad. Se desarrolla en esa convivencia con el otro desde la pluralidad que emerge de las relaciones entre los actores sociales de la escuela; de ahí que se desarrolla en un estar en contacto con el otro y para el otro y se construye una relación que implica cercanía lo cual permite ver esos *silencios* como es en este caso que al ver al otro sonreír genera una proximidad en el que el sujeto está implicado; dar la mano adquiere sentido porque en la experiencia lo lleva a tener nuevos amigos, sentirse seguro y confiado frente a un acontecimiento nuevo que causa expectativas.

Para el actor social esa situación vivida en la escuela de llegar por primera vez y recibir una mano de bienvenida fue tan importante que lo recuerda como una de las experiencias que más le ha marcado, porque sintió que sin que lo conocieran pudo encontrar en el otro un refugio, siente que el otro está siendo responsable de sus necesidades para ayudarlo a superar sus miedos sintiéndose cercano, sin palabras, hay pronunciación, el silencio dice físicamente.

En la anécdota se evidencia una alteridad en donde la proximidad con el otro, al dar la mano, al estar en contacto mediante un encuentro indica confianza y seguridad. En la proximidad el sujeto está implicado mediante el contacto o encuentro con el otro en donde dar la mano implica hacer nuevos amigos, sentirse seguro y confiado frente a un acontecimiento nuevo que causa expectativas. Ese contacto con el otro me devela acogimiento más allá de ver el cuerpo como algo biológico, se ve el cuerpo del otro, su rostro, como su verdadera identidad, es por eso que si nos acercamos al otro y nos responsabilizamos se crean vínculos el lenguaje con sus silencios ofrece historias que narran su mundo y sus vidas.

Otra anécdota que refleja *Estar en contacto con el otro me genera confianza* es la siguiente que expresa y resalta que dedicar tiempo para apoyar al otro, verlo y saber que me necesita, que una palabra hace que se vaya la tristeza, implica pasar de lo moral a lo ético porque muestra esa condición de infinitud que hace que ese otro no se pueda dominar. En lo moral se ve un mundo y un encuentro como algo acabado, controlado, conocido, como algo establecido, pero realmente esa moral aísla el encuentro por eso al verlo desde lo ético se reconoce desde la experiencia, desde el encuentro y por ende exige respuestas particulares a las situaciones vividas, esto no quiere decir que se pueda separar el ser en su totalidad ya que somos seres participes de una sociedad, pero sí que podemos estar más ahí, para el otro que me permita acogerlo y responsabilizarme. En el relato se expresa el dedicar tiempo a eso posible de detener el tiempo para ver porque expresa que cuando

miro, escucho entiende mejor. Ver el otro permite un acercamiento como se expresa en la siguiente narración.

*Me comunico en la escuela al hablar, escuchar y mirar; porque **cuando miro puedo entender mejor** lo que ellos dicen, recuerdo un día que una amiga estaba contando chistes lo que ella decía no era tan gracioso pero lo gestos que hacía sí, la forma como ella hacia la cara cuando estaba contando, por ejemplo, si ellos quieren que haga una nueva puntada al tejer escucho lo que me explican y también **observo cómo lo hacen así entiendo mejor**, sus gestos me hacen reír mucho como cuando ella voltea los ojos, saca la lengua, para mostrar un rostro loco. Así yo también aprendí a comunicarme haciendo gestos, muestro con mi cara cuando **estoy feliz** porque **sonrío**, pero cuando **estoy triste me alejo**. (AE2-3)*

La niña comprende que a veces solo mirando se aprende y se entiende mejor, desde esta perspectiva Levinas (2001):

La desnudez del rostro es un sustraerse al contexto del mundo, al mundo significante como contexto. El rostro es precisamente aquello gracias a lo cual se produce originalmente el acontecimiento excepcional del cara-a-cara que la fachada de los edificios y de las cosas no hace más que imitar. (p.75)

Es por eso por lo que el rostro comunica, mucho más que las palabras porque expresa la identidad, la esencia del ser, es así como Levinas en este sentido expone que el rostro devela al otro, es decir muestra su fragilidad, lo cual irrumpe en mi existencia. Ese rostro cuando es mirado altera mi libertad porque me invita a estar ahí para él. Además, en la anécdota “AE2-3” se juega con el escuchar de la mano con el mirar (cuando los miro entiendo mejor lo que dicen)

porque el sentido de lo que se dice surge en la interacción en esos gestos "mi cara muestra cuando estoy feliz o triste". Al escuchar y observar a los otros entiendo mejor lo que dicen porque su cuerpo me muestra lo que ellos no dicen con palabras en ese encuentro con el otro se posibilita el lenguaje como una realidad social que nos permite comunicar y entrar en contacto con el mundo desde el encuentro y en los silencios que surgen.

El *silencio* implica interioridad, proximidad con él/ella para escuchar de su voz las apuestas de la vida, su lugar en su cultura, en su contexto, y es clave que se hagan pausas en las palabras para detenerse en el rostro del otro, lo cual une y genera confianza para promover la palabra, es un juego en donde los *silencios* restauran las palabras porque hay una interiorización y un compromiso que hace que el otro responda por lo que el otro dice y por lo que se escucha; por tanto, los *silencios* se cargan de sentido en los encuentros en las situaciones en donde surgen en relación con lo que se habla, como una necesidad de decir.

### ***Ver al otro sonreír***

En esta categoría "*el murmullo*" resuena como una escucha pausada, que implica la interacción con el otro y se pueden dar de dos formas desde una respuesta ética o desde una respuesta moral. En palabras de Mélich desde respuesta ética se empieza en el otro, con el otro, ante su presencia; es decir, en la posibilidad de estar ahí, para que el otro que sea radicalmente otro, por tanto, la ética no es un concepto sobre el otro, sino que es la respuesta que se da en la experiencia. Y lo moral como esa posibilidad de determinar cada una de las acciones desde esas predeterminaciones sociales sobre si es bueno o malo, desde una lógica predeterminada.

A continuación, se presenta la siguiente anécdota en donde se destaca la relación entre un estudiante y su maestra, como esa relación se hace más cercana por cada uno de los encuentros que surgen en la convivencia escolar. Y es en esa relación donde se pueden resaltar los

murmullos que se dan desde una mirada ética, teniendo en cuenta que es imposible desligarnos de lo moral de aquello que se había determinado pero que es posible acercarse a lo ético cuando se acerca más al otro, al observar su cara, al ver sus ojos, como se narra en la siguiente anécdota:

*Me gusta interactuar con mi profesora porque ella es divertida porque nos hace reír. Nos dedica tiempo, ella puede saber cómo me siento, cuando me mira y si me ve triste me llama y habla conmigo, como por ejemplo que le cuente que hice el fin de semana, o sobre un libro que hallamos leído, o me muestra imágenes de nuevos tejidos y a mí se me pasa la tristeza. Ella sabe que estoy triste porque **mi cara se ve triste**, en especial mis ojos. **Yo siento que mis ojos muestran mi tristeza** porque no miro a nadie. También me gusta que nos enseña otras cosas como tejer. Yo he tejido varias cosas entre ellas un bolso, y una camisa. **Cuando tejo me divierto** y me gusta porque me concentro y me siento buena haciendo algo. Con mis compañeros me relaciono bien porque ellos siempre están ahí atentos para escucharme, a veces me explican cuando yo no entiendo, o a veces yo les explico. Siempre ha sido así porque trabajamos en equipos que nos permite corregir entre nosotros y **apoyarnos cuando necesitamos**. (AE2-2)*

Esa responsabilidad por el otro es lo que hace una mayor dedicación del tiempo, porque me permite ver el rostro del otro que me provoca la escucha de lo que dice y de lo que deja de decir con palabras pero que expresa con su cuerpo, al relacionarse con el otro con esos *murmullos* que salen desde la confianza, en las relaciones que permiten experiencias, al estar atento, por ejemplo, una de las formas de entrar en contacto para que se le pase la tristeza es tejer y hablar, para promover la escucha como esa condición de relación con el otro y saber que una palabra, un gesto hace que se vaya la tristeza lo cual permite transitar de lo moral a lo ético. Desde una ética de la singularidad, que me permite detener y estar ahí para el otro.

Otro aspecto clave que se evidencia en el relato “AE2-2” es la mirada que tiene el actor social sobre el tejer, el tejer no solo es visto como esa posibilidad que se tiene para hacer una actividad manual, sino que es vista como esa posibilidad de interacción, que nos hace más humano, crea vínculos con su maestra quién es quién le explica, con sus familiares al sentirse reconocido por los otros. Esa posibilidad del tejer, brinda la posibilidad de donación, de entrega, que permite una relación constante con el otro, reconocer que hay otros que están ahí y hacen parte de mí.

La interacción con el otro es clave en las relaciones que surgen en la escuela, promueve el desarrollo de una relación con los otros desde esos *murmillos* que se evidencian en el encuentro y que posibilitan esos espacios de donación, de aproximarnos y de estar ahí nos permite que el otro se exprese, para establecer vínculos como se relata en la siguiente anécdota que expresa como esa cercanía construye escuelas desde el cuidado:

*Cuando interactuó con el otro siento alegría, amor empatía, respeto. Es muy bonito respetar estar para el otro y reír con él. Ver al otro sonreír me hace feliz porque significa que estoy haciendo las cosas bien. Yo hago sonreír a los otros cuando tengo la posibilidad de ayudarles, darles lo mejor de mí. (AE3-4)*

La respuesta hacia el otro, una respuesta que nace de un encuentro que permite una ética del compromiso que lleva a sentirse responsable por ese otro. En esa respuesta se evidencia la alteridad como ese gesto de alegría por ver el otro feliz, esa expresión que penetra en la vida del otro porque surge una preocupación y una responsabilidad que se manifiesta en ese sentimiento de felicidad por ver al otro bien.

En el siguiente relato se relata como el compromiso y la responsabilidad por el otro le permite aprender, hacer algo que creía no era capaz, el actor social relata como esa responsabilidad

que sintió la maestra por enseñar a leer ocasiona confianza, seguridad en el estudiante, ver que le dedican tiempo extra, es una responsabilidad y un compromiso que se manifiesta desde esa mirada que tiene el maestro por lograr que aprendiera a leer que va más allá de la posibilidad de cumplir con una tarea, sino que va más allá al ver la escuela como creadores de experiencias de vida como se narra en la siguiente anécdota:

*Cuando empecé el segundo grado yo todavía **no había aprendido a leer**, pero mis compañeros ya estaban leyendo; así que para mí **fue importante que la profesora dedicara tiempo para explicarme a mí solo** y que me pusiera algunas tareas para ayudarme. Después de ese proceso aprendí a leer, lo cual fue muy importante porque sentí que era capaz de trabajar solito. (AE1-1)*

La maestra dedica parte de su tiempo para atender las necesidades específicas de un estudiante, es así como se ve reflejada la alteridad y se evidencia en esa posibilidad de donar (me-en) tiempo al Otro para su aprendizaje, La dedicación y entrega al otro y sus aprendizajes son claves para lograr una verdadera experiencia educativa o un acontecimiento ético, como lo proponen Bárcena y Mélich (2014) el apoyo del Otro, su entrega, hacen que los logros de los estudiantes, siendo propios, estén matizados por la huella del otro.

### ***El otro como un instrumento***

Las relaciones con el otro se medían por un lenguaje, un lenguaje que en su práctica es muy diverso, pero que en varias ocasiones cuando lo empleamos se da mediante como esos ruidos que generalizan tratando de instaurar en el otro el conocimiento, por ejemplo, en la escuela que es el espacio de interacción desde donde se lleva a cabo esta investigación, a veces lo usamos para comunicar, para informar, para enseñar desde las prescripciones, desde lo general, y es así como los estudiantes en sus relaciones ven el lenguaje “*esos ruidos*” como una oportunidad para alcanzar

sus metas. A continuación, se presenta la siguiente anécdota narrada por una estudiante que en su afán de ser personera deja de lado el encuentro con el otro.

*Recuerdo cuando me volví personera estudiantil, iniciando el año escolar decidí **representar** a todos los niños de la escuela. En la campaña prometí mejorar el aspecto físico de la escuela con el cuidado del ambiente. También **prometí** ver películas en la escuela y hacer pijamadas. En el momento de las votaciones los resultados fueron buenos para mí, **gané las elecciones** todos mis compañeros pensaron que yo era la **mejor opción** con ese voto que ellos me dieron **recibí** muchas **responsabilidades** entre ellas, tratar de **cumplir** lo que les había prometido. Hasta el momento todo ha marchado bien y sigo trabajando por lo que me propongo. (AE3-1)*

La estudiante expresa que su compromiso por realizar actividades para la escuela y por sus compañeros surge por ese deseo de ser personera estudiantil. Ser personera le va a permitir ayudar a los compañeros y escucharlos para que todo marche bien. Las promesas propuestas buscan hacer de la escuela un mejor espacio. Saber que los compañeros confían en lo que dice, hace que se comprometa con ellos. La estudiante asume su rol de personera desde esa mirada de cumplir lo prometido, se aleja de los otros a pesar de querer estar cerca.

Asimismo, en la anécdota se expresa como se adquieren responsabilidades para con el otro y de esta forma se emplea el lenguaje para obtener lo que se desea, ve a los otros como un medio que le va permitir obtener su meta, no ve necesidades, ve oportunidades en esos compromisos que surgen desde su papel de ser personera estudiantil, razón por la cual adquirió varias responsabilidades con sus compañeros que para ella son importantes porque quiere cumplir porque sabe que ellos confían en ella y se propone llevar a cabo las metas. Es esa posibilidad que se tiene



por alcanzar ese acuerdo social que se ha establecido y que merece ser atendido desde su singularidad.

Las relaciones con el otro en la escuela también pueden verse como esa posibilidad para atender al otro con la intención de dominar, de hacer que los otros actúen mediante un juicio moral que me permite determinar lo que es correcto o incorrecto y que es naturalizado como algo que genera beneficios a los otros sin permitir ver la situación tal y como está sucediendo en la siguiente anécdota se ubica el lenguaje como un modo de relación social desde lo colectivo, desde el ruido, es cuando el actor social narra que experimenta felicidad y tristeza siempre desde la mirada de la aprobación, porque ha sido naturalizado como algo normativo, ese comentario del otro para lograr la aceptación, sólo se ve utilidad si el otro aprueba lo que se hace. En el siguiente relato se evidencia como las emociones de felicidad y tristeza dependen de los otros:

*Al interactuar con el otro a veces **experimento felicidad** y a veces **tristeza**. **Felicidad** cuando hago las cosas bien y **me felicitan**, también cuando siento que me escuchan, eso lo siento cuando veo que me miran y cuando opinan sobre lo que estoy diciendo. **Tristeza cuando me va mal** en una evaluación, o cuando voy a exponer y se me olvida lo que digo. **Siento que lo que estudie no me sirvió**, también cuando todos hablan al tiempo y hacen que la profesora se pone brava porque a ella le da dolor de cabeza. (AEI-5)*

Las relaciones con el otro me permiten experimentar la felicidad cuando me siento escuchada o a veces tristeza cuando no miran, ni escuchan lo que se dice, también alejado de lo que hablan porque no le interesa participar, porque lo que oye son solo ruidos y que si lo hace es porque depende de un visto bueno, de lo que el otro quiera decir y es así como se reconoce esa relación en donde se ve el lenguaje con un papel de dominación de poder para que el otro sea un

reflejo de mi pensamiento, es así como se da un lenguaje que involucre su mirar, sin importar la del otro.

Desde el relato expuesto en la anécdota se hace énfasis en la felicidad y la tristeza, como lo había expuesto anteriormente, narra que la estudiante en la anécdota dependen del otro, se actúa siempre pensando en una recompensa y eso genera un sentimiento, es decir sus acciones están orientados por lo dicho porque depende de una nota para saber que logró aprender, su alegría solo es posible si la felicitan, la presencia del otro pasa a ser el que condiciona su libertad individual, y por ende su actuar va a ser dependiente en esa relación con el otro. En cuanto a la tristeza que narra la anécdota (AE1-5) y se orienta por lo dicho porque depende del otro al ver como no importa escucharlo, sino que está inmerso en sus propias ideas deja de lado el estar dado para el otro y ve al otro como un contenido sin ver su singularidad, su rostro.

En la alteridad es clave la responsabilidad por el otro, pero esa responsabilidad no puede hacer que todas sus acciones estén mediadas por la forma como el otro puede reaccionar, porque eso hace que preconceptos de lo que el otro desea, del beneficio para el otro sin haber tenido la posibilidad de acercarse a ese otro, por ende, las acciones están premeditadas para obtener los reconocimientos que desea.

### **Tejer relaciones**

Los seres humanos somos seres que interactuamos constantemente con el otro mediante el lenguaje, en esas interacciones se tejen relaciones que ponen en juego cada una de las creencias que hacen parte de la cultura, las cuales se pueden dar por transmisión o por transgresión. En la *transmisión*, ese encuentro con la cultura, con el mundo heredado que es transmitido ocurre tanto en los procesos intencionados como en los no intencionados y se da de una generación a otra; es decir, se orienta a esas relaciones con el otro, su mundo y su cultura en donde se hereda la

información, las costumbres, las ideologías para entender y nombrar el mundo; por tanto, en la escuela se asume la transmisión en esa postura de definir, conceptualizar, de enmarcar el diálogo hacia una sola perspectiva.

Es claro que en la educación la transmisión se debe dar, porque todos tenemos un conjunto de presaberes que hacen parte de las comunidades a las que pertenezco. Desde la *transgresión* es permitida la singularidad de las experiencias vividas y logra la resignificación desde lo que acontece en las relaciones familiares y en las relaciones sociales; es una transformación del ser, desde su singularidad, desde esa esencia que es posible en la vida, al vivirla y al relacionarse con los otros; en palabras de Mélich (2010) se puede entender que "es imposible recibir la herencia del pasado sin, a su vez, transformarla y reubicarla en el presente, porque siempre hay cambio hay recontextualización y resituación" (p.22) es así como la escuela se convierte en una mixtura de experiencias vividas entrelazadas por la cultura en donde pueden aflorar la construcción de sentidos desde las experiencias vividas.

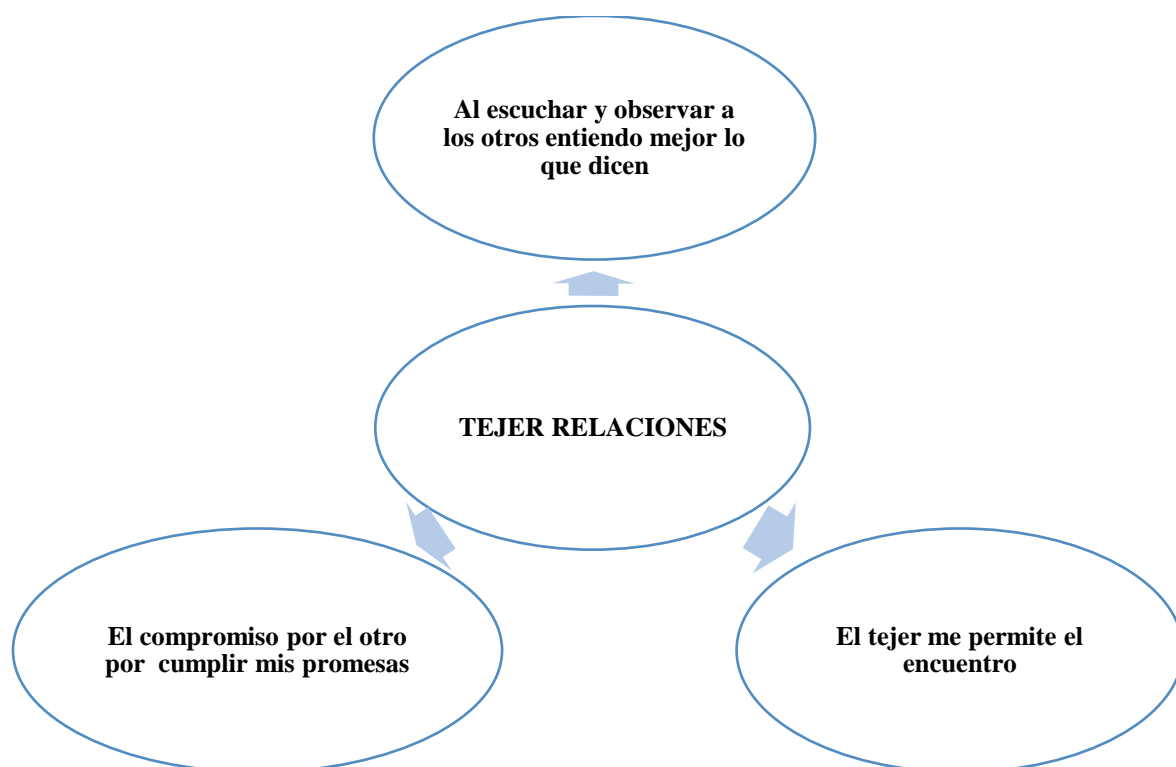
Cada ser humano deja huella desde su esencia, desde su ser y la escuela tiene que brindar la posibilidad de promover esas posibilidades de transgresión en esos escenarios de transmisión, por tanto, es tarea de la educación acoger la necesidad del otro y sus particularidades que son posibles cuando emergen múltiples formas de comunicación. Desde esta perspectiva, la escuela en su proceso de formación aborda lo humano como seres que hacemos parte de una sociedad. Una sociedad que compartimos y que nutre nuestro ser, a partir de las relaciones individuales y sociales.

Esas relaciones sociales involucran al otro, un ser que necesita ser acogido mediante el lenguaje y desde la alteridad, en esta mirada la escucha en la relación maestro – estudiante; estudiante – estudiante permite acercarse al otro para comprender lo que significan sus silencios, sus ruidos y sus murmullos desde esa proximidad que se hace en la interacción. Y es así como al

hacer uso del lenguaje, desde esa posibilidad de estar para el otro, para que pueda expresarse, para que pueda imaginarse, para que ocurran encuentros y desencuentros desde sus experiencias vividas. A continuación, se presenta la figura de Tejer relaciones en donde se relacionan estructuras de sentido derivadas de las narraciones:

### Figura 13

#### *Tejer relaciones*



Nota: la figura representa la organización de los temas analizados en la categoría de “tejer relaciones”. Fuente elaboración propia.

Las experiencias vividas recogidas en cada una de las anécdotas narradas por los actores sociales y en las observaciones realizadas permitieron organizar las vivencias en tres temas orientados a la acogida que le damos al otro con sus creencias y su cultura y que en palabras de Jaramillo, Jaramillo y Ortega (2017) se define “como una relación con ese otro histórico que hace

parte de un contexto, desde un espacio y un tiempo que lo perturba” (p.72) lo cual permite reconocer como las relaciones sociales cargan de sentido las experiencias vividas y en este caso se dotan de sentido desde las siguientes estructuras temáticas *El compromiso por el otro, por cumplir sus promesas* en donde se hace una comprensión de los ruidos que transitan en la escuela como algo prescriptivo, de obligatoriedad; *El tejer me permite el encuentro* como esos silencios que se evidencian desde la necesidad de acoger, cuidar al otro. *Al escuchar y observar a los otros entiendo mejor lo que dicen* que se ven reflejados por dedicar tiempo. Estar juntos me permite escuchar y hablar como esa posibilidad que tenemos de escucharnos sin palabras, con el cuerpo que refleja más verdades y situaciones reales. Estas tres categorías giran en torno a esa mixtura de experiencias vividas entrelazadas por la cultura y las creencias del contexto. A continuación, se desarrollan cada una de las categorías:

***El compromiso por el otro, por cumplir mis promesas***

Los procesos de relación que se dan en la escuela van más allá de ir a la escuela a recibir un aprendizaje específico, este espacio brinda la oportunidad de encontrarse con el otro, de interactuar y es mediante el lenguaje como se hace posible esta situación, desde la conversación y el intercambio de ideas. Una de las anécdotas narradas expresa como la comunicación es importante porque le permite ser amiga de todos sus compañeros y de su maestra. Asimismo, la estudiante también afirma que ese mismo lenguaje le permita alcanzar unas metas que se ha planteado desde su cargo como personera le permite estar atenta y así cumplir con sus promesas de campaña. En el siguiente relato se puede evidenciar como escuchar a los otros, implica un compromiso que en este caso es por cumplir las promesas, es visto como algo que busca su beneficio personal por alcanzar las metas propuestas, un proyecto que arroja su propia singularidad y anhelos.

*Mi relación con los compañeros ha sido muy buena, trato de ser amiga de todos, de llevarme bien, ya que soy la personera y es importante escucharlos a todos y ayudarles cuando ellos me necesiten. Me gusta que mis compañeros más pequeños se acerquen y me cuenten sus problemas porque en ese momento trato de ayudarles. Esa fue de mis promesas de candidata de personera, aunque en ocasiones no me gusta estar tan atenta porque no me permite jugar y hacer lo que quiero. (AE3-2)*

La conversación que surge en los encuentros con el otro adquiere sentido cuando hacen parte de un tú y un yo, de un encuentro que lo hace posible, en esta mirada, se ven reflejados los ruidos en donde el actor social solo quiere ocuparse por escuchar a los otros lo cual genera un cansancio físico, porque implica dejar de lado lo que realmente desea, sus verdaderas intenciones, comprometerse para atender su necesidad, para ella no está fluyendo la conversación en el encuentro, solo hay unos ruidos que transitan; en este caso Larrosa (2007) expone la importancia el uso de las lenguas en las conversaciones:

Una lengua sin sujeto sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua. Por eso tengo la sensación de que esa lengua no tiene nada que ver con nadie, no sólo contigo o conmigo sino con nadie, que es una lengua que nadie habla y que nadie escucha, una lengua sin nadie dentro. (p.17)

Se evidencia esos ruidos en las conversaciones cuando al interactuar con el otro se busca expresarse, realizar sus metas, sus propósitos, se usa la lengua como una lengua muertas porque no hay quien escuche, o quien esté ahí para el otro. Por tanto, en la narración (AE3-2) se resalta la importancia y la necesidad de escuchar a los otros en ese rol como personera, el actor social tiene la capacidad de escuchar, de estar atenta al otro y a sus compromisos, y pasa por alto las necesidades de los otros y solo mira esas metas que ella se propuso y que quiere alcanzar.

***Al escuchar y observar a los otros entiendo mejor lo que dicen***

En esta categoría se evidencian *los murmullos* que pueden surgir al ver el rostro del otro, desde una alteridad vista como responsabilidad gracias al acogimiento y a las relaciones que se dan constantemente entre los estudiantes y con el maestro, lo cual es algo característico de las escuelas rurales multigrado como esa posibilidad de mayores encuentros entre estudiantes, en donde se expresa el lenguaje con sus múltiples formas de expresar. En este caso la alteridad no es algo que se evidencie desde un inicio, sino que es esa posibilidad, de estar ahí, a pesar de equivocarse.

Por lo tanto, la siguiente anécdota evidencia la acogida que le damos al otro primero desde el desencuentro y luego desde el encuentro es la de enfrentarse a una situación que busca sentirse feliz, pero que al realizarla ocasiona tristeza, porque realmente buscaba tomar el otro como un instrumento, como una oportunidad de obtener felicidad, es ahí donde el actor social se cuestiona por sus creencias y como el otro puede sentirse acogido, como se muestra en el siguiente relato en donde el hacer una broma, lleva a un acercamiento por el otro, por atender su situación, acogerlo y ser responsable del otro:

*Era una **celebración de cumpleaños**, una compañerita estaba de cumpleaños y quiso celebrar su **fiesta en la escuela**, ese día todos estábamos muy felices porque había torta y dulces. La profe nos puso música e hicimos varias dinámicas, por ejemplo, la de la silla en donde teníamos que bailar alrededor de las sillas. Ganaba el que se quedará sentado con la última silla. **Yo quería ganar**, así que estaba concentrado con las actividades que nos pusieron. Me esforcé, yo iba caminando alrededor de la silla y trataba de ver a la profe para saber en qué momento iban a terminar la música para sentarme y lo logré, **gané el premio que eran unos dulces**. Eran unas gomitas de gusanitos. La felicidad de*

*haber ganado hizo que empezara a saltar, y se me **cayeron varias gomas al piso**, las recogí y **decidí regalarlas** a una amiguita sin decirle que se me habían caído porque yo ya no me las quería comer así, cuando se las ofrecí **me pareció chistoso** ver que **ella se las comiera**, pero después me arrepentí por ver su rostro que era inocente, ese día **no dije nada**, pero creo que no lo volvería a hacer porque ella era **frágil** y necesitaba ser **protegida**. (ADC4)*

La estudiante que vivió la experiencia se sitúa en un momento en donde siente la necesidad de estar alegre, luego se cuestiona sobre lo que realizó ubicando su acción desde varias perspectivas, lo que ocasiona esa reflexión fue la posibilidad de verle el rostro a la amiga, ver como su rostro era de felicidad, agradecimiento; desde esta mirada Mélich (2012) expresa “como nuestro actuar está en condición, al ser herederos” (p.16). Herederos de actitudes que pueden hacer daño, o que no les importe las situaciones que vivan los demás; no obstante, eso no significa que siempre deba ser así porque se puede transgredir esas formas de actuar desde las propias experiencias, en ese convivir que nos hace repensar y cambiar como es el caso de la niña que no necesitó un llamado de atención para identificar que eso que estaba haciendo afectaba al otro.

Es así como se da la posibilidad de ver los murmullos desde una mirada de poder encontrarse para poder darle sentido, el papel del rostro es clave, como un sujeto que solicita preocupación, ocupación porque se ve desprotegido, y desde esa vulnerabilidad emerge la alteridad el estoy aquí para protegerte, cuidarte, apoyarte y no para dañarte, se evidencian los murmullos, como esa posibilidad de estar ahí para el otro.

De esta anécdota se demuestran las múltiples formas de hacerse cargo del otro y que estas relaciones se desarrollan en la experiencia como son el acogimiento, la confianza, la escucha, como en este caso que al observar en el rostro del otro le permite cambiar de decisiones, se particulariza y se vuelve singular porque esa experiencia le permite repensar en la necesidad y en la singularidad



que le puede ocasionar el daño al otro. Por tanto, esos ruidos dejan de ser generales y se particularizan al identificar las necesidades del otro y lo indefenso que puede ser frente a una determinada situación como es el recibir sin pensar en una posible afectación.

### ***El tejer me permite el encuentro***

Dedicar tiempo para apoyar al otro al verlo y saber que me necesita que una palabra hace que se vaya la tristeza lo cual implica transitar de lo moral a lo ético. Esa dedicación del tiempo permite ver *los silencios* mediante el rostro del otro que provoca la escucha de lo que dice y lo que deja de decir, los silencios, en el siguiente relato se expresa la relación de cercanía con la docente porque les dedica, crea relaciones en donde se construyen sentidos con el cuerpo.

Entre las actividades que se llevan a cabo en la escuela es el tejer y para varios actores sociales esa experiencia recoge múltiples posibilidades de acercamiento como se expresa en la anécdota siguiente que da a conocer que una de las formas de entrar en contacto para que se le pase la tristeza es al tejer y al hablar, para promover la escucha como esa condición de relación con el otro y saber que una palabra, un gesto hace que se vaya la tristeza, en relación a esta perspectiva ese tejer entrelaza sus emociones con los otros y su cuerpo es el reflejo de aquellas sensaciones que se experimentan, como se cuenta en el siguiente relato:

*Me gusta **interactuar** con mi profesora porque ella es divertida porque nos hace reír. Nos **dedica tiempo**, ella puede saber cómo me siento, cuando me mira y si me ve triste me llama y habla conmigo, como por ejemplo que le cuente que hice el fin de semana, o sobre un libro que hallamos leído, o me muestra imágenes de nuevos tejidos y a mí se me pasa la tristeza. Ella sabe que estoy triste porque **mi cara** se ve triste, en especial **mis ojos**. Yo siento que mis ojos muestran mi tristeza porque no miro a nadie. También me gusta que nos enseña otras cosas como tejer. Yo he tejido varias cosas entre ellas un bolso, y una*

*camisa. Cuando tejo me divierto y me gusta porque me concentro y me siento buena haciendo algo. (AE2-2)*

En la anécdota se evidencia los *silencios* como el compromiso por estar ahí y se acentúa en la relación que existe en la maestra por escuchar, por mirar, por generar confianza para Levinas (1987) se desarrolla en la “proximidad de uno a otro, compromiso de acercamiento, uno para el otro” (p.48) no es solo desarrollar aprendizajes. La maestra se da ella misma se entrega al encuentro, lo cual hace que la niña lo perciba; ya que cada uno de estos momentos de encuentro generan unos signos, cargados de sentidos y que enriquecen su ser, para el estudiante el tejer es la oportunidad de entrelazar experiencias que los acercan y permiten expresar lo que sienten con su cuerpo. Es así como ese otro, desde sus mundos posibles en un espacio en común como lo es en este caso la escuela encuentra acogimiento y hace que se sienta parte del proceso.

Otra anécdota que evidencia esa relación de proximidad y permite ver los *silencios* en la escuela, la cual es ese espacio en donde todos traen su cultura, su contexto, se entrelazan, se separan, se reaprende y se comprometen es la siguiente en donde la estudiante se siente feliz por volver a ella. En el siguiente relato entran en juego la escuela no como una estructura física, sino como ese espacio que les permite compartir y más porque en este relato deja entre ver como la ausencia de la escuela, hizo que se alejaran, la siguiente narración así se evidencia:

*La escuela para mí es muy importante porque **puedo compartir** con los compañeros son parte de mi corazón, ellos son parte de mi porque **comparto mucho tiempo** con ellos. **La pandemia** hizo que **no nos volviéramos a ver** y **que nos separáramos**, recuerdo **el primer día cuando regresamos a la escuela empezamos a vernos a ver nuevamente y a sentirnos más cercanos** como una familia que se quiere y además ya puedo aprender con las tareas en la escuela. (AE2-5)*

La escuela en el transcurso del tiempo se ha visto como sitios de estudio que buscan normalizar las acciones, creando conductas para conversar solo sobre aquello que está permitido; desde esta mirada Skliar (2017) expresa que “la escuela debe ser ese espacio en donde se aprenda a convivir y se aprenda a habitar el mundo” (p.18). Es así como en la escuela se evidencian los *silencios* desde esos saberes, las creencias la cultura de cada uno de los actores sociales que hacen parte de ella y que, así como se expresa en el relato “AE2-5” se puede concebir la escuela como ese espacio de reencuentro que permite compartir experiencias y de ser responsables ese otro que trae consigo su propio mundo. Además, se puede observar lo que se vivenció durante el tiempo de la pandemia, el actor social expresa que el alejarse los separó, distanció la amistad, la confianza por no poder compartir y por ende surgen distanciamientos; pero con el reencuentro al verse nuevamente, les permite acercarse y sentirse como en familia. Es así como la escuela se vuelve ese espacio de entrelazar relaciones de amistad y que se experimente la necesidad de escuchar y de hablar o de simplemente el estar ahí para lo que sea necesario.

En los relatos se evidencia como el interactuar con el otro mediante la realización del trabajo en grupo permite que los estudiantes sientan la necesidad de escuchar y de hablar desde ese encuentro que exige mirarnos, responsabilizarnos, volvernos a ver, compartir y acercarnos.

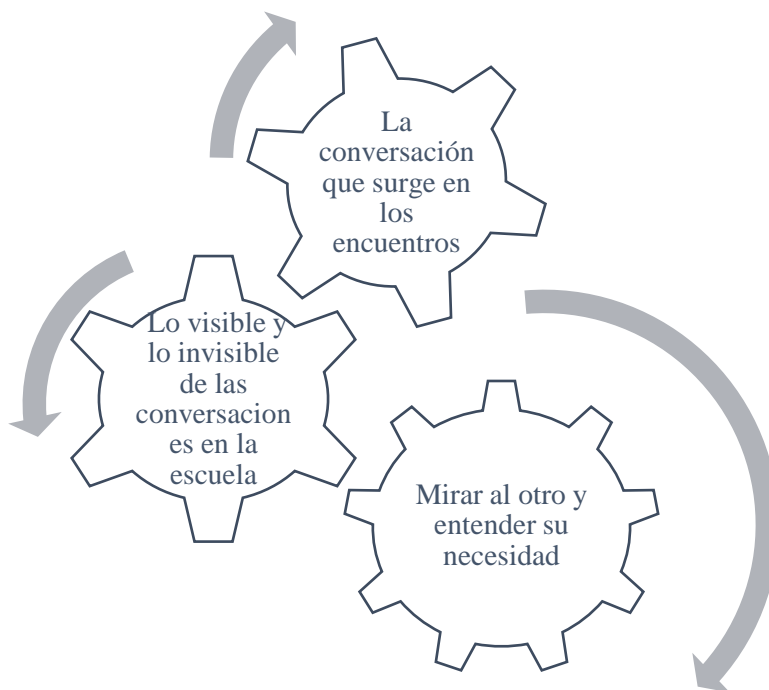
### **Dar la mano como entrega**

En la proximidad, el sujeto está implicado mediante el contacto o encuentro con el otro en donde dar la mano implica hacer nuevos amigos, sentirse seguro y confiado frente a un acontecimiento nuevo que causa expectativas. Desde ese encuentro que es posible en la corporeidad Mélich (2010) plantea que “los seres humanos somos seres corpóreos, un cuerpo que nos permite ser y llegar a ser con los nuevos acontecimientos” (p.11). Es así como el cuerpo expresa así no se quiera

demostrarlo ese cuerpo que permite experimentar, tener nuevas experiencias con los otros y con el mundo.

### Figura 14

*Dar la mano como entrega*



*Nota:* la figura representa la organización de los temas analizados en la categoría de “Dar la mano como entrega”. Fuente elaboración propia.

Desde esta mirada la organización temática de esta categoría se desarrolla en la posibilidad de encontrarnos con los otros, mediante nuestro cuerpo, ese cuerpo que me permite ser sensibles frente a situaciones experiencias, estar en contacto y asombrarnos. Ese cuerpo que expresa sentidos que se dan en las interacciones. A continuación, se desarrollan tres organizaciones de sentido que surgen de la recolección e interpretación de la información y su relación con los lenguajes y las alteridades. Es así como se desarrollan *Mirar al otro y entender su necesidad desde los silencios* que se reflejan con el cuerpo y el compromiso; *la conversación que surge en los encuentros* desde

los murmullos que son posibles con la cercanía y el compromiso y *lo visible y lo invisible de las conversaciones en la escuela desde los ruidos* que me indican lo que hago bien y lo que no.

***Mirar al otro y entender su necesidad***

En esta categoría se evidencian esos *silencios* en donde se reconoce la función del cuerpo en las interacciones con el otro en donde se expresa que el cuerpo expresa así el sujeto no quiera demostrarlo, quedarse callado también es una forma de comunicarse y solo es posible entender esa comunicación al estar presentes, desde una proximidad con el otro que permite ver el cuerpo, el rostro del otro que es el que revela, comunica su realidad con el mundo es así como Levinas (2001) expresa que “la desnudez del rostro es un sustraerse al contexto del mundo, al mundo significativo como contexto. El rostro es precisamente aquello gracias a lo cual se produce originalmente el acontecimiento del cara a cara” (p.75). Desde esta mirada se vislumbra el sentido que tiene el rostro en las experiencias vividas, un rostro que comunica desde la misma particularidad del sujeto y de la situación que está viviendo. A continuación, se evidencia la siguiente anécdota en donde el *silencio*, el cuerpo, el rostro del otro me irrumpe y me transforma.

*A la hora del descanso nos gusta ir con nuestras amigas a una casa que está detrás del salón de clases, ese espacio es importante para mí porque hay mucho silencio, brisa de los árboles y se siente fresco. Allí podemos escucharnos, hablar y contamos las historias que nos ocurren en la casa o simplemente estar tranquilas, apoyándonos y mirándonos.*  
(AE2-4)

En la anécdota se narra como la casa detrás de la escuela es un espacio que ofrece ese *silencio* que permite escucharnos bien las historias que nos ocurren, porque permite ver al otro, su necesidad, su vulnerabilidad; es así como esa casa se identifica como el espacio genera la

oportunidad de estar silencio y expresarse fluidamente. Se tiene claro que el silencio provoca la comunicación

Además de lo ya mencionado en la siguiente anécdota se ve reflejado la importancia del cuerpo como esa posibilidad de comunicación que permite lenguajes que se cargan de sentido en las interacciones desde esta mirada se el silencio que permite escucharnos sin palabras y que se reconoce como esa oportunidad de expresarse fluidamente sin tabúes. Se podría decir que el *silencio* va de la mano con esos lenguajes corporales porque son los únicos que se cargan de sentido, como lo expresa el actor social que indica el significado de una sonrisa, es ahí donde se evidencia que el *silencio* provoca sentidos como se ve reflejado en la siguiente anécdota:

*Me gusta **sonreír**, siempre que yo inicio una amistad lo hago acercándome a los demás compañeros y siempre tengo una **sonrisa en el rostro** eso hace que los compañeritos **me reciban** y que juguemos realicemos bien las tareas. También me gusta comunicarme es cantando y bailando. Yo creo que si me puedo **comunicar con los otros con mi cuerpo** por ejemplo me toco el estómago y bajo los hombros significa que me duele, me duele algo, si tengo las manos juntas sobre mi rostro y me tapo los ojos pueden pensar que estoy llorando. El **cuerpo comunica a veces más**, porque él muestra cambios y por eso dice lo que me está sucediendo. En algunos momentos también **me comunico con mi cuerpo**, por ejemplo, cuando **estoy nervioso realizo masajes en mis manos y me relajo**. (AE4-2)*

En la narración se evidencian los *silencios* en la forma como a la estudiante le gusta relacionarse con los otros, que una de las formas de comunicarse de una forma más cercana según ella es mediante un gesto, por ejemplo, con una sonrisa. Una sonrisa en el rostro hace que los compañeritos según el relato permiten un buen ambiente que lo reciban, que jueguen y que realicen bien las tareas; es ahí cuando la estudiante se da cuenta que el cuerpo comunica a veces más,

porque puede mostrar como el cuerpo cambia y por eso le dice lo que está sucediendo. Es ahí en los contextos donde el lenguaje no sólo el de las palabras y enunciados sino el del cuerpo se le asigna un sentido, desde esas interacciones sociales. El segundo Wittgenstein (1957) sostiene, que el lenguaje puede usarse de diferentes maneras, y que cada una de estas maneras está inserta en un “juego de lenguaje” esos juegos del lenguaje que en este caso se dan en los silencios que es esa posibilidad de expresarse de forma oculta porque en muchas ocasiones surge sin que se desee decir y que es una muestra de ese infinito del ser humano y que en este relato se da en el encuentro y se ve reflejado la comprensión que le da la estudiante al sonreír, que para ella es como un saludo que le permite interactuar con los otros, porque su cuerpo expresa sus cambios de pensamiento y de actitud.

### ***La conversación que surge en los encuentros***

Mediante los *murmillos* es posible la expresión de la alteridad, mediante los usos del lenguaje que se desarrollan en los encuentros con el otro, se manifiesta ese otro desde su infinitud, es ahí donde se desbordan múltiples sentidos, en palabras de Levinas (2008)

La pretensión de saber y de alcanzar al Otro, se lleva a cabo en la relación con otro, la cual transcurre en la relación del lenguaje cuya esencia es la interpelación, el vocativo. El otro se mantiene y se confirma en su heterogeneidad tan pronto como se lo interpela y aunque sea sólo para decirle que no se le puede hablar, para ficharlo como enfermo, para anunciarle su condena a muerte; al mismo tiempo que apresado, herido, violentado, es «respetado». El Invocador no es alguien a quien comprendo: está en categorías. Es alguien a quien hablo. Sólo tiene una referencia de si, no tiene *quididad*. Pero la estructura formal de la interpelación debe ser desarrollada. (p.92)

De esta manera, el otro desde su singularidad no es un algo asumido como eso que se puede absorber, sino que se vislumbra desde su heterogeneidad que no es igual a cualquier otro, se presenta en esta mirada desde su totalidad como un infinito. Y es ahí donde el *murmullo* permite un encuentro y pluralidad, en el diálogo, o en ese encuentro de murmullo que sólo es posible en la cercanía, en la responsabilidad y en el acogimiento. A continuación, se expone un relato en donde el estudiante participante en la investigación expresa su mirada sobre la posibilidad de comunicarse.

*Comunicarme en la escuela con mis palabras para expresar lo que pienso, también me he dado cuenta que los gestos que hago con mi rostro también comunican a veces más de lo que deseo decir porque cuando quiero decir algo, a veces cuando me explican algo no entiendo, yo no digo nada, pero mi rostro revela mi confusión, un día mi maestra me explicaba como tejer, yo le dije que sí cuando me preguntó, ella me miró y me volvió a explicar sin que le dijera. Yo también cuando estoy conversando con mis compañeritos ellos no entienden lo que les digo con las palabras entonces yo puedo verlos y darme cuenta que les debo aclarar, por ejemplo, cuando un amigo toma algo de mi cartuchera sin permiso le pongo la cara de brava que es mirarlo fijamente y me lo devuelve rápidamente y me pide disculpas. Hay momentos cuando estamos trabajando en grupo y nos quedamos callados en esos momentos yo creo que también nos comunicamos porque queremos decir que no sabemos por dónde empezar y estamos esperando que alguien empiece a hablar. (AE1-3)*

La comunicación con los otros desde los *murmillos* mediante las palabras, los gestos, no para estar atentos al otro como un compromiso preestablecido, como algo fijo que me propongo para ser mejor persona, sino para atender lo que el otro me dice en esos diálogos, con sus pausas,



murmullos. En el relato se enuncian que hay momentos en los que están trabajando en grupo y se quedan callados y a pesar de eso se comunican porque no solo utilizan palabras, sino que se emplean los gestos; según Blanchot (citado en Waldenfels, 2015) lo denomina como los diálogos inconclusos que permite la revelación del otro y esto se aprenden en la interacción en ese encuentro que invita a expresarse y a escuchar.

En el siguiente relato se evidencia el papel del encuentro con sus *murmullos* para interactuar, acoger al otro y vivir múltiples experiencias. En cada uno de los momentos de la escuela se pueden hacer cosas diferentes que permiten aprender, repasar lo que ya sabemos, compartir con los amigos y hacer nuevos amigos. Entre los lugares preferidos se encuentra la cancha allí podemos jugar, correr y conversar con los amigos sin necesidad de hacerlo de un tema específico.

*Uno de los momentos en los cuales **me gusta relacionarme** más con mis compañeros es **en la hora del descanso** porque hay **más tiempo para hablar, jugar, correr**. Y con la **profesora en clase** porque **ahí ella nos explica**, también si ella comete un error nos reímos, *pasamos tiempo nos conocemos.* (AE3-3)*

En el relato el actor social expresa que dentro de los espacios en donde más se divierte es la cancha porque para él ahí se relaciona, ese relaciona implica expresa, con la libertad que se hace posible cuando las normas establecidas por el otro desaparecen, además comenta que le gusta lo que explica su maestra en clase, ve la relación con la maestra desde la mirada de que esa persona que está ahí es una maestra, no pasa a verla como alguien cercano, sino esa persona de la cual se puede aprender y que debe aprovechar al máximo.

Por consiguiente, el *murmullo* que se evidencia en este relato se ve articulado por las múltiples formas de expresión, que en palabras de Paredes (2017) puede reflejarse de variadas formas pero que en esta mirada se reconoce en la función del lenguaje como “el que se encarga de mantener y propiciar la extranjería, de manera que solo a través de él pueda encontrar al otro, quien me amarra a una relación que es exterior a mí” (p.31) sólo desde la experiencia el lenguaje es libre, desde esa oportunidad de expresarse como ocurre en la cancha, en el momento del juego.

Otra de las maneras en que se relaciona con el otro mediante los *murmillos* en los escenarios educativos desde el cuerpo que expresa sentido en las interacciones, es desde esos encuentros en donde no hay tareas específicas por hacer y que lo único que queda es encontrarse. El siguiente relato así lo expresa:

*Todo inicia con mis cinco amigas Sara, Laura, Evelyn, Yusli y yo que soy Karen Dayana, un día descubrimos un espacio de la escuela que queda en la parte de atrás, es un lugar que le da la sombra y brisa de los árboles. El día que descubrimos ese espacio decidimos quedarnos y tomar el descanso allí. Entre las actividades que realizamos fueron hablar, bordar, decir chistes, hacer piruetas y así se pasó el tiempo del recreo y se hizo la hora de entrar nuevamente a clases. La profe no se había dado cuenta que no habíamos regresado al salón, ella se olvidó de nosotras y nos dejó toda la jornada allá, hasta que de pronto nos llamaron a almorzar. Eso fue grandioso porque ese día pudimos compartir más tiempo con mis amigas. A partir de ese día seguimos yendo a ese lugar durante todos los descansos porque nos agrada mucho ese espacio, ahí encontramos tranquilidad porque en ese espacio solo estamos nosotras, por eso nos podemos escuchar mejor, mirarnos al rostro y saber cómo estamos en realidad. Y esperamos que la profe se vuelva a olvidar de nosotras. (ADC2)*

La alteridad como responsabilidad para el otro se muestra también desde el acogimiento, pero en este caso, desde los *murmillos* que son posibles en ese encuentro ético y responsable por el otro, en donde no queda otra tarea que asumirlo como en el caso de tener la oportunidad de conversar y estar ahí para escuchar e interactuar y hacer que la experiencia del otro sea contada y adquiriera sentido desde su singularidad y no puede ser reducido a los determinantes de la cultura. Mirar al otro y atender su necesidad en este caso, una necesidad que implica condición de fragilidad y vulnerabilidad como lo es el no tener para comer a la hora del descanso me ayuda a tener una proximidad, como una mano que se acerca, el uno para el otro, no se piensa en los beneficios a recibir, sino que se actúa desde uno mismo.

### ***Lo visible y lo invisible de las conversaciones en la escuela***

Los *ruidos* en la escuela cuando se ve como ese espacio en donde a veces se deben seguir unos parámetros específicos sólo porque así se encontraba planeado es mantener espacios en donde la comunicación se hace evidente mediante discursos hegemónicos, de poder no importa la persona sino el cumplir y el hacer. Y es ahí donde el maestro y esa relación de cercanía debe entrar en juego, mediante el asombro en la capacidad de observar en lo cotidiano situaciones que pueden estar afectando al estudiante, reconocer lo invisible ante lo visible. En la siguiente anécdota se ven los ruidos cuando los niños al no tener confianza con el otro se sienten inseguros, se ve la necesidad en las escuelas por crear espacios de acogimiento, porque se evidencia como la niña al no sentirse bien en su espacio no logra expresarse:

*Estaban realizando una tertulia literaria que consiste en leer una obra literaria en casa con la familia y luego **socializarla con los compañeros** en el salón de clases. Ese día tenían que **presentar** el capítulo que habían leído. Cada estudiante tiene una obra diferente y en el encuentro dan a conocer lo que han leído hasta el momento. Los estudiantes se levantan*

*de su escritorio y pasan a la parte de atrás del salón y se **sientan en círculo, la docente y yo también** nos sentamos dentro del círculo. Inicia la actividad, **pasan tres estudiantes** y **presenta** su lectura realizada. Al finalizar la lectura de cada uno de los niños, los compañeros pueden hacer preguntas en esta oportunidad ningún chico quiere preguntar porque **nadie levanta la mano. La profe le pide a una** niña de grado segundo que participe **la niña no quiere hablar**, la profe le dice que **después puede participar** en ese momento la profe toma la decisión de darle la palabra a un compañerito que había levantado la mano. En ese momento de acompañamiento me doy cuenta que **la niña me está mirando**, cuando me observa y se da cuenta que yo la miro cambia la mirada me mira nuevamente y lee lo que tiene en el cuaderno mentalmente yo la vuelvo a ver y sonrío. En ese momento **decido despedirme** y animarlos para que continúen con la actividad. Me despido de la profe y le doy las gracias por permitirme estar ahí, cuando **voy saliendo** del salón y la niña le pide a la profesora que, si puede participar, en ese momento empieza a hablar. (ADC1)*

Hablar con el otro es una posibilidad de encuentro, en la narración anterior se evidencia como la niña no se expresa porque no se siente segura, no sabe lo que pasa con ese otro que la va escuchar, en este caso específico no hay un vínculo, no se siente el espacio con acogimiento. Situación que nos invita a mirar con otros ojos para poder acercarnos al otro, a sus necesidades. A veces los ruidos también son evidentes sin hablar, los ruidos hacen parte de esas rutinas que realizamos diariamente y que nos obliga a pasar por alto aquello que en su ser clama por ayuda. Cuando la niña confía en los otros empieza su discurso. En el relato se evidencia el uso del lenguaje como una herramienta de dominación, se asume la lengua como una forma de poder, en donde se ve al otro como una oportunidad para motivar las emociones desde un provecho personal.

Se trata, entonces, de un lenguaje el de los ruidos impuestos que no está para nadie sino para sí mismo para poder expresarse y lograr cumplir con la tarea de la exposición que la maestra había solicitado. Desde esta mirada la maestra pide participación, pero los estudiantes no levantan la mano, en este sentido la maestra busca recibir lo que pide sin tener en cuenta que es conveniente dar, estar ahí para ver lo invisible.

***Ruidos, murmullos y silencios en las relaciones sociales desde la alteridad en una escuela rural multigrado***

Esta sección contiene una síntesis de los hallazgos encontrados mediante una la descripción de un informe que recoge los análisis planteados anteriormente y las conclusiones a las que se llegó a partir de la interpretación realizada mediante la comprensión de las estructuras organizacionales temáticas de sentido *donarme al otro; tejer relaciones; y, dar la mano como entrega* surgieron de esas vivencias que se dan en la escuela en los distintos modos de relación entre los estudiantes y estudiantes - maestro, las cuales transitan entre los múltiples modos del lenguaje vistos en la tesis los ruidos, los murmullos y los silencios, en la relaciones sociales desde la alteridad en la educación y que no puede ser invisible ante los ojos del maestro.

la educación es una relación de alteridad, pero no una relación de alteridad cualquiera. La educación es una relación en la que el otro tiene la iniciativa en la medida en que es capaz de interpelarnos y de obligarnos a responder de él, haciéndonos cargo de él. (Mélích, 2001, p. 80)

Es así como, la educación se asume como un espacio de encuentros, de relaciones y de acontecimientos que vienen acordados socialmente, pero que pueden transformarse desde lo ético, desde la experiencia, porque si la alteridad está inmersa en la educación permite ver lo invisible en lo visible, en aquello que vemos en la cotidianidad. Escuchar, ver y sentir la alteridad desde la

vida misma, que es la vida educativa; por lo tanto, se carga de sentido si la atendemos. Y es mediante las relaciones sociales que se evidencian esas vivencias que buscan ser comprendidas mediante la alteridad, una alteridad que mira y que escucha con otros ojos, con otro cuerpo por lo que le permite al maestro y a los estudiantes sentir y estar ahí desde la comprensión de las experiencias, desde las transgresiones que surgen al escuchar. Además, se vio la alteridad de la dominación, de los desencuentros que reduce la humanidad del otro, y lo totaliza sin acogerlo o sin recibirlo, es decir desde la transmisión de la experiencia que se expone en donde lo que se transmite debe ser aceptado y que el estudiante debe asimilarlo, sin cuestionamiento, lo cual cumple un papel adoctrinador. Estas relaciones de transmisión hacia una sola dirección, se evidencian en las relaciones sociales que se dan en las escuelas pero que poco a poco debe ir virando a otras propuestas que lleven a que desde la transmisión se promueva la interpretación, la recreación de lo transmitido, desde esta mirada se veía la necesidad por identificar, describir e interpretar esas relaciones que surgen en la escuela con un lenguaje matizado por sus múltiples transformaciones y posibilidades.

Por consiguiente, lo educativo circula entre la transmisión y la transgresión las cuales se dan entre lo impuesto por el orden del sistema, por lo establecido, por lo moral y por aquello que quiere romper los esquemas y que sólo pueden surgir en la interacción ya que es ahí donde se cuestiona. En este sentido Mélich plantea que es “imposible recibir la herencia del pasado sin, a su vez, transformarla y reubicarla en el presente, porque siempre que hay transmisión hay cambio, hay recontextualización y resituación (...) para cada hombre resulta ineludible la condición de caminante” Mélich (p. 22), Es así como la educación nos ubica en la vida, desde un caminar que se da en la posibilidad de transitar por esas creencias, culturas que están en nuestros contextos y

en este mismo sentido es necesario que se transgreda, que se vea la posibilidad de actuar desde su propia voz.

Desde la educación se ve esa posibilidad del encuentro con el otro con sus respuestas morales o éticas, desde sus conocimientos, desde sus posibilidades, en fin, desde esa capacidad de escuchar, hacer que la educación sea parte de las posibilidades y permita la transgresión. Así, “la educación es una relación de alteridad, pero no una relación de alteridad cualquiera. La educación es una relación en la que el otro tiene la iniciativa en la medida en que es capaz de interpelarnos y de obligarnos a responder de él, haciéndonos cargo de él” (Mélích, 2001, p. 80). Desde esta perspectiva propuesta sobre la educación se presentan a continuación unas reflexiones que giran en torno a esa educación desde la alteridad y que se evidenciaron en la escuela rural multigrado de Girón Colombia, visualizando esas tematizaciones de los sentidos que circulan en los relatos narrados por los actores sociales y que se expresan en sus experiencias vividas con el otro, los otros (estudiantes – maestros).

En los encuentros con el otro se ve reflejado el uso del lenguaje, un lenguaje que implica no solo mirar la palabra en sus ruidos y murmullos, sino rescatar esos silencios que están presentes en el diálogo interior y que pretenden salir con su cuerpo. Ese estar con el otro es de gran importancia en la escuela y en la vida. Por tanto, adquieren sentido, significado en su uso dentro del lenguaje cotidiano que se está viviendo, teniendo en cuenta un contexto o una situación específica.

De acuerdo con lo anterior, se ve la alteridad como esa posibilidad de estar atento al otro, de ser responsable de él; de ver el lenguaje como esa posibilidad que me permite estar ahí, para el otro, para entregar su esencia, su humanidad y hacer de esa experiencia el surgimiento de sentidos

que hacen parte de su contexto, de su historicidad porque a su vez forman parte de ese instante, del encuentro con el otro en donde se tejen y entrelazan en la cotidianidad.

Consecuentemente lo que se presenta en esta tesis son esas comprensiones de sentido que nacen en la escuela multigrado, las cuales fueron expresadas en las anécdotas narradas; en los diarios de campo de las observaciones realizadas; en la entrevista fenomenológica y en los dibujos. Es así como de las narraciones y las observaciones realizadas expresan esas experiencias que al ser contadas se reviven y se guardan en su memoria haciendo parte de su historicidad. Las cuáles son esas representaciones construidas por los actores sociales que permiten reconocer esas múltiples formas de expresión que muestran las relaciones con el otro, permitiendo entender que es fundamental estar ahí para el otro porque se ha mostrado que ese otro es clave en el sí mismo, en donde surge una complementación y que giran en torno a esa mirada del encuentro de interactuar con el otro y para el otro; la acogida que le damos al otro con sus creencias y su cultura; Y esa mirada que se le da al cuerpo ya que expresa sentidos que se dan en las interacciones.

Los *ruidos* surgen de la necesidad de ser reconocidos, de esa necesidad de imponer, de hacerse sentir o a veces de no ver. Estar ahí e interactuar con los otros para alcanzar sus metas, ve a los otros como oportunidades. Cuando surge la dependencia por el otro como en el caso del actor social en la narración (AE1-5) que necesitaba la aprobación de los otros para sentirse bien o mal. En ese afán de agradarle al otro, deja de lado la experiencia la posibilidad de vivir de atender las necesidades, de escuchar. Otra forma de control se evidencia cuando no se ve, cuando se invisibilizan las situaciones porque mirarnos sin asombro, porque pasamos por alto ese rostro que pide ayuda; por tanto, se orientan las relaciones desde los dispositivos de poder.

En esas relaciones se evidencian esos lenguajes secos, privados de la experiencia, de la relación con el otro ya que se desarrollan interacciones en donde fluye la información mediante



una conversación inanimada y sin voz sobre la propia experiencia. Además, en esas relaciones, donde transitan los ruidos también se hacen evidente en las relaciones que se pretende poner en el lugar del otro, situación arbitraria porque es imposible pensar, como el otro, que trae consigo su cultura, sus creencias, sus experiencias que lo han construido y forman su esencia. No hay posibilidad de estar en el lugar del otro.

Los *murmullos* surgen en las experiencias desde el compromiso y la interacción que emerge con ese otro que está ahí para escuchar, el otro cuando se hace presente demanda responsabilidad y solo es posible escuchar esos murmullos cuando hay una proximidad, confianza, desde una postura más ética. Como se presentó en el caso de la maestra que dedicaba tiempo extra para apoyar a esos niños con debilidades en su proceso lector, pero en realidad lo que provocó en el estudiante fue la confianza en sí y en su capacidad para aprender. De esta forma los murmullos se evidencian desde esa posibilidad de estar atento, como presenta Skliar (2015) “Un lenguaje cuya voz deviene y deriva estrictamente de aquello que nos pasa. Un lenguaje a flor de piel. O una piel a flor de lenguaje” (p.20) desde esta postura el lenguaje se desarrolla desde la interacción cercana que permite el encuentro dual que implique una relación cercana de responsabilidades y compromisos.

Los *silencios* transitan en las narraciones de las experiencias vividas mediante la corporalidad, cuando surgen relaciones al aprender a escuchar silenciosamente, al mirar el rostro del otro. un rostro inquietante, una mirada arrojada expuesta, que recibe a su vez una mirada en donde emerge el silencio, que dan a decir y a rededir con expresiones únicas y diferentes; por tanto, los silencios se evidencian con los otros mediante el cuerpo que de donde brotan los gestos, las miradas, los cambios de colores corporales. Lo que se escucha con el cuerpo y desde el cuerpo son esos silencios desde su singularidad y que se entrelazan con los otros en la experiencia.

Ese debería ser el sentido del gesto –acto del educar: recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas (Skliar, 2017, p. 20).

Por ende, la escuela debe hacer visible el cuerpo como medio de expresión, cuerpos que están ahí y que son muy particular de acuerdo con la cultura y a su comprensión de mundo siempre desde la posibilidad de conversar, y pensar de otro modo la educación como una posibilidad del encuentro en la conversación.

*Los ruidos, los murmullos y los silencios en la escuela* se evidencian desde ese otro que existe y prevalece, desde su esencia porque somos parte de una cultura, una sociedad, con una historia de vida, pero que a pesar de eso todos somos extranjeros y huérfanos, que necesitamos ser acogidos sin juzgar, porque ante el sufrimiento de los demás no podemos mirar para el lado, al ser responsables de los otros de su singularidad; entonces, acogerlo hace parte de nuestro papel como humanos con su historicidad, sus creencias que lo hacen parte del mundo y por ende entender que no hay que idealizar al otro, sino sólo verlo, estar atentos a las experiencias e involucrando la educación con la vida lo cual con lleva a ver lo nuevo cada día, de estar atentos a las experiencias.

Es así como la educación desde esta mirada de estar cercano al otro, de ver el lenguaje en sus ruidos, sus murmullos y sus silencios nos invita a educar responsablemente a esos otros que están ahí, desde el encuentro en esa posibilidad de sentir y de estar ahí frente a ese que me necesita, desde su fragilidad, no desde la posibilidad de reconocerlo, porque él y su esencia no necesitan ser reconocidos, es brindarle la posibilidad del encuentro para que él se exprese.

## Capítulo 6. Conclusiones

Entre las conclusiones que surgen de la investigación se reconoce las relaciones entre el maestro y los estudiantes se pueden comprender mediante el lenguaje desde los ruidos, los murmullos y los silencios. Entre los aspectos a destacar se deriva que la educación inicia y acaba en el otro como se expresa en la anécdota (AE4-2) *Me gusta sonreír, siempre que yo inicio una amistad lo hago acercándome a los demás compañeros y siempre tengo una sonrisa en el rostro eso hace que los compañeritos me reciban y que juguemos realicemos bien las tareas.* En el encuentro, en la acogida, en el acompañamiento y en la entrega, donde cada estudiante, es singular, desde su experiencia vivida y que es ahí donde emerge el papel de educar cuando el maestro acoge la alteridad del otro y responde a ella desde las experiencias vividas.

Otro aspecto clave es la ética en la educación que nos invita a la hospitalidad y no sólo a una transmisión dominante como se expresa en el registro (AE1-3) *un día mi maestra me explicaba como tejer, yo le dije que sí cuando me preguntó, ella me miró y me volvió a explicar sin que le dijera.* En ese proceso de transitar de la indiferencia a la hospitalidad la clave es hacer de la escuela un espacio acogedor para que el otro sienta esa necesidad de exponerse, expresarse, una necesidad de entrega y en ese momento estar ahí como ocurre en la anécdota

Encontrar al otro en esa relación ética con el otro, que no parte de la necesidad mía por verlo o atenderlo, sino que nace de la cercanía que existe del otro para estar junto a mí. Como lo expresa Levinas (2015):

Se trata de decir la identidad mismo del yo humano a partir de la responsabilidad, es decir, a partir de esa posición o de esa deposición del yo soberano en la conciencia de sí, deposición que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro. La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, humanamente no puedo rechazar. (p.85)

Esa responsabilidad expresada por Lévinas será posible mediante la acogida desde esa posibilidad que surge en el encuentro y que no viene determinado por las condiciones humanas o morales, sino que surge desde esa interacción y la cual es diferente dependiendo de las situaciones, los otros, sus rostros, el contexto y la experiencia vivida. Es decir, la responsabilidad del yo, manifestada desde la acogida no deviene del sujeto encerrado en sí mismo, sino que se da desde la exterioridad del otro, desde su radical alteridad.

Ver la educación desde las relaciones sociales que se dan en este caso, entre maestros y estudiantes, y desde la relación entre estudiantes desde la acogida y la hospitalidad mediante la interacción, la creación de lazos como se expresa en el registro (ADC2) *El día que descubrimos ese espacio decidimos quedarnos y tomar el descanso allí. Entre las actividades que realizamos fueron hablar, bordar, decir chistes, hacer piruetas y así se pasó el tiempo del recreo y se hizo la hora de entrar nuevamente a clases. La profe no se había dado cuenta que no habíamos regresado al salón, ella se olvidó de nosotras y nos dejó toda la jornada allá, hasta que de pronto nos llamaron a almorzar. Eso fue grandioso porque ese día pudimos compartir más tiempo con mis amigas.* De allí que en el encuentro se puede evidenciar la vulnerabilidad ya que en cualquier momento porque podemos ser débiles dependiendo de la experiencia que estemos viviendo. “El otro, en su rostro, no es una proyección de mí, sino todo lo contrario, es lo que resquebraja todas mis proyecciones, todas mis intenciones, todos mis proyectos” (Mélích, 2014, p. 321). Las relaciones auténticas que se dan al interactuar con el otro como lo expresado en (AE3-3) cuando los niños exponen que *Uno de los momentos en los cuales les gusta relacionarme más con mis compañeros es en la hora del descanso porque hay más tiempo para hablar, jugar, correr. Y con la profesora en clase porque ahí ella nos explica, también si ella comete un error nos reímos, pasamos tiempo nos conocemos.* (AE3-3) en esta mirada que no espera repuestas, reciprocidad o intercambio de favores, solo se

basa en la desnudez del rostro del otro, responder a otro que llega y confronta con su alteridad. Ver la educación desde el lugar que ocupa el otro, su esencia, su rostro, su desnudez que me implica siendo otro radicalmente otro, fuera de mi dominación o de mi reconocimiento

### **La escuela desde la pedagogía de la alteridad.**

En cuanto a la escuela emerge de la investigación un sentido amplio que invita a que ahí es clave el desarrollo de seres humanos, más humanos y como sujetos sociales en donde surge el encuentro con el otro, en la proximidad, que permite la construcción de sentidos desde una alteridad que puede traer imposiciones o liberaciones, se desarrolla en las interacciones, las relaciones que es donde se construye la experiencia. Como se observa en el dibujo realizado por un actor social que resalta que entre sus momentos preferidos en la escuela son esas vivencias que puede tener en la cancha cuando juega con sus amigos.

Otro aspecto clave que emerge de la investigación es sobre el papel de las escuelas rurales multigrado como un espacio de encuentros y desencuentros que permite el trabajo en equipo y que ve la oportunidad de entrelazar relaciones entre los estudiantes, reconocer como la escuela puede ser vista como la oportunidad de crear vínculos que llevan a un aprendizaje en la vida y para la vida.

Se establece un vínculo de alteridad desde aquellas situaciones que suceden, que vienen del exterior y desde el encuentro; por lo tanto, surge un cambio en ese otro en donde quedan implicados y afectados dentro de un lazo social que se entreteje con la preocupación y ocupación por el prójimo, ese estar ahí para el otro como es el caso de las escuelas rurales multigrado que conviven niños y niñas de diferentes edades y grados de escolaridad en una sola aula de clases y que permite ese contacto constante y de acogimiento por el otro.

Una de las grandes interpretaciones que surgen es poder ver la escuela desde las relaciones sociales que permiten la alteridad, una pedagogía del encuentro, en y para la vida, que oriente los procesos en la hospitalidad. Desde esta mirada la escuela es un espacio de aprendizaje, pero a su vez de acogimiento de las necesidades legítimas en los diferentes procesos de desarrollo. Por tanto, es de relevancia ver la escuela, como ese espacio en donde atiende a otro, un otro que tiene un rostro y un lenguaje que puede manifestarse desde sus ruidos, murmullos y silencios. En esa comprensión de la escuela no solo como escenario físico, sino como ese punto de encuentro en donde transitan múltiples significados con sentido.

### **El lenguaje expresión de sentido de las experiencias vividas desde la alteridad**

Esta tesis ha mostrado el estrecho vínculo entre lenguaje y alteridad siempre y cuando se evidencie el compromiso con el otro, con otro que me permita ser más humano para poder verlo al rostro y que con él surjan esos ruidos, murmullos y silencios espontáneamente con sinceridad pero que no sean anulados. Se ve el lenguaje como esa posibilidad de expresión que vincula unos signos y unos significados instituidos e instituyentes desde la experiencia, lo cual es clave en el lenguaje para estar atentos frente a los que se tiene al frente, su rostro, su cuerpo.

Esa relación entre alteridad y lenguaje permea la posibilidad de acoger, entrelazar, atravesar fronteras para estar ahí, escuchar, ser responsables y es así como en un yo y un otro surge una relación, una coincidencia entre un rostro que revela y es revelado. De igual forma, en esa interacción desde la convivencia puede darse la turbulencia, las incomodidades, las diferencias, la dominación. Es así como con el lenguaje en el contexto educativo se pone en escena historias de vida protagonizadas por los docentes y estudiantes que mediante los intercambios comunicativos desarrollan encuentros que fundamentan el vivir, lo cual implica una responsabilidad que me hace ver al otro, acercarme a su exposición, dado que el otro es capaz de

mostrar su ser, su fragilidad, su vulnerabilidad, un cuerpo que no solo representa un ser, sino que cuenta su humanidad.

Es así como el lenguaje orientado desde la postura de la alteridad permite estar atento al otro, a la escucha al dejar al otro ser otro desde su realidad, ese otro que tiene un lenguaje transmitido al ser parte de una sociedad y que a su vez quiere transgredir cuando se rebela con eso que se encuentra instaurado, tener relaciones sociales no sólo para pertenecer sino con la oportunidad de interactuar, de ser responsable, de ser participe o de sólo querer ser anónimo, entre sus murmullos y silencios que son tan singulares como su ser.

### ***El silencio en las relaciones de alteridad en la escuela***

Entre las expresiones de lenguaje que buscaban ser comprendidos en la tesis se encuentra el silencio, desde donde emerge la concepción dentro de la investigación que silencio y palabra no son contrarios porque la palabra es una onda sonora que vibra en el silencio y el silencio es la palabra del rostro, de la mirada, del gesto, del tacto. En síntesis, palabra y silencio cargan de sentido las interacciones. El silencio expresa y representa múltiples significados, nos recuerda que no todo se dice con palabras y por más que uno se exprese no todo se puede decir. Es así como mediante el silencio se evidencia la ausencia de la palabra, que no se expresa formalmente pero que en realidad carga de sentido lo que el otro siente o piensa y es ahí donde la alteridad entra en juego. *En la anécdota (AE2-5) La pandemia hizo que no nos volviéramos a ver y que nos separáramos, recuerdo el primer día cuando regresamos a la escuela empezamos a vernos a ver nuevamente y a sentirnos más cercanos, ya que ese acercamiento responsable que se tiene con el otro visibiliza los signos que el otro expresa y nos involucra más intensamente con el otro. El silencio como pasividad para ser interpelado por la alteridad.*

Por lo tanto, el silencio exige ese encuentro con el otro para que pueda surgir como un aspecto que emerge en la comunicación, desde la relación con los otros, incluso, para la relación consigo mismo, solo cuando se comprenden los silencios visibilizamos aquello que no era visible pero que se quería expresar y empiezan a aparecer múltiples significados dependiendo de la situación en la que se viva y/o el momento, es por eso que no es algo preestablecido.

### ***Los murmullos en las relaciones de alteridad en la escuela***

Otra forma de expresión del lenguaje se encuentran los murmullos, como ese momento de interacción con el otro, cuando se evidencia un compromiso con el otro, y que permite la proximidad. Por tanto, en esta tesis se hace una mirada de los murmullos como esa mirada de la ética de la compasión, que hace énfasis a las singularidades desde una condición situacional. Una ética de la relación entre los actores sociales en la práctica educativa como lugar de encuentro, de relación cara a cara entre estudiantes y maestro.

En esta relación ética, es posible ser responsable del otro desde una relación de alteridad que nos pone cerca del otro como lo expresado en la (AE2-2). *Yo siento que mis ojos muestran mi tristeza (AE2-2)*. para que el otro suavemente pueda contar lo que no se dice en voz alta. En la comprensión de los murmullos en las escuelas rurales multigrado se da la posibilidad de estar atento al otro, de tal forma que se pueda brindar la posibilidad de interactuar, de expresión. Por ello, es clave que en las escuelas se dejen los afanes y se vea la necesidad de acercarse para recuperar la ética en la educación que acoja al otro, en la que la escucha sea de vital importancia y surjan los murmullos, esos murmullos que solo son posibles en encuentros cercanos con el otro, para poder estar atentos, sin dominaciones, sino desde mi propia fragilidad que me acerca y me hace más sensible.



***Los ruidos en las relaciones de alteridad en la escuela.***

Es así como el ruido en la tesis se expresa como aquello que se mantiene en el sujeto que no lo deja escuchar, le impide estar atento e interpelar con el otro, como se expresa en la anécdota (AE3-2) *Me gusta que mis compañeros más pequeños se acerquen y me cuenten sus problemas porque en ese momento trato de ayudarles. Esa fue de mis promesas de candidata de personera, aunque en ocasiones no me gusta estar tan atenta porque no me permite jugar y hacer lo que quiero.* Es así que es una forma de vivir y convivir más distante del otro porque en esa comunicación no desaparece el yo y se pretende buscar un eco en el otro de lo que él quiere decir. El ruido no surge de hablar fuerte, el ruido emerge cuando no sentimos la necesidad de ver al otro lo cual implica ver y pensar de otro modo.

De ahí que se desataca que los ruidos siempre van a estar evidentes que se necesita acoger los ruidos de los otros responsablemente, pero para eso es necesario una pausa, un silencio, interno que permita escuchar, mirar, sin juzgar, para que no quede visto desde mí, sino desde él en ese encuentro que nos permite acoger. En síntesis, el papel del ruido desde la alteridad en la escuela puede ser ese grito por decir que surge cuando se necesita ser escuchando, atendido desde su ser, su humanidad.

***Comprensión del diseño de la complementariedad al interpretar la relación entre lenguajes y alteridades en la escuela rural multigrado.***

La investigación apuntó a un diseño en la complementariedad como un camino que va ajustado los procedimientos de acuerdo con las situaciones interpretadas permitiendo la construcción de sentidos, y así dar significado al lenguaje en esas relaciones sociales que involucran la alteridad. Es así como se propone un diseño metodológico desde la complementariedad que permita asumir las realidades de los sujetos desde una perspectiva

comprensiva que lleve a interpretar los sentidos que circulan en esa escuela rural multigrado. Es clave hacer uso de las realidades sociales, en este caso las que se viven entre estudiantes y maestro y estudiantes; y que circulan en la cotidianidad de la escuela rural multigrado.

Consecuentemente, en el diseño de esta tesis se hilvana el camino desde la comprensión de los sentidos que circulan de los ruidos, los murmullos y los silencios que se dan mediante el uso del lenguaje en las relaciones sociales de alteridad: en los encuentros y desencuentros con el otro para determinar los alcances y las limitaciones de la propuesta, por lo cual, se resalta la necesidad de saber discriminar la información durante el proceso; para poder tomar decisiones e ir construyendo las interpretaciones debido a que no existe un molde fijo, sino que este se genera a partir de la comprensión de las experiencias obtenidas.

## Recomendaciones

Desde la mirada pedagógica es clave reconocer que en el proceso educativo las y los docentes aprenden a distinguir en el lenguaje sus ruidos, sus murmullos y sus silencios para promover el aprendizaje de los estudiantes de forma integral desde la perspectiva de las relaciones sociales; esto quiere decir que, poco a poco la sensibilidad pedagógica del maestro va adquiriendo mayor tacto para distinguir las polifonías que configuran los lenguajes de sus estudiantes marcados siempre por sus rasgos familiares, culturales y situacionales.

Inevitablemente, toda relación educativa involucra al otro, sus lenguajes y su alteridad, la cual puede traer imposiciones o liberaciones, hostilidades u hospitalidades; en otras palabras, toda relación educativa se desarrolla en las interacciones que es donde se construye la experiencia humana y de vida. Es así como se recomienda que docentes pueden proponer experiencias pedagógicas que lleven a la comprensión de sus realidades reconociendo la educación como un lugar de encuentros desde la comprensión del ser humano, del contexto y de la realidad. Por lo tanto, es clave que el maestro desde su actuar transforme las prácticas pedagógicas en la escuela mediante la observación de la práctica y la autorreflexión del quehacer en la cotidianidad con los estudiantes.

Además, es clave seguir explorando otro tipo de pedagogía, una pedagogía de la alteridad y hacer posible la emergencia de otro tipo de éticas en la educación, en donde se vea al otro con responsabilidad para acoger, brindar confianza, escuchar, donar; dicho de otro modo, que emerja otro tipo de alteridad para escuchar a los otros con nombre propio y así educar en la vida. Explorar otras miradas éticas desde la alteridad para no ser contenida o punitiva, sino para que se libere a partir del encuentro irruptivo en donde el maestro deja huella y confianza a su estudiante.

El contacto no es solo en el encuentro, sino que, a su vez, lo es en las diferencias que se dan entre los sujetos como condición o naturaleza.

Por otro lado, en cuanto a las escuelas rurales multigrado, es clave potenciar una mirada de la escuela como el escenario de formación individual, social y cultural, que contribuye a que se desarrolle la interacción con el otro y con el mundo; de ahí, que se ve la necesidad de reconocer las escuelas rurales multigrado como un escenario de formación en donde se socializa y se evidencia la posibilidad real de experimentar el mundo en la alteridad e integralidad. Identificar que la educación debe involucrarse con el ser humano que se está formando, reconociendo qué, y quién es el otro, por lo que es clave tener la posibilidad de ver que hacemos parte de un mundo de seres, de un mundo social y de un mundo de las cosas de afuera que no está a disposición para hacer lo que se quiere con ellos. Y así garantizar en la escuela formaciones para la vida.

Se recomienda que los y las docentes puedan garantizar la acogida, el bienestar, la permanencia, el diálogo para hacer de la escuela el nicho de buen vivir, en donde se vinculen los aprendizajes hacia una educación en y para la vida en donde los estudiantes en su proceso de formación y desarrollo integral piensen y construyan su proyecto de vida en sociedad.

Desde la mirada metodológica se considera pertinente abordar desde otras propuestas investigativas la anécdota como una técnica de recolección de información enriquecedora para evocar las experiencias vividas, dado que, la anécdota permite recordar aquellas experiencias lo más detallado posible porque han sido de gran trascendencia en las acciones de la cotidianidad, permitiendo ver aquello que se presenta a diario con otros ojos, los ojos de la experiencia vivida. Otro aspecto que fue clave en los procesos de recolección de la información fue ver el dibujo temático como potenciador de las experiencias vividas, con esta técnica se pudo realizar un acercamiento a la forma de ver los niños aspectos relacionados con las relaciones sociales. Estos

tipos de instrumentos de recolección de la información permiten que al investigar con los niños y las niñas se dé una expresión genuina, espontánea, natural y muy concreta de sí mismos; ya que los estudiantes explican con detalle las narraciones cuando tienen como potenciador los dibujos realizados y su relación con las actividades del diario vivir.

Por último, es de relevancia plantear la importancia del uso del diseño de la complementariedad, pues se adapta a las realidades de las experiencias vividas. Se promueve mediante este tipo de abordajes metodológicos lo cual da la posibilidad de complementar los procesos de la investigación para indagar y aproximarse a las realidades sociales, lo cual brinda alternativas no solo metodológicas sino teóricas para pensar el estudio con maestros y con otros actores educativos desde el enfoque y diseño de la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008), el cual hizo posible una aproximación a las realidades sustantivas de los maestros rurales para emerger categorías singulares y colectivas, con miras a la generación de conocimiento pedagógico en torno al otro, así como a la búsqueda de una alteridad que permanece en silencio, en medio de la naturalización de las prácticas. En fin, es importante seguir asumiendo la complementariedad en otras investigaciones para potenciar la investigación desde las experiencias vividas de acuerdo con las realidades estudiadas.

## Referencias

Aguirre, G y Jaramillo, E. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 8, núm. 51-74.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>

Aguilar, L. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 23, 11-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815908003.pdf>

Aguirre, R. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educ Med Super* v.19 n.3. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412005000300004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300004)

Allan, J. (2011). Responsibly Competent: teaching, ethics and diversity. *Semantic scholar*. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.1.130>

Arriagada, H. y Calzadilla, O. (2018). Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile. *Praxis & Saber*, vol. 9, núm. 20, 74- 89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477257681004>

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 2008, Vol. 26, n.º 2, 409-430 <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>

Balbino, A. (2011). Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones Fenomenológicas*, vol. monográfico 3: *Fenomenología y política*, 393 -405. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846508>

Bárcena, F. (2016). En busca de una educación perdida. Rosario: Homo Sapiens.

Barona, B. (2005). El sí mismo y el “otro” en el derrotero de los discursos de la justicia en Colombia. *Reflexión Política*, vol. 7, núm. 14, diciembre, 2005, pp. 96-108

<https://www.redalyc.org/pdf/110/11001408.pdf>

Beuchot, M. (2015). *Los procesos de la interpretación*. México. Coordinación de Difusión Cultural. Dirección de Literatura.

Beuchot, M. (2015). *La hermenéutica y el ser humano*. México. Paidós.

Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta (Trad. C. Noguera-Ramírez). *Pedagogía y Saberes*, 50, 63–74.

Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós

Cresswell, J. (2013) *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*.

<https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-ii/files/2017/08/investigacion-cualitativacreswell.pdf>

Cruz, J. y Taborda, J. (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. *El asunto de la experiencia en la pedagogía*. Núm. 39, 161-171.

<https://doi.org/10.17227/01234870.39folios161.171>

Cruz-C, Silva –M y Rojas -M. (2019). Consideraciones sobre planificación de clases en las condiciones del grupo clase multigrado para favorecer la formación inicial. *Luz*, vol. 18, núm. 2, 65-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589164245006>

Díaz B. (2015). Lenguaje y Alteridad: senda hacia la convivencia escolar Estudio de percepciones sobre violencia escolar. 4º Congreso Internacional de Educación Abra Palabra. <https://www.researchgate.net/publication/283057165>

Duarte. (2012). La ética de la alteridad de Levinas como elemento importante en el conocimiento de la formación ética en la educación. Revista Temas, Núm. 12 <https://doi.org/10.15332/rt.v0i6.711>

Fosa, P. (2017). La dimensión expresiva del habla interna. Instituto de Psicología da Universidad de São Paulo DOI: 10.1590/0103-656420160118

Fernández, A. (2011). La escucha: el valor de la palabra hablada. *Revista Ensayos Pedagógicos* Vol. VI, N° I. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/>

Fernández, O. (2015) Lévinas y la alteridad: Cinco planos. *Brocar*. 2015; 39:423—43. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/326350224>

Fernández, G. (2020). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista educación*. vol. 44, núm. 1. <https://www.redalyc.org/journal/440/44060092039/44060092039.pdf>

Fornasari, M. (2018). La experiencia ética del tiempo escolar. La Alteridad desde el porvenir y lo otro. *Integración Académica en Psicología*. Volumen 6 No. 18. <https://fddocuments.es/document/la-experiencia-etica-del-tiempo-escolar-la-alteridad-aprendizaje-sobre.html>

Gallardo, G. (2011). *silencio y persona*. Imprenta Kadmos. Primera edición.



Gadamer, H. (2002). *Acotaciones Hermenéuticas*. Trotta editores.

Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca. Ediciones Sígueme.

Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas.

Voces y Silencios, *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 4-18.

<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/vys7.2.2016.02>

Gómez, R. (2021) Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Vol. 14: Dossier Etnografía y Educación, segunda*. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ghoe>

González, Cortés, Leite. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. Visiones docentes.:*

<https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150031/html>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.

Ham, J. (2001) Lenguaje y subjetividad en el pensamiento de Emmanuel Levinas. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. No. 50

Jaramillo, E. L. G. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, No.40.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502014000100012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502014000100012)

Jaramillo, E. L. G. (2006). *Investigación y subjetividad: la complementariedad como posibilidad para investigar en educación*. [Tesis de doctorado, Universidad de Cauca –Popayán]

<https://docplayer.es/60755919-Investigacion-y-subjetividad-la-complementariedad-como-posibilidad-para-investigar-en-educacion.html>

Jaramillo, E L. G. (2003). “¿Qué es epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso De la ciencia” *Cinta de Moebio*, núm. 18.

<https://www.redalyc.org/pdf/101/10101802.pdf>

Jaramillo, E. y Aguirre, G. (2021). Asuntos críticos acerca del método en investigación educativa. *Cinta de Moebio*, núm. 71, 150-163,

<https://www.redalyc.org/journal/101/10168837004/html/>

Jaramillo-O. y Restrepo-J. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Revista Interuniversitaria*, Vol. 30, No 2.

<https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu3022342>

Jaramillo-O. Cortes –M. y Jaramillo-E. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad la escuela como lugar de encuentro y donación. *Dialnet*, Vol. 32, Nº. 1, 147-162.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174725>

Jaramillo, O. y Cortes, M. (2019). La escucha y la alteridad en la educación. *Kénosis/Vol. 7/n.º 12 /pp. 50-722019/ISSN: 2346-1209.*

<https://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/290>

Jaramillo, O. Fernández, G. y Orrego, N. (2020). *Cuadernos de educación y alteridad III. “El otro en la escuela. Una aproximación filosófica al drama de la desaparición forzada”*

Centro Editorial universidad católica de Manizales.

[https://www.researchgate.net/publication/344352661\\_cuadernos\\_de\\_educacion\\_y\\_alteridad\\_iii\\_entre\\_el\\_cuidado\\_y\\_la\\_experiencia](https://www.researchgate.net/publication/344352661_cuadernos_de_educacion_y_alteridad_iii_entre_el_cuidado_y_la_experiencia)

- Jaramillo, O. y Orozco, V. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.  
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4055>
- Jaramillo, O. Jaramillo, E. y Murcia, P. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Revista Actualidades educativas, Volumen 18, Número 1. pp. 1-16* <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n1/1409-4703-aie-18-01-505.pdf>
- Jaramillo y Murcia (2022) El otro: entre el decir y lo dicho en educación. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Hadot, P. (2007). *Wittgenstein y los límites del lenguaje*. Editorial pretextos
- Larrosa, Jorge (2007). Una lengua para la conversación, en Jorge Larrosa & Carlos Skliar, *Entre pedagogía y literatura*, Miño y Dávila, Buenos Aires.  
[https://www.academia.edu/4253283/Entre\\_pedagog%C3%ADa\\_y\\_literatura\\_con\\_Jorge\\_Larrosa](https://www.academia.edu/4253283/Entre_pedagog%C3%ADa_y_literatura_con_Jorge_Larrosa)
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, (19), 87-112.  
<https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y educación.  
[https://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/LenguajeMoralNietzsche\\_JORGE\\_LARROS A.pdf](https://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/LenguajeMoralNietzsche_JORGE_LARROS A.pdf)
- Le Breton, D. (2006). *El silencio*. (2.a ed.). (Agustín Temes, trad.). Madrid: Sequitur.
- Leconte, M. (2013). 'Eso de lo que viven las palabras'. La significancia ética de la significación en Emmanuel Lévinas. *Anuario de Filosofía*, 73(2), 83-95. 287

Lévinas, E. (2003). De otro modo que ser o más allá de la esencia (Antonio Pintor Ramos, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme. Cuarta edición. (Obra original publicada en 1978).

Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro* (José Luis Pardo, trad.). Barcelona: Ediciones Paidós.

Levinas, E. (1997). *Fuera del Sujeto*. Madrid. Caparros.

Lévinas, E. (1977). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad (Daniel E. Guillot, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

López, N. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle* (79), 91-109.

Mélich, J. C. (2014) Disimilaciones (Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas)  
[https://www.academia.edu/8990287/Disimilaciones.\\_Intento\\_de\\_pensar\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_desde\\_Emmanuel\\_Levinas](https://www.academia.edu/8990287/Disimilaciones._Intento_de_pensar_la_educaci%C3%B3n_desde_Emmanuel_Levinas)

Mélich, J.C. (2014). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero) *Revista Catalanes amb Accés Obert*, 313-33.  
<https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295373>

Mélich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Mélich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del holocausto*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Mélich, J. C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad: la filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Monje, A. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Mínguez, V. & Linares, B. (2023) La pedagogía de la alteridad. Un compromiso con otro modo de educar. Barcelona; Editorial Octaedro.
- Moreno, R. (2017). Pedagogía hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-34. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28729>
- Mota, S. (2015). Wittgenstein en torno a los conceptos. Análisis. Revista de investigación filosófica. Vol. 2, n.º 1 (2015): 195-219
- Mujica, H. (2003). *La palabra inicial*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mujica, H. (1997). *Flecha en la niebla*. Madrid: Editorial Trotta.
- Murcia, N y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa “La complementariedad”*. Editorial Kinesis.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. 2001. La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta moebio 12: 194-204*. <https://www.moebio.uchile.cl/12/murcia.html>
- Orrego, N y Jaramillo. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad. Revista de Educación*, Vol. 14, No. 1, 89-97 <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>

Orrego, N. (2007). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia). Vol. 3, núm. 1, 27-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603003.pdf>

Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, (264), 243-264. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>

Ortega, V. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: un estudio en las escuelas de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734079006.pdf>

Ortega, P. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín Virtual Redipe*, (824), 15-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752613>

Ortega, P. y Romero, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo. *Revista española de pedagogía*. 233- 249.

Ortega, P. y Romero, E. (2019). A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad. Barcelona. Editorial Octaedro.

Ortega, P. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752613> Ortega, R. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. Revista española de pedagogía. 401- 422. [alnet.unirioja.es/descarga/articulo/3708824.pdf](http://alnet.unirioja.es/descarga/articulo/3708824.pdf)

Palacio, M. (2013). La posición de Lévinas en el giro hermenéutico: el lenguaje como ética. *Areté, Revista de Filosofía*, 25(1), 133-152.

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/6393>

Panaia, M. (2009). Algunas precisiones sobre el concepto de población flotante en el ámbito del trabajo. Buenos aires, Argentina

Paredes, O. (2018). *Hacia una propuesta de formación anárquica desde la perspectiva filosófica de Emmanuel Lévinas*. [ Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10957>

Pedreño, M. Mínguez, R. y Romero, E. (2021). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*. 301- 310

Pinardi, S. (2010). Notas acerca del decir y lo dicho en el pensamiento de Lévinas. *Episteme*, 30(2), 33-48.

Restrepo, P.- Restrepo, P. y Jaramillo, O. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol.13.  
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4004>

Restrepo, (2011). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 122-133.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf>

Ríos, S. (2018). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 11, núm. 2. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842002.pdf>

Rovetta, A. (2016). Elucidación gráfica en investigación cualitativa con menores de edad. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação*, 3, 316-325.

Rodríguez, J. (2021). El diálogo como proximidad en el pensamiento de Emmanuel Levinas. Argentina. Cuadernos Salmantinos. Vol. 48

Ruiz-De la Presa, J. (2007). *Alteridad: un recorrido filosófico*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/136>

Sanabria, C. (2020). *Las representaciones interculturales y la alteridad como motor de diálogo e intercambio, un estudio semiótico de la película El abrazo de la serpiente de Ciro Guerra*. [Tesis de grado. Universidad Santo Tomás] <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31341>

Sánchez, N. (2020) Alteridad y vocación: una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza en la primera infancia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. 16, Núm. 1. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2293>

Sandin, E. (2003). *Tradiciones en la investigación cualitativa*. McGraw-Hill. España. Capítulo 7. Disponible en: <https://dokumen.tips/education/tradiciones-en-investigacion-cualitativa-capitulo-7-desandin.html>

Satandish, P. (2016). La enseñanza como exposición: la educación en negación. *Revista educación*. España.

Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.



Soto, J. Desde una ontología del lenguaje hacia una ética intercultural de la alteridad. *Revista Amauta*. Universidad del Atlántico. No. 30. Jul-Dic 2017 • 135-150 <http://dx.doi.org/10.15648/am.30.2017.10>

Skliar, C. (2017). Alteridad, normalidad y lenguaje: leer las diferencias. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 13, N° 15, julio 2014. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/546/685>

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

Skliar, C. (2011). Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Escritos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Urgiles, C. (2016). Aula, lenguaje y educación. DOI: 10.17163/soph.n20.2016.10

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica* (Juan Carlos Aguirre García y Luis Guillermo

Vargas, M. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, Vol. 14, Núm. 17, pp. 205-228.

<http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>

Vasco P. y Castaño, D. (2019). Lenguajes y alteridad: una apuesta pedagógica en la escuela [Tesis de grado de maestría, Universidad Católica de Manizales]

<https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2651/1/Dayla%20Helena%20Vasco.pdf>

Vidal, L. & Aguirre J. (2012). Perspectivas de alteridad en el aula. *Revista virtual UCN*. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/401>

Waldenfels, B. (1999). La alteridad del otro en los últimos escritos de Lévinas. Estudios de Filosofía No. 19-20. *Revistas UDEA*.

[https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios\\_de\\_filosofia/article/download/](https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/download/)

Waldenfels, B. (2005). El decir y lo dicho en Emmanuel Lévinas. *Revista de Filosofía*, 61, 153-167.

Waldenfels, B. (1997). Respuesta a lo extraño. Rasgos fundamentales de una fenomenología responsiva. *Revista de filosofía No. 14*. <https://revistas.um.es/daimon/article/view>

Wittgenstein, L. (2005). *Tractatus lógico-philosophicus*. (Jacobo Muñoz e Isidro Reguera. Versión e introducción.). Madrid: Alianza Editorial.

Wittgenstein, L. (1957) - (2021) *Investigaciones filosóficas*. Editorial Trotta



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia  
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad  
*Dominicas de La Presentación*  
de la Santísima Virgen

*Universidad Católica de Manizales*  
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia  
PBX (6)8 93 30 50 - [www.ucm.edu.co](http://www.ucm.edu.co)