

CORPOREIDAD Y ALTERIDAD: UNA MIRADA EN LA ESCUELA

JOHN HADER LONDOÑO ATEHORTÚA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MANIZALES

2020.

CORPOREIDAD Y ALTERIDAD: UNA MIRADA EN LA ESCUELA

Por

JOHN HADER LONDOÑO ATEHORTÚA

Profesor

DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO

ASESOR TRABAJO DE GRADO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MANIZALES

2020.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Aprobado por el comité de grado en
cumplimiento de los requisitos exigidos por la
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Firma del jurado

Firma del jurado

Firma del asesor

Manizales, Caldas, 2020.

DEDICATORIA

A mi Padre Dios, mi Dueño y Salvador, quien ha sido mi fortaleza, mi inspiración y acompañante en los momentos más duros y aún en los mejores momentos de mi vida, solo por Él existo y puedo levantarme todos los días de mi vida a seguir luchando y venciendo todos los obstáculos que en ella hay. Porque me puso en un nuevo camino de la vida, dándome talentos que ni yo conocía y que pudiera transmitirle a los demás.

A mi esposa Diana, mi hijo Nicolás, mi hija María Clara quienes son mis amores, mi inspiración, mi motor, y por quienes más lucho en esta vida.

A mis padres Guillermo y María Cecilia, quienes siempre han creído en mi y me han apoyado incondicionalmente en todas mis elecciones de vida y a toda mi familia quienes de una u otra manera expresan y aprueban positivamente esos proyectos que llegan a mí, de los cuales puedo dar un gran ejemplo.

A mis colegas y colaboradores, quienes han visto una etapa de superación personal y profesional en mi vida, a ellos un aliento de ánimo para que sigan adelante con sus proyectos de vida, que no duden en desarrollarlos y podamos ayudar al crecimiento humano de nuestra sociedad.

A todos los docentes, alumnos y personas quienes puedan alimentar su crecimiento personal por medio de este proyecto, de manera que se vea reflejado positivamente en el mejoramiento continuo e íntegro como ser humano.

AGRADECIMIENTOS

A mi Padre Dios, quien puso en mi camino este nuevo reto en mi vida, el cual yo no tenía planeado, a Él por darme la sabiduría, el poder y conocimiento para afrontarlo dependiendo de Él.

A mi esposa e hijos quienes resistieron y acompañaron en este proceso y que juntos pudimos superar la adversidad para lograr grandes objetivos de nuestras vidas.

A la Universidad Católica de Manizales, sus maestros y colaboradores, en especial a mi asesor de trabajo de grado Diego Armando Jaramillo Ocampo, quienes, con su calidez y profesionalismo, me ayudaron y orientaron a lograr esta meta en la que me encamine para el desarrollo personal y profesional de mi futuro.

Al colegio Colombo Británico de Envigado, quien creyó en mi y quien aportó en motivación, en acompañamiento y económicamente en todo mi proceso de aprendizaje.

A mis colega y compañera Luisa Fernanda Quiroz y su esposo y maestro Andrés Vallejo, quien me acompañó y asesoró durante el proceso de aprendizaje de la maestría y proyecto de grado.

CONTENIDO

1.	Introducción	3
2.	Planteamiento del problema	5
2.1.	Pregunta central	10
2.2.	Preguntas orientadoras	10
3.	Objetivos	11
4.	Estado del arte	12
4.1.	Alteridad en la escuela	12
4.2.	Corporeidad en la escuela.	21
5.	Teorías de apoyo	30
5.1.	Alteridad	30
5.1.1.	La alteridad desde la óptica de Levinas	33
5.2.	Corporeidad.....	35
5.3.	Escuela	38
6.	Fundamentos metodológicos.....	42
6.1.	Metodología	42
6.1.1.	Investigación Paradigma Cualitativo.	42
6.1.2.	Enfoque investigativo: Complementariedad.....	44

6.1.2.1.	<i>Preconfiguración</i>	45
6.1.2.2.	<i>Configuración</i>	48
6.1.2.3.	<i>Reconfiguración</i>	51
7.	Hallazgos.....	52
7.1.	Prácticas de corporeidad y alteridad entre estudiantes.....	53
7.1.1.	Invisibilización y la negación del otro.....	53
7.1.2.	Responsabilidad con el otro.....	61
7.1.3.	Comportamiento disciplinado.....	62
8.	Conclusión.....	67
8.1.	Recomendaciones.....	68
8.1.1.	Recomendaciones pedagógicas.....	68
8.1.2.	Recomendaciones metodológicas.....	69
8.1.3.	Recomendaciones vitales.....	69
9.	Referencias.....	71

1. INTRODUCCIÓN

La corporeidad y la alteridad son dos conceptos que, si bien parecen lejanos, guardan mucha cercanía ya que la corporeidad se puede entender como la forma en la que el sujeto habita en el mundo y la alteridad es el otro con el que el sujeto se encuentra en el mundo y en sus interacciones con él/ella/ellos, configura su forma de comprenderlo y habitarlo. Es por esto que, en la escuela, lugar en el que el ser humano sale de su entorno familiar para encontrarse con los totalmente otros, se hace necesario comprender cuáles son los sentidos de corporeidad y alteridad que se presentan en la escuela.

Por tanto, esta investigación de corte cualitativo, pretende comprender los sentidos de corporeidad y alteridad que se presentan en los estudiantes del grado quinto de una Institución Educativa del municipio de Envigado. Para ello se desarrolló un proceso investigativo desde el enfoque de complementariedad, el cual parte desde la observación y la descripción de la experiencia educativa de los estudiantes del grado quinto de un colegio privado del municipio de Envigado, para compartir con ellos sus comportamientos, filiaciones sociales producto de la construcción social, sus diversas formas de ser y relacionarse con los otros.

Fruto de este proceso se observó que la corporeidad y la alteridad toman vital importancia en la escuela en tanto que en ella se observan prácticas de corporeidad y alteridad, en donde éstas no operan como dos categorías dispares, sino que guardan relaciones en la medida que la corporeidad se forma en el mundo de experiencias que vive en los diversos escenarios en los que el sujeto se encuentra con el otro y es a partir de dicho encuentro con el rostro del otro que el yo

se hace consciente y responsable del otro. Sumado a esto, se logró poner de manifiesto que en la escuela se presentan diversas configuraciones de la corporeidad y la alteridad, entre las cuales este estudio logró evidenciar tres elementos que son: (1) la invisibilización del otro manifestado en diversas actitudes de los estudiantes como la evasión del saludo hacia el docente, la falta de escucha, los conflictos entre estudiantes, el rechazo de algunos estudiantes a compartir con otros, la rivalidad entre estudiantes debido a su espíritu competitivo o el rechazo a algunos estudiantes por su comportamiento negativo en el aula de clase; (2) el comportamiento disciplinado en la escuela expresado entre el autodominio y el micropoder; y (3) la responsabilidad con el otro evidenciado en la colaboración desinteresada.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela se enfrenta a grandes retos en la actualidad para lograr formar sujetos íntegros ya que, para muchos, se le debe dar más importancia a los saberes técnicos que a formar el ser, puesto que es más importante instruir a sus estudiantes en competencias para desempeñarse en el mercado o, peor aún, entrenar a sus alumnos para obtener “buenos” resultados en las pruebas “Saber” y mostrar con esto que son escuelas de “calidad”, haciendo de la educación un producto que a medida que más dinero se tenga mejor educación se puede comprar. Esta situación hace pensar que escuela actual está dedicada a producir “generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona” (Nussbaum, 2016, p. 14).

Aunado a lo anterior, la escuela se enfrenta ahora al problema de ser un “parqueadero de niños”(Doin, 2012), en el cual los niños son dejados para que pasen sus horas en la escuela mientras los padres de familia realizan sus diversas ocupaciones, sin ningún interés por acompañar el proceso formativo de sus hijos. Esto también se puede evidenciar en la gran oferta que tienen muchos colegios de los cursos *after class*, donde muchos padres, que cuentan con suficientes recursos económicos, inscriben a sus hijos para que terminen de pasar allí las horas de la tarde y solo queden libres cuando el padre de familia haya salido de su jornada laboral para poder recoger al niño y llevárselo a casa. Esto genera que cada vez más los niños se sientan más solos, puesto que la compañía de sus padres es muy poca, además esto se agrava cuando la compañía que tienen estos niños es un celular y todo lo que aprenden, socializan y experimentan

es por medio de la pantalla, lo que hace que estos chicos tengan pocas habilidades para la socialización y cada vez se les vea más ensimismados¹.

También se debe mencionar que la escuela, lejos de abandonar la educación bancaria expresada por Freire en 1970, sigue siendo una institución en la cual su ánimo es “el de controlar el pensamiento y la acción, conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo”(Freire, 2005, p. 88). Dicho control se ejerce, de manera especial sobre el cuerpo. La escuela adoctrina cuerpos disciplinados, los cuales no se deben vestir sino bajo ciertos parámetros, donde a los niños no se les ve bien si utilizan el cabello largo o *piercings* y las niñas deben portar la falda a cierta altura de la rodilla y no usar maquillaje, cuerpos que deben hacer filas derechas, no hablar en clase, agachar la cabeza a las directrices del profesor y no pueden manifestar su sexualidad. Cuerpos en los que el arte y la expresión corporal tiene poca importancia y en donde se cree que se educa y entrena es el cerebro, sin comprender que el que aprende es el sujeto, y éste no solo está compuesto por el cerebro sino por un cuerpo, cuerpo mediante el cual comprende y vivencia el mundo.

Ahora bien, estas dificultades mencionadas anteriormente muestran que existe en la escuela problemas para educar sujetos que no sean comprendidos solo como un cerebro al cual hay que tecnificar, sino que el sujeto es ante todo un cuerpo que siente, se expresa, vive, razona, aprende

¹ Ensimismarse debe entenderse aquí como el hecho de alejarse de la realidad por estar abstraído en la pantalla. Este fenómeno es cada vez más común, en especial en los niños, quienes cada vez pasan más tiempo en un dispositivo electrónico conectados con “amigos” en todo el mundo, pero, a la vez se sienten y viven más solos. Una prueba de ello es la gran dificultad que tienen los estudiantes en el aula con el manejo del celular ya que, al estar conectados a éste se desconectan de la clase y, más grave aún, de la realidad.

y experimenta el mundo de la vida². Además, se ve también la necesidad de que la escuela forme a los sujetos en habilidades para relacionarse con los otros, hecho que se visualiza, por ejemplo, en las grandes brechas sociales que tiene el país, en las cuales los poderosos se aprovechan de los más necesitados con la mirada silenciosa de una sociedad individualista, ensimismada en su pantalla de celular, en la que hace falta reconocer al otro y entender que ese otro distante, pobre, excluido, rechazado y diverso, es un otro igual a mí, otro que lo encuentro a través de mi cuerpo y con el cual, en vez de buscar pasar por encima de él, aprovecharse de su condición, agredirlo u opacarlo, se debe compartir con este otro y comprender que es con el otro que yo puedo construir el mundo de la vida.

Prueba de estas situaciones son las dinámicas de relación de los estudiantes del grado quinto de un colegio del municipio de Envigado en la clase de educación física, donde se han manifestado tres elementos. El primero de ellos son las relaciones de rivalidad y competitividad no sanas en el juego y los deportes, aflorando en algunos de ellos un individualismo marcado que pretende imponer la ley de los fuertes sobre los más débiles, sin importar en muchas ocasiones cómo esto puede afectar al otro. Prueba de ello fue una pelea que se dio entre dos estudiantes en una de las sesiones de observación, en la cual uno de ellos expresa que el otro lo venía molestando constantemente y ya no se aguantaba más. Al analizar la situación se evidenció que quien estaba molestando al otro compañero es muy brusco y sus compañeros lo ven como un fuerte líder y difícil de vencer a nivel deportivo.

² Husserl (2005) utiliza el concepto del “mundo de la vida” para hacer referencia al mundo donde el sujeto se encuentra con la realidad a través de sus experiencias, emociones, sentimientos y subjetividades y es en éste que el sujeto, por medio de sus experiencias, encuentra sentido y significado a la existencia.

El segundo elemento son los “celos” entre algunos compañeros de clase debido a que su mejor, o mejores amigos de clase prefieren jugar o practicar su deporte favorito antes de estar con ellos. Esto se pudo observar en una de las sesiones de observación cuando una estudiante pregunta al docente qué hacer cuando no se quiere estar con alguien. Al revisar la situación se encuentra que la estudiante se sentía incómoda porque su mejor amiga prefería irse a jugar que quedarse hablando con ella.

El tercer elemento es la gran dependencia que tienen frente a sus celulares, lo cual ha provocado que algunos no fortalezcan habilidades sociales y prefieran aislarse del grupo y la realidad, asumiendo actitudes individualistas y solitarias. Dicho elemento se observó en varias sesiones de observación, en las cuales el docente tuvo que decomisar el celular a varios estudiantes ya que se encontraban manipulándolo en clase y distraídos totalmente de lo que se estaba realizando en la misma; además, a uno de los estudiantes en particular se lo decomisaron en dos sesiones. Este hecho muestra el poco control que tienen frente al uso del celular.

Se puede notar entonces que las dificultades expuestas anteriormente dirigen la mirada hacia dos asuntos: el problema del otro o el de la alteridad y el problema de la corporeidad. La alteridad ha sido un tema ampliamente estudiado por el hombre y ya desde la antigua Grecia varios pensadores han dado aportes sobre esta cuestión. Sin embargo, al revisar la literatura del último siglo, se estudia al otro a partir del reconocimiento de este, donde el otro no es un objeto, un cuerpo cosificado (*korper*) que me encuentro sino que el otro es un sujeto con el que me encuentro en el fenómeno del mundo (*leib*) y el cual me exige que yo tenga con este una

respuesta ética en la que yo pueda “alcanzarlo a través del mundo de las cosas poseídas, pero, simultáneamente, instaurar, por el don, la comunidad y la universalidad”(Levinas, 2002, p. 99).

Ahora bien, para abarcar el problema del otro es necesario partir del conocimiento propio ya que, en la medida en que el yo se entienda como sujeto en el mundo, puede dar una respuesta ética hacia el otro. Una manera de realizar esto es a través de la comprensión de mi corporeidad, la cual debe ser entendida como “consciencia intencional vivida a través del cuerpo físico, pensamiento corporalizado, encarnado, que no se inscribe en el círculo de mis representaciones intelectuales” (Pelinski, 2005, p. 13). Esta corporeidad permite al sujeto entenderse en el mundo y entender al otro, ya que esta dimensión humana es con la que se percibe el hombre en el mundo y le permite establecer relaciones y, en esa relacionalidad con los demás es que el ser humano descubre al otro y aparece el fenómeno de la alteridad.

De acuerdo a lo anterior, este trabajo se plantea la siguiente pregunta problematizadora:

2.1. Pregunta central

¿Qué sentidos de corporeidad y alteridad se presentan en la escuela?

2.2. Preguntas orientadoras

- ¿Cuáles son las prácticas sociales de alteridad y de corporeidad en la escuela?
- ¿Qué relación existe entre corporeidad y alteridad en la escuela?
- ¿Qué configuraciones de corporeidad y alteridad se expresan en la escuela?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Comprender los sentidos de corporeidad y alteridad que se presentan en los estudiantes del grado quinto de una Institución Educativa del municipio de Envigado, Colombia.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar las prácticas sociales en la escuela que hacen visible la alteridad y la corporeidad
- Describir la relación existente entre corporeidad y alteridad en la escuela
- Interpretar las configuraciones de corporeidad y la alteridad en la escuela.

4. ESTADO DEL ARTE

Esta investigación retoma estudios realizados sobre la alteridad y la corporeidad en la escuela tanto a nivel nacional como internacional. Para la construcción de este estado del arte se partió de la siguiente ruta: Revisión de material escrito producido en Latinoamérica y Colombia tales como tesis de pregrado, maestría, doctorado y artículos de investigación en revistas indexadas. Estos antecedentes se agrupan en dos temas que son: alteridad en la escuela, corporeidad en la escuela.

4.1. Alteridad en la escuela

Sobre esta temática se encontraron diversos trabajos entre artículos de revistas y trabajos de grado, de los cuales destacamos los siguientes:

Cultura escolar y relaciones de alteridad: Este trabajo de grado se analiza las relaciones de alteridad en una escuela del municipio de La Estrella, Antioquia, en donde utilizan el paradigma cualitativo con un enfoque etnográfico con el fin de analizar la influencia de la cultura escolar en las relaciones de alteridad que se dan entre estudiantes con estudiantes y maestros con estudiantes (Gallego, Ramírez y Reina, 2016).

La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente: Este artículo pretende evidenciar una aproximación teórica frente a propuestas pedagógicas que se han establecido a lo largo de la historia en las cuales el maestro es el individuo totalitario por excelencia, y en otras donde la posibilidad de construir conocimiento de manera

sólida y exaltar las habilidades de los individuos en formación también ha sido concebida. De la misma forma, se pretende mostrar una perspectiva educativa que, de alguna manera, intenta modificar el panorama y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo insiste en que la pedagogía de la alteridad es una propuesta renovada en la que verdaderamente se le ofrece valor al otro, dándole nombre, cuerpo, y por sobre todas las cosas, palabra para que pueda expresar sus razones, pensamiento, argumentos en pro de volver la práctica educativa, y el aula de clase como tal, un espacio más vivo, de mayor interacción para la enseñanza y el aprendizaje mutuos. Dichos postulados son relevantes para la investigación que se pretende realizar ya que muestra que es necesario dejar de perpetuar el acto educativo y las relaciones en el aula desde el poder y el saber, dándole una renovada importancia a la palabra y la experiencia como firmes constructores de un cambio de perspectiva para nuestra propia cotidianidad educativa (Vallejo, 2014).

Alteridad entre estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio: Este artículo se plantea la integración en un cuerpo teórico de la expresión de alteridad que generan los estudiantes dentro de la dinámica escolar. La situación de violencia escolar y la creciente desunión evidenciada en los sectores escolares invita a descubrir nuevos horizontes interpretativos que coadyuven hacia una mejor educación. Para ello se estudiaron 45 alumnos a través de registros anecdóticos y reportes verbales. Se desprendió un conjunto de categorías que permiten el estudio de la alteridad en el ámbito educativo. Además, se postula una nueva visión acerca del ethos educativo (González Silva, 2009b).

Este trabajo hace una investigación en la escuela sobre cómo se puede integrar un cuerpo teórico sobre la alteridad que se genera en los actores fundamentales de la escuela a partir de la

dinámica presente entre el alter ego. Dicha investigación utiliza la metodología cualitativa de investigación por medio de la técnica de observación participante para recolectar los datos. Allí se evidenciaron diversas manifestaciones positivas y negativas de alteridad, así como las diversas relaciones yo-tú entre los estudiantes. Todo ello les permitió propiciar una intervención distinta dentro de la escuela. Esta investigación arroja nuevos dispositivos para la atención de los estudiantes; los docentes pueden empezar a trabajar la idea de acercarlos a un mundo más socializado y de convivencia a partir de la reflexión intersubjetiva de la alteridad. No se trata simplemente de conversar el asunto sino de propiciar profundos debates entre los estudiantes. El solo hecho de tomar conciencia de esta arista de la problemática actual ayudará a asumir nuevas posturas.

Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro: En este artículo los autores se plantean que no se puede asumir el acto educativo sin pensar o encontrarse con el otro, otro al cual no solo se le va a vaciar unos contenidos, sino que es otro con el que se encuentra el sujeto y, en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, ambos se forman. Por tanto, se propone que “es posible una educación que supere la preminencia del conocimiento y parta de una relación con el Otro”(Orrego Noreña & Jaramillo Ocampo, 2019, p. 89).

La alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio la amistad: En este trabajo de grado de Maestría en educación hace una investigación basada en el paradigma cualitativo, en la cual se buscó “identificar y analizar las representaciones sociales en relación con el reconocimiento del otro y como determinan procesos de violencia escolar de los estudiantes del colegio la amistad de la

localidad de Kennedy”(Sierra Olarte, 2016, p. 23). Dicho trabajo obtuvo como uno de sus resultados que de acuerdo a la concepción que se tenga del otro, se elegirá dejar entrar lo extraño o no, se elegirá despojarse del yo para acceder al otro en su otredad (Sierra Olarte, 2016).

Alteridad, corporeidad, psicoafectividad: Este artículo de revista presenta a la alteridad como un principio antropológico que constituye a la persona, el cual pone de manifiesto la naturaleza no autosuficiente de la persona, es decir, su dependencia, vulnerabilidad y necesidad. Esta situación hace que el ser humano esté orientado hacia el otro y solo con el otro pueda vivir su vida y crecimiento en interdependencia con los demás. Además, muestra cómo el desarrollo de la persona se halla no solo relacionado con la parte biológica, sino que está “íntimamente ligado a la interacción socioafectiva; en definitiva, a la corporeidad y a la alteridad” (Nuevalos Ruiz, 2010, p. 397).

Este artículo pone también de relieve la importancia de la alteridad y la corporeidad en el acto educativo al afirmar que “ser educable [...] es un rasgo esencial y genuino de la persona humana que guarda una íntima, sino la más íntima relación con la capacidad y la necesidad de la persona para la alteridad” (Nuevalos Ruiz, 2010, p. 390). Esta afirmación es importante en tanto que este trabajo se propone poner de manifiesto las relaciones que existen entre la corporeidad, la alteridad y la escuela.

Fenomenología de la corporeidad emotiva como condición de la alteridad: Dicho texto es un artículo de revista indexada de origen español en el que la autora se propone hacer un estudio sobre el cuerpo, las emociones y la corporeidad en la experiencia del otro a través del método

fenomenológico. En este trabajo se hace hincapié en la estrecha relación entre la corporeidad y la alteridad en tanto que el ser humano para poder sobrevivir y adquirir su carácter humano necesita relacionarse con los otros de manera empática. Para hacer esto, el ser humano cuenta con unas estrategias de carácter biológico que le permiten hacer empatía con los demás (Pintos Peñaranda, 2010). Además, afirma que toda relación que se tiene con otros es una relación de corporeidades que sienten y hacen empatía. Estas afirmaciones son importantes para esta investigación en tanto que apoyan el hecho de que la corporeidad y la alteridad tienen relaciones estrechas.

Identidad y alteridad en la escuela multicultural: una etnografía crítica. Este documento es una tesis doctoral de la Universidad Autónoma de España que se trazó como objetivo principal comprender las “estrategias y recursos discursivos utilizados en un contexto situado, por agentes sociales específicos, para la construcción de la identidad y la alteridad, así como su relación con los procesos de inclusión y exclusión social que esas identidades-alteridades generan”(Rasskin Gutman, 2012, p. ix). Para lograr este objetivo realiza una investigación de corte cualitativo bajo el enfoque etnográfico desde una perspectiva crítica y genealógica. Este trabajo cobra relevancia ya que brinda claridades sobre cómo utilizar diversas técnicas y metodologías para esta investigación.

Perspectivas de alteridad en el aula. Este artículo de revista presenta una aproximación a las vivencias de alteridad que tienen unas estudiantes de educación básica al interior del aula de clase por medio de una investigación de corte cualitativo bajo un enfoque fenomenológico (Vidal Latorre & Aguirre García, 2013). Este estudio retoma los conceptos de Emmanuel Levinas acerca de la alteridad entendida como responsabilidad, justicia y acogida para buscar explicar las

vivencias de alteridad observadas en las relaciones entre estudiantes, en especial aquellas relaciones con pares que se consideran que tienen necesidades educativas especiales. Dicho trabajo puso de manifiesto los sentidos de otro que se encuentran en las estudiantes que participaron en la investigación.

Este trabajo es relevante en la medida en que presenta las categorías de responsabilidad, justicia y acogida que utiliza Levinas para hablar del fenómeno de la alteridad como tres elementos clave del análisis de las relaciones de alteridad en la población objeto de esta investigación.

Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. Artículo de revista indexada que se plantea como objetivo hacer un recorrido por cómo se construyen las relaciones educativas desde la perspectiva de la pedagogía de la alteridad, reflexionando sobre las relaciones educativas y revisándolas desde diversos aspectos como la relación objeto – sujeto, intencionalidad - funcionalidad, influencia-autonomía, responsabilidad-libertad, autoridad-disciplina, confianza-respeto y singularidad-colectividad (Vila Merino, 2019). Como conclusión presenta que el maestro tiene un rol fundamental frente al reconocimiento del otro de tal manera que invita a fomentar en estos un modo de responder pedagógicamente al otro desde la forma en la que se articulan las relaciones con los demás actores escolares.

Este artículo reivindica la necesidad de retomar la alteridad en la escuela en tanto que una apuesta por ella permitiría una mejor convivencia en el aula y así aunar esfuerzos para disminuir las brechas de desigualdad e inequidad vigentes fruto de una educación no ética.

Alteridad en educación parvularia, una relación de responsabilidad para re significar el quehacer pedagógico: Este documento es un trabajo de grado de maestría que se planteó como objetivo relacionar las categorías de rol docente, habitar curricular, significado e identidad que se encuentran en las bases curriculares de la educación parvularia, conocida en Colombia como pre-escolar, con referentes teóricos de la alteridad. Para lograr este fin realizan un estudio documental bajo el enfoque de hermenéutica crítica realizando un contraste entre las problemáticas curriculares del instrumento curricular chileno con referentes teóricos del concepto de alteridad.

Este trabajo destaca el rol del docente como pieza fundamental para el aprendizaje de la alteridad en sus educandos, por tanto, el educador debe abrir espacios para la experiencia del otro, por un lado, y también debiese actuar con hospitalidad, deseo de acogida y responsabilidad ética con respecto a su educando, comprendiendo que el educando es otro, un extranjero al cual debo acoger y educar de manera responsable (Concha Medina, 2015).

Alteridad como Factor de Desarrollo para la Comprensión del Estudiante en la Etapa Infantil: Este artículo de revista presenta los resultados de un proceso de investigación escolar en Venezuela que se planteó como objetivo reconocer expresiones de alteridad entre los estudiantes con el fin de tener herramientas para “educar mejor al escolar en clave de alteridad”(González Silva, 2009a, p. 596). Para ello, el autor realizó una metodología cualitativa por medio de entrevistas semiestructuradas en las que busca en una población entre los 6 y los 14 años que narren sus experiencias de alteridad.

Se destaca de este trabajo los hallazgos encontrados sobre las experiencias de alteridad las cuales agrupa en las experiencias de otredad, el misterio de la alteridad, las diferencias del otro y el alter familiar, las cuales dan luces para la clasificación de los resultados de esta investigación.

Construcción de alteridades incluyentes en el aula mediante el empleo de la imagen: Este es un artículo que hace parte de un texto que lleva por título *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*. Allí se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objeto comprender “cómo se puede conseguir empleando la imagen, que el alumnado de Educación Primaria visibilice los esquemas mentales desde los que interpreta sus experiencias, con el objeto de que construya la alteridad en un marco de respeto”(Medioroz Lacambra, 2016, p. 52). Para ello realizó una investigación de corte cualitativo bajo un modelo de investigación – participación. Se destaca de esta investigación que a través de las imágenes se logró facilitar el reconocimiento del otro en su contexto.

El valor de la alteridad: enseñanza aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales: Este artículo presenta como tesis central que a partir de las ciencias sociales la escuela debería abordar los diferentes problemas socialmente relevantes actuales mediante la reflexión y la crítica con el fin de que los estudiantes aprendan a vivir “en una realidad que exige participación responsable en su misma construcción”(Grau Ferrer, 2016, p. 64). Se destaca de este artículo el planteamiento de diferentes estrategias didácticas para abordar la alteridad desde diferentes hechos históricos.

En la piel del otro. Los juegos de rol como herramienta para deconstruir la alteridad en el aula: Este artículo realiza una “reflexión teórica sobre el potencial de los juegos de rol como herramientas didácticas que contribuyan a salvar las barreras de alteridad en el aula de secundaria”(Rodríguez Santana, 2016, p. 116). Cabe destacar de este estudio la propuesta de estrategias diversas a las convencionales para la educación escolar y, además, cómo estas estrategias pueden aportar para el desarrollo de la aceptación de la diferencia, el respeto de las ideas antagónicas y la cooperación como elemento necesario para lograr objetivos, favoreciendo una apertura simpática a los demás como base de lo que el autor denomina una ética del ser humano.

Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación: Este artículo de revista se propone realizar una crítica al pensamiento ontológico a partir de Levinas y Dussel ya que dicho pensamiento ha reducido lo Otro a lo Mismo y produce “sistemas cerrados de control de la subjetividad, disciplinamiento de cuerpos y reducción de la educación a técnicas de enseñanza e instrucción”(Bravo Reinoso, 2014, p. 128). Esta apuesta va en línea con este trabajo de investigación en tanto que la alteridad permite salir de este pensamiento y pone al otro cara a cara con el yo haciéndolo responsable de él. Se destaca de este artículo el llamado que realiza a transformar los paradigmas de la educación, haciendo una apuesta por una pedagogía del otro y, para esto, desde Dussel, propone tres pasos para articular una praxis de liberación pedagógica. El primero de ellos es el reconocimiento de la novedad del Otro, donde este, desde su individualidad, hace oír su voz. El segundo es el maestro liberador que es crítico frente a las formas de reproducción y el tercer paso es la negación de la totalidad y la afirmación de los sujetos en la

construcción de un proceso liberador, pasando de las relaciones de control entre maestro y alumno a una cooperación dialógica en la construcción del conocimiento.

4.2. Corporeidad en la escuela.

Experiencias de corporeidad en la escuela primaria: Esta tesis doctoral se planteó como objetivo central comprender de qué manera la escuela y la educación física contribuyen a la construcción de corporeidades infantiles en el contexto actual de la ciudad de Barcelona.

Este trabajo es importante para la investigación que se pretende realizar ya que reafirma la necesidad de trabajar el asunto de la corporeidad en la escuela, mostrando como este concepto está fuertemente relacionado con el concepto de sujeto y subjetividad, elementos importantes de la alteridad, la cual se basa en esa comprensión e interacción entre el yo (sujeto) y el otro (Ruiz, 2010).

Educación física desde la corporeidad y la motricidad: Este artículo se traza por objetivo hacer una revisión de la evolución de la educación física de acuerdo con los conceptos de cuerpo, movimiento, motricidad y corporeidad. Para lograrlo hacen una exposición de los conceptos mencionados anteriormente y propone que es necesario incorporar la educación motriz en todos los niveles de formación de los individuos y lograr que la corporeidad y la motricidad sean protagonistas. Este artículo es relevante para la investigación ya que da algunas claridades en el concepto de corporeidad, el cual se está abordando en este trabajo y, además, muestra la necesidad de incorporar estos elementos en la educación actual, cuestión que también se ve con importancia en este trabajo (González & González, 2010).

La corporeidad en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa:

Este artículo de revista indexada un análisis sobre la relación entre corporeidad en la escuela y la construcción de sentido de las políticas educativas (Riveros, 2014, p. 3). Para esto realiza un estudio concienzudo sobre el concepto de corporeidad desde diversos autores, entre los que se destaca Merleau - Ponty, el cuál es uno de los referentes en este tema. Como conclusión de este ensayo, Riveros (2014) plantea que la comprensión de los actores escolares desde la perspectiva de corporeidad permite “entender la política educativa como un proceso de construcción y reconstrucción de sentido y no como un objeto diseñado por élites gubernamentales o legislativas”(Riveros, 2014, p. 10). Esta comprensión está en contravía de muchas de las políticas educativas actuales y plantea la necesidad de repensar las políticas como procesos multinivel, en donde se involucre la participación de los diferentes actores escolares.

Corporeidad y expresión en el contexto escolar: Este trabajo de grado de maestría es una investigación con metodología cualitativa en la que se trazaron por objetivo comprender las expresiones simbólicas que se dan en las prácticas corporales propias del contexto escolar en un grupo de estudiantes de un colegio de Bogotá, Colombia. Se destaca dentro de los resultados obtenidos que a través del cuerpo, los estudiantes objeto de la investigación mostraban tener procesos de crecimiento, de autoafirmación, de identidad y de encuentro con el otro a través del compartir (Suesca Reyes, 2015).

Expresiones acerca del cuerpo de los y las jóvenes escolarizados del grado décimo y once de la institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Cajibío, Cauca.

Este trabajo de grado para optar al título de magister en educación se plantea comprender las

expresiones acerca del cuerpo que tiene un grupo de estudiantes de los últimos grados de una Institución del municipio de Cajibío. Dicha investigación fue realizada bajo el paradigma cualitativo a través de un enfoque etnográfico escolar y así lograr describir, traducir, explicar e interpretar las diferentes expresiones del cuerpo del grupo objeto de estudio (Castro Garces, 2015). Todo este proceso le permitió al autor encontrar las diferentes expresiones de cuerpo que manifiesta la población objeto las cuales agrupa en tres espacios: los deseos, el aquí y el ahora y las remembranzas, es decir los recuerdos que tienen de su niñez. Se destaca de este trabajo un apartado que realizó sobre las expresiones de corporeidad encontradas en el grupo de estudio, evaluado a través de una serie de tópicos como el ser, hacer, amar, intimidad, amistad, vivir y soñar.

Corporeidad, corporalidad, corpósfera: Este artículo de revista aborda la noción de corporeidad, corporalidad y corpósfera, confrontando la visión cartesiana del cuerpo con la postura sobre el cuerpo de la contemporaneidad, especialmente desde el punto de vista fenomenológico.

El autor plantea una epistemología corporal, toda vez que aboga por un saber reflexivo del cuerpo en el que la “inteligencia del cuerpo [...] cuenta en el momento de definir una experiencia” (Arévalo, 2018, p. 6).

Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física: Este artículo de revista presenta una reflexión sobre el cuerpo humano haciendo un recorrido histórico de las diversas concepciones de cuerpo con el fin de hacer un análisis crítico desde el ámbito

educativo y así retomar el valor pedagógico de lo corporal a través de la concepción de la corporalidad. De este trabajo se destaca la propuesta que realizan los autores sobre el valor pedagógico de la corporeidad para conseguir que los estudiantes tengan un “desarrollo pleno, satisfacción y felicidad en un marco social democrático y participativo, [...] la emancipación respecto a las prácticas injustas y la capacitación para cambiar y adaptarse a los cambios”(Águila Soto & López Vargas, 2018, p. 416). Para esto plantean una educación física corporeizada que facilite el desarrollo de la corporeidad por medio de procedimientos que integren el nivel físico, emocional e intelectual; además una educación que le apueste al desarrollo personal y social, que genere placer y alegría por aprender y que sea significativa.

Entre el bufón y el maestro idiota: teatralidad y corporeidad en la escuela. Este artículo de revista muestra como la teatralidad en la escuela se convierte en una apuesta educativa para desdoblarse los cuerpos y comunicar los sentidos. Esta apuesta en la escuela es en sí, una apuesta por lo sensible y fundamental de la comunicación corporal en los estudiantes, en cuanto en ella se abordan piezas alegóricas, creadas a partir de la afectación de quienes son creadores para habilitar y constituir un espacio diferente al espacio de sujeción, reproducción de micro poderes y biopolíticas que caracterizan a la escuela(González Cordero, 2015).

Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo: Este artículo de revista presenta los resultados de un proceso de investigación cualitativa en la que se estudia las concepciones de corporeidad en un grupo de estudiantes a partir de siete categorías de análisis. La autora propone como conclusiones de su trabajo la “corresponsabilidad que asiste a todos en ofrecer una educación unidual para una corporeidad

fecunda, la necesidad de desarraigar el cuerpo del ámbito exclusivo de la Educación Física, despedagogizándolo e incorporándolo a las posibilidades de cualquier área escolar de manera natural”(Pateti, 2007, p. 107) .

Corporeidad y discriminación en la escuela. Estudio realizado en la institución educativa León XIII, grado quinto de primaria: Este trabajo de grado para optar al título como magister en educación realiza un análisis existente entre los estereotipos de corporeidad que tiene un grupo de estudiantes de una institución educativa de Soacha con el fin de identificar como dichos estereotipos influyen en sus acciones discriminatorias. Dicha investigación es de carácter cualitativa y se realizó bajo el enfoque de interaccionismo simbólico. Dentro de sus conclusiones la autora encuentra que las “características corporales de una persona inciden en la manera como el otro se relaciona con esta, pues cuando la persona posee rasgos en su cuerpo categorizados como ‘feos’ o diferentes, en ocasiones se producen acciones discriminatorias hacia ella”(Ruiz Barreto, 2018, p. 96). Lo anterior motiva esta investigación en tanto que muestra una correlación entre corporeidad y alteridad ya que si se tiene un mayor sentido de alteridad se evitaría ocasionar juicios dañinos hacia los demás en razón de sus condiciones corporales.

La educación sexual desde la corporeidad: Este trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Física presenta una propuesta pedagógica sobre educación sexual a partir de la corporeidad. Se destaca de este trabajo que los estudiantes a través de un trabajo intencionado y crítico lograron educar a su población objeto en sexualidad a través de la corporalidad, permitiéndoles reflexionar de manera consciente sobre su sexualidad(Prada Moyano & Vargas Aldana, 2013).

Corporeidad y arte en la escuela: Este artículo presenta diferentes investigaciones realizadas por el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico-IDEP y la Universidad Javeriana las cuales buscaban reflexionar sobre las formas y maneras de construcción de corporeidad en diversas localidades de Bogotá, “confrontadas y exploradas precisamente por las iniciativas de los maestros que las perciben tanto al exterior del ámbito escolar” (Arcila, 2015, p. 105) . Estos trabajos involucran modalidades de corte cualitativo bajo el enfoque de investigación basada en artes, etnografía y análisis crítico. Se destaca que este texto hace una exposición del concepto de la corporeidad a nivel histórico, así como los enfoques metodológicos usados.

Reflexiones sobre la corporeidad: Este artículo tiene como objetivo de rescatar la corporeidad en el quehacer del docente de educación física para lograr trabajar experiencias vivenciales en los estudiantes. Para ello retoma el objeto de estudio de la educación física con el fin de hacer énfasis en la importancia de la corporalidad como pieza fundamental de este objeto.

El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje ideológico: Este artículo de revista se plantea proponer el principio de emocionalidad-corporeidad como un nuevo elemento dentro del modelo de aprendizaje dialógico. Para ello, realiza una exposición del modelo de aprendizaje dialógico y muestra a través de dos casos dentro de un proceso de investigación esta carencia. Se destaca de este trabajo la importancia de incluir la corporeidad dentro de los modelos de aprendizaje que se usan en la escuela.

En resumen, se consultaron treinta (30) fuentes de diversas procedencias: Bases de datos bibliográficas: Ebsco, Dialnet, Redalyc y Repositorio virtual google académico. Dichas fuentes se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Tipos de fuentes consultadas.

Tipo de fuente consultada	Número
Tesis de doctorado	2
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Experiencias de corporeidad en la escuela primaria.</i> Universidad de Barcelona. Barcelona. 2. <i>Identidad y alteridad en la escuela multicultural: Una etnografía crítica.</i> Universidad Autónoma de Madrid. 	
Trabajo de grado de maestría	5
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>La alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio la amistad.</i> Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2. <i>Corporeidad y expresión en el contexto escolar.</i> Universidad Santo Tomás. Bogotá. 3. <i>Alteridad en educación parvularia, una relación de responsabilidad para re significar el quehacer pedagógico.</i> Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. 4. <i>Expresiones acerca del cuerpo de los y las jóvenes escolarizados del grado décimo y once de la institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Cajibío, Cauca..</i> Universidad del Cauca. Popayán. 5. <i>Corporeidad y discriminación en la escuela. Estudio realizado en la institución educativa León XIII, grado quinto de primaria.</i> Universidad Pedagógica Nacional. 	
Trabajo de grado.	2
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Cultura escolar y relaciones de alteridad.</i> (Educación especial). Universidad de Antioquia. Medellín. 	

-
2. *Educación sexual desde la corporeidad* (Licenciatura en Educación Física). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
-

Artículos de investigación

21

1. Educación Física Desde La Corporeidad Y La Motricidad. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 15.
 2. La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1.
 3. Alteridad entre estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 14.
 4. Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14.
 5. Alteridad, corporeidad, psicoafectividad. *Investigaciones fenomenológicas*, 2.
 6. La corporeidad en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22.
 7. Fenomenología de la corporeidad emotiva como condición de la alteridad. *Investigaciones fenomenológicas*, 2.
 8. Perspectivas de alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38.
 9. Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31.
 10. Alteridad como Factor de Desarrollo para la Comprensión del Estudiante en la Etapa Infantil. *Revista interamericana de psicología*, 43(3).
 11. Corporalidad, corporeidad, corpósfera. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 3.
 12. Construcción de alteridades incluyentes en el aula mediante el empleo de la imagen. En *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*. Entimema.
 13. El valor de la alteridad: Enseñanza aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. En *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*. Entimema.
 14. En la piel del otro. Los juegos de rol como herramienta para deconstruir la alteridad en el aula. En *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*. Entimema.
 15. Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación. *Sophia*, 17.
 16. Cuerpo, corporeidad y educación: Una mirada reflexiva desde la Educación Física (Body, corporeity and education: a reflexive view from Physical Education). *Retos*, 35.
 17. Entre el bufón y el maestro idiota: Teatralidad y corporeidad en la escuela. *Esfera*, 5(2).
-

-
18. Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1).
 19. Corporeidad y arte en la escuela. En *Saberes escuela y ciudad*. Cooperativa editorial magisterio.
 20. Reflexiones sobre la corporeidad. *XII Congreso internacional de teoría de la educación*. Universidad de Barcelona.
 21. El principio de emocionalidad-corporeidad: Un complemento al modelo de aprendizaje ideológico. *Educere*, 13(44), 29-38.
-

5. TEORÍAS DE APOYO

La alteridad y la corporeidad son dos conceptos largamente abordados por las humanidades ya que, desde el pensamiento clásico hasta el día de hoy, el otro y el cuerpo han sido problemáticos para el hombre en tanto que constituyen lo que es y lo que hace frente a sí mismo y frente a los otros. Por tanto, en estas líneas se buscará exponer, grosso modo, las diferentes formas de entender estos conceptos con el fin de esbozar cómo se comprende la alteridad y la corporeidad en este trabajo.

5.1. Alteridad

El término alteridad procede del vocablo latino *alter*, que significa otro, y el sufijo -dad, el cual denota cualidad; de tal forma que *alter-idad*, quiere decir cualidad de ser otro, otredad. Este término ha sido utilizado en la literatura para indicar la existencia del otro, el problema que significa para el yo la existencia y la relación con el otro (Ruiz-DelaPresa, 2007).

El problema del otro es un asunto que viene desde los griegos hasta nuestra época y, a lo largo de la historia de la filosofía, según Lain Entralgo (1968), se ha abordado de seis maneras: El problema del otro en el seno de la razón solitaria; el otro como objeto de un yo instintivo o sentimental; el otro como término de la actividad moral del yo; el otro en la dialéctica del espíritu subjetivo y en la dialéctica de la naturaleza; el otro como invención del yo y el otro en la reflexión fenomenológico.

Para comprender el primer enfoque, donde el otro es fruto de la razón solitaria, es necesario remitirse a Descartes. Para Descartes el hombre solo existe en cuanto piensa (Descartes, 1977) y

todo aquello que percibe a través de los sentidos debe ponerse en duda porque estos nos engañan.

Ahora:

Al no poder estar seguro el sujeto de lo que conoce, se borran las peculiaridades objetivas de lo social y lo político. Aunque se hable de una razón práctica pura, no existen certezas. El otro aparece como una entidad incierta o incluso peligrosa (Leviatán); además, los elementos destructivos de la naturaleza humana prevalecen (en la teoría) sobre la razón arquitectónica. (Ruiz-DelaPresa, 2007, p. 22).

No obstante, no todos los pensadores de la modernidad estarán de acuerdo con que el hombre es solo un ser que se entiende a través de la razón, sino que también el hombre es instintivo y sentimental, teniendo una condición psicológica que le hace sentir simpatía hacia el otro por un lado y egoísmo utilitario por el otro (Laín Entralgo, 1968). Así, la noción de simpatía trabajada por David Hume se plantea como una cualidad humana que nos hace sensibles a los demás, a recibir sus inclinaciones y sentimientos independientemente de su diferencia. Adam Smith destaca sentimientos morales como la compasión o la lástima, que más allá del egoísmo propio del humano e independientemente de la condición o la virtud nos permite sintonizarnos con el dolor del otro. En otras palabras, el otro desde el punto de vista del sentimiento es un “*alter ego* que nos constituye como entes morales y sociales” (Laín Entralgo, 1968, p. 70).

La introducción de un sujeto racional y autónomo por parte de la filosofía kantiana, que voluntariamente se somete a la ley moral y actúa en función de ella por puro deber, va a acentuar el carácter moral del otro, en tanto remite al sujeto más allá de sí mismo (González Silva, 2009c). Aquí la voluntad a la que se apunta, entendida como una facultad del pensamiento, es a la voluntad buena en sí misma, independientemente de la utilidad o de su capacidad para alcanzar

un fin propuesto. Empero, su constitución por parte de la razón práctica sí genera una satisfacción, en virtud del cumplimiento de un fin que sólo la razón determina. Se trata del respeto como un sentimiento producido por un concepto de la razón y que “significa meramente la consciencia de la *subordinación* de mi voluntad bajo una ley sin mediación de otros influjos sobre mi sentido” (Kant, 2005; p. 133). El respeto surge como efecto de la ley moral, ésta es su objeto a consecuencia de nuestra voluntad y limita nuestro amor propio. El respeto por el otro, en esta lógica, se produce porque en él, tanto como en mí, reconozco a la ley moral, se encarna la ley moral.

Para Hegel, el otro se entiende desde la relación entre dos conciencias de sí: yo y otro, en donde “la conciencia de sí se dirige hacia otra conciencia de sí exterior a ella y de ella distinta; más concisamente, hacia el otro: es la *conciencia del sí reconociente*” (Laín Entralgo, 1968, pp. 123–124). En otras palabras, entre el yo y el otro hay una dialéctica, en la cual, fruto de la libertad de ambos, estos se logran reconocer mutuamente instaurando una conciencia de sí general que permite vivir en comunidad.

Por otro lado, para Dilthey el otro es fruto de la comprensión que tiene el yo del mundo en tanto que el yo, al empezar a moverse a través del mundo, se encuentra con una experiencia en la que toma conciencia del propio yo y también de una conciencia de la realidad exterior a mí a través del cuerpo. Dicha experiencia muestra que el mundo exterior para mí es real en cuanto me resiste, me choca y, en este encuentro, mi mismidad toma conciencia de sí y se hace yo ante el mundo. Ahora bien, en el mundo exterior hay ciertos cuerpos cuya resistencia revelan un matiz particular, a la vez viviente y volitivo, las personas exteriores, a las cuales, así trate de manera

amistosa o no, veo en ellos ‘tus’ correlativos de mi ‘yo’ y me veo forzado a atribuirles un plus de realidad y a comprender su vida. (Laín Entralgo, 1968).

Para la fenomenología, el otro es un objeto del mundo y, a la vez, sujeto del mismo, que perciben el mismo mundo que yo y que así tienen una experiencia de mí, como yo tengo mi experiencia del mundo y de ellos (Laín Entralgo, 1968). A ese otro el yo lo encuentra gracias a que el yo cuenta con un cuerpo psicofísico, en el que se integra cuerpo, alma y yo personal, de tal manera que, a diferencia de lo que insistía Descartes, es a través del cuerpo que el yo se percibe en el mundo, interactúa en él y se encuentra con el otro en un fenómeno que llama Husserl de apareamiento, en donde el yo apercibe al otro y experimenta que el yo co-existe con el otro y en ese encuentro es capaz de aprehenderlo. Así pues, se puede decir que en esta mirada del otro se le ve como alguien que se me aparece, más no porque me resista o choqa, sino porque se aparece de manera fenoménica “dotado de lenguaje, gestos, expresiones y emotividad” (Ruiz-DelaPresa, 2007, p. 27).

Ahora bien, luego de este acercamiento a cómo se ha concebido al otro, se va a hacer una revisión sobre uno de los referentes de la filosofía contemporánea sobre el problema de la alteridad, Emmanuel Levinas.

5.1.1. La alteridad desde la óptica de Levinas

Las discusiones y problemas planteados por la hermenéutica y la fenomenología preparan el terreno para el trabajo de Emmanuel Levinas, quien se ha consolidado como un referente clave para la filosofía y para otras disciplinas en el estudio de la alteridad.

Para Levinas el encuentro con el otro se da en un sentido fenomenológico, en donde el yo se encuentra con el otro en el mundo (Levinas, 2002). Dicho encuentro se da a través del rostro, manifestado en diferentes figuras de indefensión o vulnerabilidad como la “soledad, fraternidad, amor, cara a cara, el mandato “no matarás”, infinitud, responsabilidad e, incluso, el deseo metafísico mediado por el lenguaje (Rojas Cordero, 2011, p. 53).

Para Levinas el rostro es la manifestación de la pura alteridad ya que logra señalar, llamar, reclamar, acusar y cuestionar al yo sobre el otro y lo invita a movilizarse hacia él para cuidarlo:

[El] rostro me señala, me llama, me reclama: como si la muerte invisible afrontada por el rostro del otro –pura alteridad, separada en cualquier caso de todo conjunto- fuera «asunto mío». Como si, ignorada por el otro a quien concierne en la desnudez de su rostro, la muerte «tuviese que ver conmigo» antes de su confrontación conmigo, antes de ser la muerte que me hace perder a mí mismo el rostro. La muerte de otro hombre me acusa y me cuestiona como si yo, merced a mi eventual indiferencia, me convirtiese en cómplice de esa muerte invisible para el otro que está expuesto a ella; y como si, incluso antes de ser invocado en cuanto tal, tuviese que responder de esa muerte de otro. [...] Y ahí, precisamente en esa apelación a mi responsabilidad respecto del rostro que me señala, que me llama, que me reclama, en ese cuestionamiento, el otro es mi prójimo (Levinas, 2001, p. 175).

Ahora bien, esa responsabilidad a la que interpela el rostro del otro es una respuesta de carácter ética, ya que esa vulnerabilidad del otro convoca a acogerle, a cuidar de él, a la fraternidad y a amar al prójimo de forma hospitalaria y responsable.

A modo de conclusión, la alteridad se da en el encuentro del yo con el otro a través del rostro, encuentro en el cual el yo es movilizadado a hacerse responsable de la vida o de la muerte del otro,

descubriéndolo como su prójimo, como su otro igual a él. Dicho encuentro, se da en el mundo de la vida, en donde el yo con su cuerpo, sentidos, razón y alma (psique) se topa con otro rostro, otro cuerpo y otro ser.

5.2. Corporeidad

Cuando se habla de corporeidad, es necesario remitirse al cuerpo, pero no para analizarlo desde un punto de vista morfológico, funcional o espacial, llamado *körper* en alemán, sino el cuerpo como aquel mediante el cual se obtienen las experiencias, que define al yo y le otorga un rostro, una identidad (*leib*).

El concepto de cuerpo ha sido problematizado desde la antigüedad, donde se han tenido diversas posturas acerca de él, destacándose entre ellas el dualismo y el monismo. Para los dualistas como Platón, por ejemplo, el cuerpo es la cárcel del alma y tiene como características que es finito, corruptible y, sobre todo, que limita al alma para encontrarse cara a cara con el mundo de las ideas, donde habita lo bueno, lo bello y lo verdadero. Esta concepción de cuerpo fue retomada en la modernidad por Descartes para indicar que el cuerpo es *res extensa*, es decir una “máquina de huesos y carne, tal y como aparece en un cadáver”(Descartes, 1977, p. 25). Por otro lado, el monismo aboga por una visión holista del cuerpo, en la que la mente y el cuerpo no están escindidos, sino que forman una única unidad. En la antigüedad, Aristóteles sostenía que el cuerpo y el alma, materia y forma, eran una sola unidad, ya que ambas componen la sustancia humana siendo atributos de dicha unidad substancial.

Estas concepciones de cuerpo se mantuvieron, en términos generales, hasta el siglo XX, cuando algunos pensadores transforman su mirada y concepciones del cuerpo gracias a los aportes de Nietzsche. Uno de los primeros es Husserl, para quien el cuerpo se constituye de manera doble, por un lado es cosa física (*körper*) que está en el mundo y es “cosa que tiene su estrato de sensaciones localizadas”(Husserl, 2005, p. 191) y por el otro es el órgano de la voluntad (*leib*), cuerpo consciente, subjetivo y vivencial en el que me encuentro y siento. Esta diferencia la pone Husserl ya que para él el cuerpo no se limita solo a una cosa físico-material sino que el alma y el yo tienen un cuerpo en el que experimentan el mundo y perciben la realidad, de tal manera que “el cuerpo está inserto entre el conjunto de cosas materiales y mantiene con ella relaciones causales que condicionan y determinan la vivencia del cuerpo y su constitución”(Sánchez Muñoz & Medina Delgadillo, 2018, p. 20).

Gabriel Marcel también pone en el escenario al cuerpo en la filosofía del siglo XX al reflexionar sobre el cuerpo no como *el cuerpo*, es decir el cuerpo objetivado, sino como *mi cuerpo*. Este hecho produce, según Marcel (1953), que no ponga entre el cuerpo y el yo un intervalo, una separación, sino que yo soy mi cuerpo, en donde este es cuerpo vivido, modo de existencia en el mundo. Para Marcel ser cuerpo es un tipo de realidad esencialmente misterioso que no deja reducir al cuerpo a las determinaciones que presenta como objeto, por completas que sean.

Maurice Merleau Ponty (1993) hace un estudio fenomenológico del cuerpo y afirma, en línea con lo anterior, que el yo es el cuerpo(p. 167). Ahora bien, debido a que el yo es cuerpo, este constituye el punto de partida para definir y concretar la finitud y para articular el modo de ser y

estar en el mundo(Duch & Mèlich, 2005) . En otras palabras, el ser humano, para Merleau Ponty, solo se entiende a través del cuerpo y todos sus conocimientos, vivencias, interacciones y percepciones son de carácter corpóreo.

En resumen, se puede afirmar que el cuerpo no es solo un objeto que le provee percepciones al alma mediando entre el mundo y la razón sino que el cuerpo es sujeto, sujeto que percibe, que tiene voluntad, que conoce y que define nuestro modo de ser y estar en el mundo. A este cuerpo vivido (*leib*) se le denomina corporeidad, de tal manera que la corporeidad es, de acuerdo con Van Manen (2003), “el hecho fenomenológico de que siempre estamos de forma corpórea en el mundo”(p. 121).

De acuerdo a lo anterior, se debe entender a la corporeidad como una “estructura experiencial fenoménica que funciona como nuestra consciencia subjetiva, sumergida en un mundo diferenciado por contextos históricos, socioculturales y medioambientales”(Pelinski, 2005, p. 13). Esto quiere decir que la consciencia, entendida como alma (psique), está de manera corpórea en el mundo y es allí, en el mundo de experiencias que vive, que se va formando y se va afectando debido a los diversos contextos y escenarios en los que se desenvuelve.

Ahora bien, estos escenarios en los que se encuentra la corporeidad son espacio-temporalidades en los cuales no solo se encuentra a sí mismo, sino que se encuentra con el otro. Este encuentro, tal como lo mencionan Duch y Mèlich (2005), ha de ser entendido:

no sólo en un sentido ontológico, es decir, como la condición de posibilidad del ser humano en el mundo (Heidegger), sino, por encima de todo, en un sentido ético. La ética

no viene dada por la atención a un deber de carácter trascendente (Kant), sino por la calidad concreta de las relaciones que, en nuestro mundo cotidiano, responsablemente — como respuesta— establecemos con los otros (2005, p. 20).

Es aquí donde ocurre el encuentro entre la corporeidad y la alteridad ya que la corporeidad se forma en el mundo de experiencias que vive en los diversos escenarios en los que se encuentra con el otro y es a partir de dicho encuentro con el rostro del otro que el yo se hace consciente y responsable del otro. Cabe anotar que este encuentro con el otro, aunque se da en el mundo de experiencias, no se debe quedar solo ahí en la observación del fenómeno, sino que dicho encuentro debe generar en el yo un sentido ético tal que involucre al yo en el cuidado del otro y no su usufructo.

Se debe añadir que la relación entre corporeidad y alteridad se da en doble vía toda vez que es necesaria la corporeidad para encontrarse con el otro y es necesaria la alteridad para la subjetividad, la cual es eminentemente corporal, toda vez que el yo es cuerpo.

5.3. Escuela

El concepto de escuela procede desde la antigüedad. Las primeras escuelas aparecieron en las culturas mesopotámicas para enseñar la escritura cuneiforme a los escribas, quienes pertenecían a una clase social privilegiada. Luego, en Grecia y Roma, las escuelas eran lugares dirigidos por un maestro que enseñaba a sus alumnos no solo a leer o escribir sino los saberes de la época como la medicina, matemática, retórica, derecho y filosofía, destacándose entre ellas la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles entre muchas otras. En la Edad Media se conservaron estos saberes y se enseñaban a los monjes en los monasterios junto con la teología

cristiana. Esto dio paso para que en la alta Edad Media nacieran las primeras universidades, donde se enseñaba el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música) a los nobles y al clero, convirtiéndose este en el primer *pensum*, el cual se dictaba en todas las nacientes universidades.

Sin embargo, es en la modernidad que nace la escuela como la conocemos hoy en día cuando se empieza a imponer la obligatoriedad escolar en un periodo de seis a siete años en lugares como Prusia, Austria Sajonia y Baviera. Lo anterior se da debido a una serie de cambios políticos y económicos como la revolución francesa y la revolución industrial, las cuales marcan la transición de una sociedad feudal a una sociedad capitalista que empieza a necesitar mano de obra cualificada que deje los campos y empiece a laborar en las fábricas de las nacientes ciudades, además de formar en las personas un espíritu nacionalista que le permitiese a los Estados tener soldados dóciles y funcionarios bien adiestrados y homogeneizados para el servicio a la nación. Particularmente en la escuela prusiana el objetivo, más que el hecho de que aprendan algo, es lograr disciplinar los instintos animales y humanizar al hombre con hábitos como permanecer en silencio y observar puntualmente lo que se les ordena (Carusso & Dussel, 1999).

Este modelo de escuela, el cual ha sido muy útil a los diferentes Estados en Occidente para mantener el *status quo*, se logró consolidar de tal forma que impuso unas convicciones y creencias del progreso social, personal y la defensa de lo establecido que generó unas imágenes tan fuertemente cimentadas que han sido de difícil remoción y transformación profunda aún hoy en día (Murcia Peña & Jaramillo Ocampo, 2017).

No obstante, en el siglo XX diversas corrientes pedagógicas han realizado críticas a esta visión de escuela y han propugnado por una escuela crítica y liberadora, en la cual la educación que se ofrece en ella no sea más para prolongar en el tiempo estructuras de poder y control a través del bio-poder³, sino que la educación en la escuela se plantee como objetivo formar nuevas generaciones de seres humanos que sean críticos de la realidad y que se conviertan en ciudadanos éticos que cuiden de sí mismos y de los otros.

Uno de los pensadores más destacados sobre este aspecto es Paulo Freire (2005), para quien la educación tradicional es una educación bancaria, caracterizada por los siguientes aspectos:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador

³ Bio-poder es un término creado por Foucault(1986) para denominar las prácticas o estrategias de control de una población. Entre ellas enumera a la escuela, la medicina y la familia como estructuras que regulan y controlan a los individuos de una sociedad.

- h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel (p. 80).

Lo anterior presenta que la escuela establece una relación de poder docente-discente en la que el alumno está en una condición de inferioridad con respecto al profesor y su único papel es el de escuchar, obedecer y no cuestionar. Esta situación genera un modelo educativo en el que se perpetúa una domesticación más que una educación.

Frente a esta situación, Freire (2005) propone una educación liberadora en la que el docente y el estudiante no tengan una relación asimétrica, sino que ambos sean sujetos de conocimiento. Esta simetría se logra a través del diálogo en la medida en que este hace a sus participantes constructores de conocimiento, de tal forma que, así como los estudiantes aprenden de los docentes, los docentes también aprenden de los conocimientos que tienen los estudiantes. Además de esto, el diálogo permite una actitud de apertura, de reconocimiento y de construcción.

Esta educación liberadora es importante además porque al producirse esta simetría entre docente y estudiante, este último deja de ser un objeto y empieza a ser un otro, es decir, una educación liberadora, es un primer paso para ser una educación en la alteridad ya que el docente abandona su pedestal de poder y se pone al nivel del estudiante, quien es el otro en el aula.

6. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Los fundamentos metodológicos que a continuación se presentan responden a los elementos que se van a tener en cuenta para el desarrollo de este trabajo. Se parte del tipo de investigación y su enfoque, las etapas desarrolladas durante la investigación, la población participante en el desarrollo del trabajo y el diseño de los instrumentos empleados para recolectar la información con el fin de responder al planteamiento del problema y desarrollo del objetivo de investigación.

6.1. Metodología

Esta investigación es primordialmente de corte cualitativo, dado que con ella se busca comprender e interpretar los sentidos de la corporeidad y la alteridad en la escuela. La investigación se realizó en un contexto institucional, con estudiantes del grado quinto de primaria pertenecientes a una institución educativa del municipio de Envigado.

6.1.1. Investigación Paradigma Cualitativo.

La investigación de corte cualitativo se presenta como un paradigma en el que se busca la comprensión profunda “de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandin, 2003, p. 123) . Inicialmente la investigación cualitativa ha estado históricamente ligada al campo de las humanidades, las ciencias sociales y la filosofía.

Ahora bien:

Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo son el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta (Lévano Salgado, 2007, p. 71).

Lo anterior presenta entonces que los métodos cualitativos tienen como finalidad comprender un fenómeno humano y social de una manera profunda y holista. Estos elementos son importantes para este proceso investigativo, toda vez que se pretende comprender los sentidos de corporeidad y alteridad de los estudiantes y, para ello, más que cuantificar, se busca revisar a profundidad los significados teniendo en cuenta las apreciaciones subjetivas de la población. Es por esto también que la investigación se desarrollará desde el enfoque de complementariedad, el cual se emprende desde la aproximación a la realidad sociocultural a través de observación, “las acciones e interacciones que dicho sujeto (investigador) expresa en una realidad determinada”(Murcia Peña & Jaramillo Echeverri, 2001, p. 199)⁴. En este caso, en la experiencia educativa con los estudiantes del grado quinto de un colegio privado del municipio de Envigado,

⁴ Lo que está dentro del paréntesis es propio.

para compartir con ellos sus comportamientos, filiaciones sociales producto de la construcción social, sus diversas formas de ser y relacionarse con los otros.

6.1.2. Enfoque investigativo: Complementariedad.

La complementariedad persigue la comprensión de un fenómeno lo más cerca posible a la realidad que viven los sujetos inmersos en este. Dicha comprensión no se puede lograr en su totalidad si se percibe desde pequeñas miradas del investigador. Por tanto, la complementariedad busca “construir desde la comprensión del problema, los procedimientos más adecuados para aproximarnos co-existencialmente a una realidad que se nos aparece de manera compleja”(Murcia Peña & Jaramillo Echeverri, 2008, p. 98).

La complementariedad considera que la realidad debe ser observada a través de diversas miradas, las cuales aportan elementos para una mejor comprensión del fenómeno. Por tanto, para Murcia y Jaramillo (2001), autores de este enfoque, es necesario realizar los estudios sociales en su medio natural para tener la posibilidad de comprender la esencia de los fenómenos a partir del reconocimiento de las acciones y experiencias de los sujetos, y, por medio de estas lograr construir teoría a partir de la comparación constante.

La complementariedad, para poder llevar a cabo lo anteriormente expuesto, propone tres momentos durante todo el proceso investigativo: la preconfiguración en dónde se realiza una aproximación a la realidad sociocultural con el fin de focalizar el problema de investigación; la configuración, en la cual se realiza el trabajo de campo y se busca “la saturación total [...] de los datos a través de la relación constante que se establece con los informantes claves, a tal punto de

alcanzar un alto nivel de empatía y que posibilite la veracidad de la información recolectada”(Murcia Peña & Jaramillo Echeverri, 2001, p. 200); y la reconfiguración en donde se presentan los hallazgos de la investigación teniendo en cuenta los elementos teóricos, la interpretación del investigador y los datos culturales.

6.1.2.1. Preconfiguración.

La preconfiguración es la primera aproximación a la realidad que se desea investigar, en la “cual se realiza un acercamiento con el fin de focalizar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender”(Murcia Peña & Jaramillo Echeverri, 2001, p. 200). Para esta tarea se puede valer de diferentes métodos cualitativos que le permitan hacer dicho acercamiento. Por ello, para la presente investigación se tuvo una aproximación donde se implementó como método una etnografía reflexiva a través de las técnicas de observación participante y no participante, cuyos resultados se recogieron en un diario de campo que fue usado como instrumento de recolección de datos. Además, se realizó un análisis documental para tener una aproximación a lo que dicen diversos autores sobre la corporeidad y la alteridad. Lo anterior se realizó a través del instrumento de las fichas bibliográficas. Dicho esto, se expondrá a continuación en qué consiste la etnografía reflexiva.

Etnografía reflexiva.

La etnografía es el método central de la disciplina antropológica, desde la cual se hace una observación y descripción de una población en particular.

La etnografía puede ser definida como un método esencialmente descriptivo o como una manera de registrar discursos, comportamientos y relatos en la que se debe tener en cuenta que se utilizan una gran diversidad de técnicas de investigación. Su rasgo principal es la inmersión del investigador durante un tiempo prolongado en la población, participando en forma abierta o encubierta de la vida cotidiana de aquellas personas que pretende estudiar con el fin de observar lo que ocurre, escuchando lo que se conversa, preguntando y recogiendo cualquier dato que le permita arrojar luz sobre los fenómenos que está investigando. El trabajo de campo es, pues, su característica fundamental. (Aravena et al., 2006).

Como se observa en el párrafo anterior, la etnografía se propone explorar todo lo que acaece en un grupo con el fin de observar y comprender mejor el fenómeno a estudiar dentro de una comunidad. Dicha observación, participante o no, se recoge de manera sistemática a través de diarios de campo, entrevistas u otros elementos que permitan mostrar lo que realmente hace la gente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas, así como las actitudes, opiniones y creencias de las personas (Bisquerra Alzina, 2009).

Ahora bien, la etnografía seleccionada para esta investigación es reflexiva en tanto que esta sustenta la posibilidad de conocer de los sujetos en general y, a su vez, “permite el desarrollo de un planteo de investigación que coloca la relación entre los sujetos, su capacidad de interactuar y comunicarse en condición *sine qua non* desde la que construir el conocimiento social” (Amegeiras, 2006, p. 116).

Teniendo en cuenta que la etnografía reflexiva es el camino por el que se abordó la primera parte de esta investigación, cabe hablar un poco del diario de campo que es el instrumento que fue escogido para condensar las observaciones realizadas. A su vez también se expondrá brevemente en que consiste la técnica del análisis documental.

Diario de campo.

El diario de campo es una técnica que permite registrar lo observado en el campo, esta técnica es muy utilizada dentro de las etnografías. Esta narración debe ser minuciosa y periódica, haciendo énfasis en describir los hechos, experiencias y situaciones observadas, conservando la objetividad y el rigor (Martínez Rodríguez, 2011). Además, el diario de campo tiene como característica que, sumado a la descripción de los acontecimientos, puede incluir hipótesis, elementos teóricos y se realiza posterior a la observación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se debe partir que el diario de campo registra las observaciones, las cuales son uno de los elementos más importantes de las metodologías de investigación en tanto que la observación atenta y detallada permite ver los hechos tal y como ocurren, de manera que permiten elaborar una visión de la realidad allí vivida. Dicha observación, en el caso de esta investigación, es una observación participante con el fin de reconstruir la realidad en su totalidad y complejidad (Aravena et al., 2006).

Fruto de esta observación se elaboró el diario de campo, en el que se registró de forma sistemática y no intrusiva 31 diarios comprendidos entre el 12 de julio y 26 de septiembre del año 2019 en los que se documenta lo sucedido en las oportunidades que se tuvieron los

encuentros, que fueron en horas de clase de educación física, y se hace una corta interpretación de lo acaecido. Esta recopilación fue elaborada sobre cuatro grupos de estudiantes (A, B, C y D) que corresponden al conjunto total de los estudiantes del grado quinto (5°).

Análisis documental.

El análisis de contenido como técnica de interpretación de textos es un recurso indispensable para el desarrollo de este proyecto ya que permite interpretar los resultados que arroje la investigación y contrastarlos con lo que la tradición plantea sobre los conceptos de alteridad y corporeidad. Esta técnica permitirá un mayor reconocimiento de aquello que se quiere analizar.

6.1.2.2. Configuración.

En el segundo momento, llamado configuración, se realizó un diálogo entre los datos recolectados y el análisis documental realizados en el primer momento, todo esto para interpretar las configuraciones de alteridad y corporeidad en la escuela por medio de un proceso de triangulación, la cual se puede entender como la combinación de varios métodos de recolección de datos con el fin de que los observadores puedan obtener una comprensión más profunda del escenario y las personas estudiadas. Para este momento se implementó como método la hermenéutica analógica, la cual permitió la realización de dicho diálogo.

Hermenéutica analógica.

La hermenéutica se conoce desde la tradición como el arte de interpretar los textos y ha sido usado desde la Edad Media para la interpretación de los textos bíblicos y jurídicos. Para Grondin (2008), la hermenéutica tiene tres grandes acepciones, la primera de ellas el arte de interpretar

textos en donde esta era una función auxiliar de la teología, el derecho o la filología cuando estas se enfrentaban a pasajes ambiguos. La segunda acepción muestra que la hermenéutica es una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu. Y la tercera acepción propone a la hermenéutica como la forma de una filosofía universal de la interpretación, en la cual la comprensión y la interpretación no son únicamente métodos de las ciencias del espíritu, sino procesos fundamentales que hallamos en el corazón de la vida misma.

Estas acepciones coinciden en que la hermenéutica es en sí el proceso de interpretar en donde se puede entender que dicha interpretación no es más que poner un texto en su contexto, en donde el texto no es necesariamente un escrito, sino que el texto puede ser una obra de arte, una realidad, un discurso e incluso la propia existencia. Ahora bien, todo texto tiene varios supuestos, el primero de ellos es que todo texto supone un autor y un lector o intérprete, donde ambos tienen una intencionalidad que no siempre se encuentra y provoca discrepancias entre lo que el autor quiso decir y lo que el lector interpreta. El segundo supuesto es que la interpretación solo actúa en textos polisémicos, en los cuales se pueden dar diversas interpretaciones o multivocidad. Dicha multivocidad puede ser analógica o equívoca, sin embargo, la equivocidad plena no admite la interpretación en tanto que se pueden dar infinitas interpretaciones en las que no se puede distinguir cuales son verdaderas (Beuchot, 2015a). Es por esto que las interpretaciones transitan por la analogía, la cual es el punto medio entre lo unívoco y el equívoco, oscilando entre lo metafórico y lo metonímico, de tal manera que “consigue abrir el ámbito de las interpretaciones, pero sin que se vayan al infinito”(Beuchot, 2015b, p. 18). De

acuerdo a lo anterior, la hermenéutica es analógica en tanto que lo interpretado no se limita a la reproducción del texto, sino que permite que diga cosas nuevas, elementos no dichos por el autor. Además, tampoco permite que el texto se use como pretexto para decir algo que no tenga nada que ver con lo mencionado por el autor.

Ahora bien, para lograr interpretar un texto, Beuchot (2015b) propone una serie de pasos a saber:

1. Buscar el contexto en el que fue producido ya que interpretar un texto es ponerlo en su contexto.
2. Ponderar la relación que el texto tiene con nosotros, ubicándonos en contexto frente al texto y a su autor.
3. Plantearse una o varias preguntas: ¿qué dice el texto?, ¿qué quiso decir su autor?, ¿qué me dice a mí ahora?, y otras semejantes.
4. Con base en las preguntas se lanzan una o varias hipótesis interpretativas.
5. Poner a prueba las hipótesis contrastándolas con la información que se alcanzó a recabar acerca del texto, para ver si se logró rescatar la intencionalidad del autor.
6. Elegir una hipótesis como principal y establecerla como tesis, como juicio interpretativo o como respuesta a la pregunta interpretativa del comienzo. Este paso se llevó a cabo analizando las experiencias repetitivas en los diarios de campo que revelaran prácticas de corporeidad y alteridad junto con el análisis documental que se realizó sobre estos conceptos, el cual se encuentra en el apartado Teorías de apoyo de este documento.

Estos pasos son los que se siguieron en el segundo momento con el fin de poder contrastar las observaciones realizadas y el análisis documental del primer momento, el cual se ve reflejado en las Teorías de apoyo. Los resultados de las observaciones y el análisis son los que se presentan en el apartado de los Hallazgos de este documento.

6.1.2.3. *Reconfiguración.*

Para Murcia y Jaramillo (2001) la reconfiguración es un momento de confrontación “logrado desde la realidad empírica y contrastada con la realidad conceptual” (p. 201). Es por esto que en este tercer momento se elaboró una construcción de sentido a través de un ejercicio de triangulación de la información registrada en los diarios de campo y los referentes teóricos, colocando en diálogo los pasos anteriores (preconfiguración y configuración) a través de un ejercicio de comparación y contrastación entre los diarios de campo y las teorías sobre el cuerpo y la alteridad. Para ello se tomó un fragmento de un diario de campo y se puso en diálogo con las teorías para finalizar con una interpretación sobre estos dos elementos.

7. HALLAZGOS

Fruto de las observaciones realizadas en el primer paso de esta investigación, se encontró que las prácticas sociales de la corporeidad y la alteridad entre los estudiantes de los grados quinto se mueven en tres ejes, los cuales son (1) la invisibilización del otro, marcada por la apatía al trabajo en equipo, el rechazo a los compañeros por su comportamiento, la dependencia a los aparatos electrónicos, los celos entre compañeros, la rivalidad y competitividad entre los estudiantes y la falta de saludo como práctica cultural cotidiana; (2) el comportamiento disciplinado como la pugna por el cumplimiento de la norma entre estudiantes y docentes; y (3) la responsabilidad con el otro observada en la colaboración mutua en el desarrollo de actividades en clase.

De acuerdo con estas observaciones, condensados en la figura 1, en los siguientes apartados se va a profundizar en cada uno de estos aspectos, así como en la descripción de las relaciones entre corporeidad y alteridad observadas para, finalmente, realizar una interpretación de las configuraciones de corporeidad y alteridad.

Cabe anotar que las observaciones están condensadas en los Diarios de Campo que se elaboraron, los cuales constan de 31 diarios comprendidos entre el 12 de julio y 26 de septiembre del año 2019. Estos diarios se citarán con las siglas DC y el número correspondiente al diario de campo de la forma (DC Número).

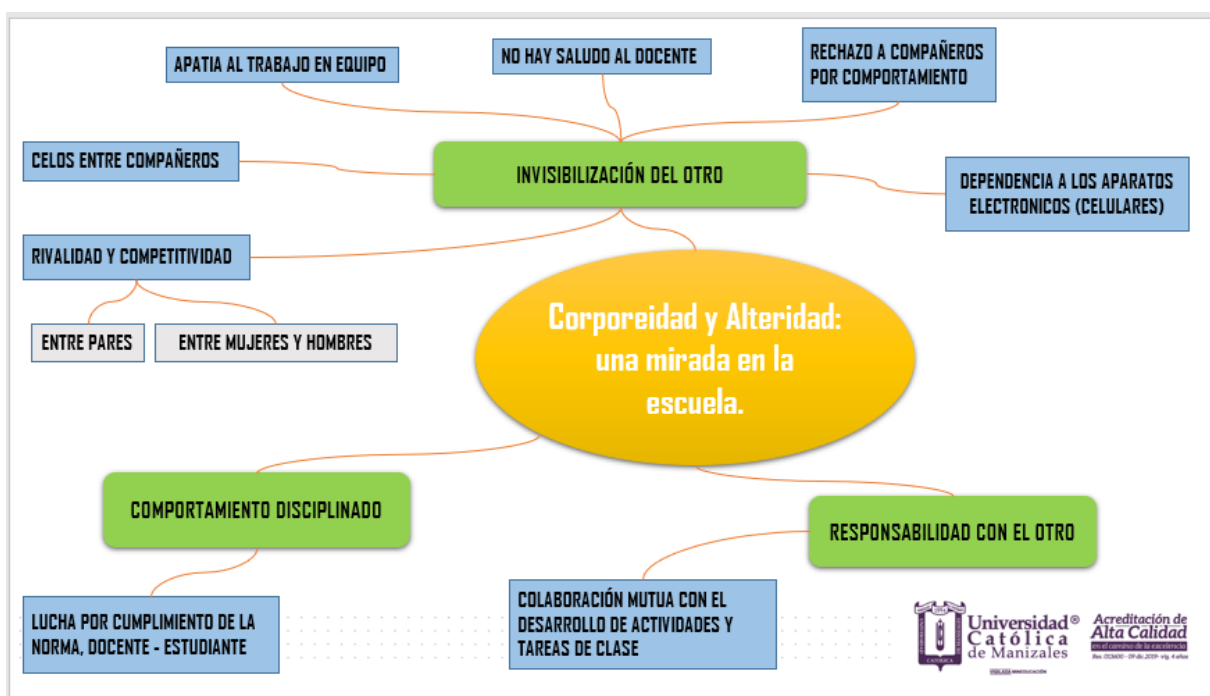


Figura 1. Esquema de resultados: Corporeidad y alteridad en la escuela. Elaboración propia.

7.1. Prácticas de corporeidad y alteridad entre estudiantes

Como se ha mencionado anteriormente y se observa en la Figura 1, las prácticas de corporeidad y alteridad observadas giran en torno a tres categorías de análisis: Invisibilización del otro, comportamiento disciplinado y responsabilidad con el otro.

7.1.1. Invisibilización y la negación del otro.

La alteridad se manifiesta a través del rostro en tanto que en este se produce la epifanía del otro en la que se revela, más que su cara, su presencia viva; de tal manera que es el rostro quien me revela al otro de manera expuesta y frágil. El rostro es entonces manifestación del otro en la

que me impulsa a hacerme responsable a través de su grito de no matarás, el cual me confronta e impulsa a cuidar al otro.

Ahora bien, aunque ese rostro me llama a cuidarle y hacerme cargo de él, también, paradójicamente, el ser humano ha tendido a objetivarlo o instrumentalizarlo para hacer de este un bien de su propiedad o hacerlo algo útil a sus intereses y, en caso de resistirse, ser aniquilado y borrado, no solo a través del exterminio cómo ha pasado en el siglo XX con el pueblo judío en la segunda guerra mundial o con los tutsi en Ruanda, sino a través de prácticas homogeneizadoras como la colonización de los pueblos americanos o la satanización de la homosexualidad, por mencionar algunos ejemplos. Por tanto, la invisibilización y negación del otro cobra importancia en esta investigación ya que es una práctica que inhibe la alteridad toda vez que atenta contra los modos de ser del otro.

La invisibilización del otro se manifestó en diferentes jornadas a través de diversas actitudes de los estudiantes como la evasión del saludo hacia el docente, la falta de escucha, los conflictos entre estudiantes, el rechazo de algunos estudiantes a compartir con otros, la rivalidad entre estudiantes debido a su espíritu competitivo o el rechazo a algunos estudiantes por su comportamiento negativo en el aula de clase.

La evasión del saludo como práctica de negación del otro.

La palabra saludo proviene de *salutare* en latín, que significa desear salud. En la lengua española, saludar significa “dirigir a alguien, al encontrarlo o despedirse de él, palabras corteses, interesándose por su salud o deseándosela, diciendo adiós, hola, etc” (ASALE & RAE, s/f-b

definición 1). Ahora bien, para Ortega y Gasset (1961), el saludo es “el acto inaugural de nuestra relación con la gente en el que mutuamente nos declaramos dispuestos a aceptar todos los demás usos vigentes en ese grupo social”(p. 223). Lo anterior muestra que saludar es una expresión de interés por el otro en la que los sujetos que se saludan están demostrando interés por el otro, otorgándole al otro un estatus de interlocutor válido con el cual se va a relacionar.

El saludo, además de ser una expresión de interés, es un acto del habla, en el cual se puede identificar tres aspectos necesarios que son: la cortesía, entendida como la capacidad que tienen los interlocutores de actuar conforme a un rol dado y de responder de acuerdo con las expectativas que de ellos se esperan; la sinceridad en tanto que se dice la verdad no como una imposición sino como fruto de la relación de cercanía y entendimiento que se da en el momento de la comunicación y el reconocimiento entendido como aceptación e identificación del otro como sujeto válido de su discurso (Areiza Londoño & García Valencia, 2004). Como se observa, el saludo no se limita a una formalidad social, sino que trasciende en tanto que es una práctica que hace visible al otro y se le augura el bien.

Por tanto, la evasión del saludo se convierte en una práctica de invisibilización del otro en la medida que lo descarta del mundo de la vida y le quita su valor como sujeto. El acto de no saludar o no responder el saludo se convierte entonces en una forma de violencia en la medida que es una expresión de desprecio al rostro, contrario al llamado de no matarás que genera el rostro del otro. En las observaciones recaudadas en este trabajo investigativo, se logran ver de manera repetitiva situaciones en las que se evade el saludo como ésta:

“Al ingresar al aula de clase, saludo, pero no obtengo respuesta de nadie. Insisto cuatro veces hasta que todo el grupo responde al saludo” (DC 10).

Se aprecia en este caso que la evasión del saludo no se da porque los estudiantes no hayan escuchado al otro o se haya presentado un problema de carácter comunicativo, sino porque no hay interés por saludar al otro, es decir, ese otro que ingresa al espacio en el que se comparte el mundo de la vida no es importante y por ende se le “ningunea”, borrándolo de mí mundo de experiencias, y por ende negando su rostro, su alteridad.

Falta de escucha.

La escucha es un elemento de vital importancia en la visibilización del otro ya que, cuando se escucha a la persona, se le da valor a lo que este enuncia y se le brinda un estatus de interlocutor. Además de esto, la escucha “es un proceso activo que acoge la diferencia y que la deja ser en toda su amplitud sin intentar delimitarla ni coartarla, que la deja expresarse en tanto que alteridad”(Fernández Guerrero, 2015, p. 432). Así pues, la escucha es un canal por el cual el yo se encuentra con el otro y empieza darle sentido al mundo de la vida por medio de la palabra, en donde ésta tiene un papel fundamental en cuanto a que toda palabra tiene la intención de ser para otro, así que la palabra enunciada es manifestación de alteridad en la medida que ella me desplaza hacia el exterior, hacia el otro.

En otras palabras, la escucha reivindica al otro como sujeto en tanto que le da valor a lo que él expresa o se manifiesta en el mundo. Por tanto, la falta de escucha es una manera de aniquilar al otro en tanto que su palabra, vehículo de expresión y de permanencia en el mundo, es descartada,

minusvalorada o eliminada. Sumado a esto, si se tiene en cuenta que la escucha es la que me revela al otro, sus saberes, sentimientos y existencia, entonces la ausencia de ella implica la muerte del otro.

Ésta falta de escucha, negación y muerte del otro, fue uno de los elementos más sobresalientes en las observaciones realizadas toda vez que fue un acto repetitivo entre los estudiantes, con quienes se dieron situaciones como ésta: “permanentemente varios alumnos me cortan la explicación interrumpiendo constantemente con palabras, acciones y otras actividades” (DC 10).

Este fenómeno, más que ser una simple distracción de los estudiantes, se convierte en una actitud de negación del otro en la medida que algunos de los estudiantes no muestran actitud de apertura a la escucha, sino que buscan no permitir el desarrollo de la clase a través de la interrupción a la palabra tanto del docente como de sus compañeros. En otras palabras, la actitud de estos estudiantes, la cual podría ser para algunos algo trivial, es un elemento de profunda negación del otro en la medida en que la palabra, signo de alteridad absoluta como se mencionaba anteriormente, es minusvalorada y pisoteada junto con el rostro del otro que grita “no matarás”.

Los conflictos entre estudiantes, el rechazo y la aniquilación del otro.

Conflicto se denomina al choque de intereses entre dos o más individuos o grupos sociales en el que las partes buscan satisfacer un deseo o lograr un beneficio. Los conflictos siempre van a ocurrir toda vez que los sujetos que comparten el mundo van, en algún momento, a compartir interés sobre algo en particular. Sin embargo, el problema de los conflictos no versa en su

aparición sino en el modo de solución que los sujetos le dan a este. La violencia ha sido una forma de resolución de conflictos en la medida que, en ésta, uno de los actores se impone ejerciendo fuerza sobre el otro de tal manera que lo invisibiliza y aniquila al imponerle su voluntad y negarle su alteridad. Este fenómeno de violencia ha aparecido en todas las esferas de la sociedad, incluida la escuela, donde se manifiesta de diferentes formas y, de manera especial, en el fenómeno del *bullying*.

Si bien en las observaciones no se encontraron casos de *bullying*, si se produjeron varios altercados que terminaron en demostraciones de violencia de algunos estudiantes hacia otros. Especialmente se destaca el siguiente caso, en el que se relata que:

Antes de salir del aula hacia la zona deportiva, veo que dos alumnos (JG y JR⁵) se estaban dando fuertes golpes en los brazos, intervengo y les pregunto qué era lo que pasaba y JR exaltado dice que JG viene molestándolo constantemente y que ya no se aguanta más. (DC 22).

Este suceso muestra como la violencia aparece en la escuela como una forma de resolución de los conflictos, en donde, por medio de la agresión se invisibiliza al otro y se pasa por alto cualquier tipo de responsabilidad ética.

Otro elemento que llamó la atención fue el rechazo, el cual es otro tipo de violencia porque cumple con la misma función de pisotear la alteridad al excluir a un sujeto de la comunidad, negándole la posibilidad de ser y de relación con los demás. De los hechos que se descubrieron se destaca el siguiente: “Al estar llegando al aula de clase, me aborda una estudiante quien me

⁵ Los nombres son cambiados para proteger la identidad de los estudiantes.

hace la siguiente pregunta: - Míster, ¿qué hago cuando no quiero estar con alguien? -” (DC 25). Al observar con detenimiento la situación, se encuentra que la estudiante había sido rechazada por otro par, quien había tenido actitudes displicentes y de rechazo hacia ella y ese hecho la había afectado emocionalmente.

Todo esto muestra que el rechazo causó una huella en la autopercepción de aquella estudiante y se observa cómo éste hecho es también violencia en la medida que aniquila la estima del otro, o, en términos de Levinas, el rostro mismo del otro.

Además, este hecho no fue el único que se presentó, ya que la violencia se observó además de otras formas como en las rivalidades entre pares por sus destrezas a nivel deportivo (DC 22) y el rechazo a algunos debido a un comportamiento indebido en el aula. Todos estos hechos revelan una negación del otro en la medida que el ejercicio de la violencia pisotea al otro y le pasa por encima, imponiendo la voluntad de algunos sobre los demás.

Dependencia a los aparatos electrónicos.

Otro elemento encontrado en esta investigación es la dependencia que tienen los estudiantes con respecto a los aparatos electrónicos tales como celulares, tabletas y juegos de vídeo portátiles. Lo anterior, se presenta ya que los estudiantes interrumpían su concentración en la actividad de clase presentada por el docente. Esto, teniendo en cuenta que los alumnos se distraen y se meten tanto en la pantalla que se ensimisman y se concentran solo en eso, olvidándose del otro que se encuentra a su lado.

Prueba de lo anterior se evidencia a través de cuatro hechos recopilados en los diarios de campo, los cuales se presentan en Tabla 2.

Tabla 2. Descripción de las situaciones de dependencia a los aparatos electrónicos.

Número	Descripción de la situación de dependencia a los aparatos electrónicos.
1	Y después de advertir acerca de no utilizar aparatos electrónicos durante la clase, se decomisaron 2 celulares a los alumnos SG y SV ⁶ (DC 4).
2	Solo al final se decomisa un celular a la alumna LR por estar manipulándolo en clase. (DC 6).
3	Inicio de clase con mucha interrupción como gritos, juegos de mano fuera del puesto, juegos con aparatos electrónicos y constantes conversaciones a voz alta, lo cual hace que el grupo en general no escuche el saludo del docente y se retrasé el inicio de la parte central de la clase. (DC 12).
4	Miro hacia el puesto de ellos y me doy cuenta que JG está manipulando un celular, le llamo la atención y procedo a decomisárselo ya que es una norma de clase el no usar aparatos electrónicos, JG manifiesta que fue culpa de SZ y que por favor se lo devolviera, cosa que no hago. (DC 28).

⁶ Nombres cambiados para proteger la privacidad de los estudiantes.

En este trabajo no se pretende juzgar a los aparatos electrónicos como un elemento nocivo, ya que estos permiten el acceso a las diversas fuentes de conocimiento y a la interacción con personas que se encuentran a la distancia. Sin embargo, se evidencia en la actualidad que estas herramientas si bien nos acercan a los que están lejos, también alejan a los que se encuentran al lado nuestro, ya que, al fijar nuestra mirada en la pantalla, esta no nos permite ver la realidad de lo que acontece a nuestro alrededor. Por esta razón, la pantalla es un elemento que puede invisibilizar al otro en la medida en el que el yo prefiere a la maquina en vez de compartir e interactuar con los demás.

7.1.2. Responsabilidad con el otro.

La alteridad entre los estudiantes no solo se pudo observar como ausencia de ella a través de sus prácticas sociales sino también como presencia, especialmente en el fenómeno de la responsabilidad por el otro.

Anteriormente se había mencionado que el rostro del otro, en sintonía con el pensamiento de Levinas, se me presenta e interpela a través del llamado del ‘no matarás’, el cual “en lugar de herir mi libertad, la llama a la responsabilidad y la instaura”(Levinas, 2002, p. 216).

Por tanto, la responsabilidad, que es el llamado que me hace el rostro del otro, no es un asunto que responde a un simple altruismo sino que es base de una nueva ética, una ética de la alteridad en la que el sujeto, no por convicción personal o por dar cumplimiento a un deber sino porque se hace responsable del otro acepta “que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro”(Melich & Bárcena, 1999, p. 473).

Un modo de revelar esta responsabilidad con el otro se puede observar a través del fenómeno de la colaboración desinteresada. El término colaboración se puede entender como un proceso de “ayuda mutua para la consecución de un fin”(ASALE & RAE, s/f-a definición 4). Sin embargo, esta colaboración de la que se está hablando es desinteresada, lo que quiere decir que la ayuda que se brinda al otro no espera ningún tipo de retribución, sino que es pura donación. La colaboración desinteresada se logró observar a través de la en la realización de algunas tareas en el aula como la limpieza del salón (DC 9) o la realización de tareas por equipos (DC 12 y 16). En estas acciones los estudiantes logran unirse y colaborar en la realización de tareas específicas como organizar el salón de clases o elaborar trabajos específicos por equipos. Se destaca que en estas acciones ellos logran ver al otro y relacionarse con él desde la responsabilidad por el otro.

7.1.3. Comportamiento disciplinado.

Uno de los elementos más complejos de la praxis educativa es la disciplina en el aula en tanto que depende de diferentes factores y entramados de relaciones entre los actores que participan en el aula: docentes y discentes. La disciplina se puede definir como “el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula, que debe ser abordado desde el enfoque multicausal”(Márquez Guanipa, Diaz Nava, & Cazzato Dávila, 2007, p. 129). Estas normas son necesarias para el desarrollo adecuado de las clases en el aula y son multicausales en la medida que su responsabilidad depende de varios actores, circunstancias y contextos como el centro educativo, los intereses de cada actor al asistir al aula, el ambiente familiar y social; de tal forma que la disciplina no solo se limita a normas y sanciones que se imponen sino que también depende del mundo interno de la persona, en el que el individuo logra su autodomínio para

actuar libre y responsablemente sin perjudicar al otro. La disciplina, por ende, es una práctica de la corporeidad en la que el individuo, a través del ejercicio de ésta técnica de sí logra ejercer un autodomínio, el cual es un elemento clave no solo para su proceso de subjetivación sino para su relación con los demás ya que le permite regular sus emociones.

No obstante, también la disciplina se puede comprender como enseñar a mantener el orden y a obedecer, en donde el docente, como figura de autoridad y de poder, ejerce un rol de vigilancia y de castigo. Esta postura ha marcado a la escuela desde sus inicios y ha perseguido la homogeneización de la población con el fin de obtener cuerpos dóciles en los que la disciplina “aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (Foucault, 2002, p. 142). Dicho proceso ha sido denominado micropoder en donde la escuela como institución, a través de su estructura, ejerce un dominio sobre los estudiantes de tal modo que los adoctrina y homogeniza.

En las observaciones realizadas la disciplina es el elemento más repetitivo en tanto que los estudiantes y el docente se encuentran en esa tensión por el comportamiento dentro del aula en la que el silencio, la escucha, el orden y el respeto se alteraban frecuentemente y para retomar estas actitudes en los estudiantes era un desafío para el docente; un ejemplo de ello se puede visualizar en la Tabla 3.

Tabla 3

Situaciones de disciplina/indisciplina en el aula registrados.

Número	Descripción de la situación de disciplina/indisciplina
1	5°B es un grupo muy heterogéneo (...). Por su constante indisciplina, les cuesta comenzar y sostener la clase, esto debido a la falta de escucha y la constante interrupción. Esto es algo que les hace perder mucho tiempo de clase y produce conflictos entre los que si quieren tenerla y los que no (DC 1).
2	TS, NP y GA ⁷ , siguen siendo alumnos que no demuestran un interés por desarrollar la clase de educación física con buena actitud, esto hace y genera indisciplina y choques con los otros compañeros que si quieren (DC 30).
3	Entro al salón de clases y tengo buena acogida de todo el grupo, menos de la alumna LR ⁴ , quien no hace caso y sigue conversando queriendo llamar la atención, sin embargo, los compañeros no le prestan atención y no le responden a sus comentarios, porque saben que esa indisciplina retrasa el curso de la clase. Al final, se logra poner en silencio. Expongo lo que se va a realizar, pero otro alumno interrumpe con palabras sarcásticas hacia los compañeros (DC 29).
4	Mucha indisciplina al llegar a clase, hago un primer llamado de atención para que el grupo entre en atención, menos los alumnos JA y NP ⁴ , los cuales están tomando de costumbre interrumpir de una forma diferente, sea con preguntas fuera de contexto o con mensajes en público que hagan reír al resto del grupo o a ellos dos solamente (DC 25).

⁷ Nombres cambiados para proteger la privacidad de los estudiantes.

-
- 5 Al llegar puntualmente al aula de clase, observo que el grupo se encontraba solo, sin ningún profesor, quizás por esta razón se encontraban por fuera del puesto, conversando a alta voz y hasta gritando. Ingreso al salón y nadie responde a mi saludo, luego llamo la atención y el grupo no responde hasta pasar 10 minutos que reaccionan y hacen silencio (DC 17).
-
- 6 Llegamos al lugar de trabajo a desarrollar dos actividades lúdico deportivas, la primera de lanzamiento y precisión fue bien ejecutada por todo el grupo, la segunda tuvo intermitencias de los alumnos ML, MD, EM y NR⁸, quienes se salían de la actividad principal para realizar otras de su gusto y que no eran de la clase, generando así desorden e incomodidad en todo el grupo (DC 14).
-

Se nota en algunos de estos casos (1, 2 y 6 de la Tabla 3) que la falta de disciplina genera en ese grupo dificultades para el desarrollo de las clases y que esta situación lleva a que se generen conflictos entre los estudiantes, ya que se producen fricciones entre los que les interesa lo que se está tratando en el aula y los que no.

A su vez, se observa que esta indisciplina se produce de manera especial en el cambio de clase (casos 3, 4 y 5 de la Tabla 3), por lo que se nota que para los estudiantes es necesario un actor que ejerza la autoridad y el control sobre ellos con el fin de mantener comportamientos adecuados.

⁸ Nombres cambiados para proteger la privacidad de los estudiantes.

Estas situaciones ponen de manifiesto los dos aspectos sobre los que gira la disciplina en la escuela, autodominio y micropoder, donde ambas son prácticas sociales de corporeidad en tanto que el autodominio es una técnica de sí que permite tener control sobre las pasiones para tener una existencia ética en la que el sujeto pueda cuidar de sí y hacerse responsable del otro, y el micropoder vigente en la escuela va creando cuerpos dóciles y homogeneizados en los que se perpetúa el poder de las sociedades de control.

8. CONCLUSIÓN

A lo largo de este recorrido se observó como la corporeidad y la alteridad son dos elementos de importancia mayúscula en la escuela debido a que en ella se observan prácticas de corporeidad y alteridad, en donde éstas no operan como dos categorías dispares, sino que guardan relaciones en la medida que la corporeidad se forma en el mundo de experiencias que vive en los diversos escenarios en los que el sujeto se encuentra con el otro y es a partir de dicho encuentro con el rostro del otro que el yo se hace consciente y responsable del otro. Además, este encuentro con el otro genera en el yo un sentido o una respuesta ética tal que involucra al yo en su cuidado.

Sumado a esto, se logró poner de manifiesto que en la escuela se presentan diversas configuraciones de la corporeidad y la alteridad, entre las cuales este estudio logró evidenciar tres elementos que son (1) la invisibilización del otro manifestado en diversas actitudes de los estudiantes como la evasión del saludo hacia el docente, la falta de escucha, los conflictos entre estudiantes, el rechazo de algunos estudiantes a compartir con otros, la rivalidad entre estudiantes debido a su espíritu competitivo o el rechazo a algunos estudiantes por su comportamiento negativo en el aula de clase; (2) el comportamiento disciplinado en la escuela expresado entre el autodomínio y el micropoder; y (3) la responsabilidad con el otro evidenciado en la colaboración desinteresada. Todos estos elementos permitieron la comprensión de los sentidos de corporeidad y alteridad que se presentan en la escuela.

Estas tres practicas de corporeidad y alteridad ponen de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en la interiorización de estos dos conceptos, en la medida que, si bien hay un grado de interiorización sobre la corporeidad y la alteridad, es de vital importancia seguir trabajando para que la escuela eduque a sus estudiantes al cuidado del otro, el cual me llama a través del rostro para que me haga responsable de él, y, por ende, lo cuide buscando su bienestar.

Este trabajo investigativo logró abrir los horizontes de comprensión del autor frente a la corporeidad y la alteridad entre estudiantes, logrando obtener una mayor sensibilidad frente a estas temáticas en la escuela. Además de esto, se resalta que la corporeidad y la alteridad son dos tópicos a los que la escuela no presta mayor interés dentro de su estructura curricular pero cobran una importancia mayúscula en la medida que estos elementos forman a los estudiantes en el ser y contribuyen a un cambio individual y social toda vez que al formar seres que comprendan que son responsables de sí mismos y de los otros tendrán una postura ética frente a la vida que permitirá el respeto y cuidado de sí mismo y del otro.

8.1. Recomendaciones

8.1.1. Recomendaciones pedagógicas.

El desarrollo de esta investigación abre otros campos para ahondar en este tema, como por ejemplo la aparición de estos dos elementos dentro de la estructura curricular escolar de cara a la formación ética y ciudadana de los estudiantes y la realización de propuestas de enseñanza aprendizaje sobre estos tópicos. Además de esto se puede profundizar en una pedagogía de la corporeidad y la alteridad, en las que las relaciones no se basen en la reproducción de los micropoderes y en regímenes disciplinarios sino en la compasión, el amor al otro y la

responsabilidad consigo mismo y con los demás, reemplazando esa relación docente - alumno en la que el primero vacía conocimientos en el segundo por una relación educador – educando en la que ambos, a través del diálogo, construyen vivencias y saberes.

Otro elemento que se puede tener en cuenta para futuras investigaciones son los impactos de las tecnologías de la información (TIC), así como los aparatos electrónicos en las relaciones de corporeidad y alteridad, toda vez que estos elementos cada vez una mayor importancia en la forma como nos relacionamos tanto consigo mismo como con los otros.

8.1.2. Recomendaciones metodológicas.

Sería interesante poder replicar este proceso investigativo en varias cohortes del mismo grado escolar (quinto de primaria) con el fin de poder construir un panorama mejor sobre prácticas de corporeidad y alteridad en la escuela para así lograr evidenciar si los resultados obtenidos son repetitivos a lo largo de los años. Lo anterior podría permitir la realización de acciones que vayan encaminadas a una mejora de las prácticas de corporeidad y alteridad entre los estudiantes. Sumado a esto se podría realizar trabajos de campo de mayor profundidad, en los cuales se puede añadir a la observación realizada entrevistas, grupos focales y otras herramientas que no fueron posibles llevarlas a cabo en esta investigación debido a las limitantes que se produjeron por los cierres de las instituciones educativas fruto de la pandemia del Covid-19.

8.1.3. Recomendaciones vitales.

A nivel personal este trabajo deja muchas enseñanzas. Sin embargo, el mayor aprendizaje fue en torno a la alteridad, en donde se debe comprender al estudiante como otro que está bajo mi

cuidado y responsabilidad. Esto implica que mis acciones con los estudiantes deben buscar formarlos como seres éticos que cuiden de sí mismos y de los otros sin importar su condición.

9. REFERENCIAS

- Águila Soto, C., & López Vargas, J. J. (2018). Cuerpo, corporeidad y educación: Una mirada reflexiva desde la Educación Física (Body, corporeity and education: a reflexive view from Physical Education). *Retos*, 35, 413–421.
- Amegeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zuñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Santiago de Chile: Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4687>
- Arcila, J. (2015). Corporeidad y arte en la escuela. En *Saberes escuela y ciudad*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Areiza Londoño, R., & García Valencia, A. D. (2004). ¿Qué significa saludar? *Revista de Ciencias Humanas*, 33, 49–65.
- Arévalo, D. P. S. (2018). Corporalidad, corporeidad, corpósfera. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (3). Recuperado de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/1634>
- ASALE, R.-, & RAE. (s/f-a). Colaboración | Diccionario de la lengua española. Recuperado el 12 de julio de 2020, de «Diccionario de la lengua española»—Edición del Tricentenario website: <https://dle.rae.es/colaboración>

- ASALE, R.-, & RAE. (s/f-b). Saludar | Diccionario de la lengua española. Recuperado el 5 de julio de 2020, de «Diccionario de la lengua española»—Edición del Tricentenario website: <https://dle.rae.es/saludar>
- Beuchot, M. (2015a). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, LX(74), 127–145.
- Beuchot, M. (2015b). *Los procesos de la interpretación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2a ed.). Madrid: La Muralla.
- Bravo Reinoso, P. (2014). Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación. *Sophia*, 17. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9616>
- Carusso, M., & Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Castro Garces, W. (2015). *Expresiones acerca del cuerpo de los y las jóvenes escolarizados del grado décimo y once de la institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Cajibío, Cauca*. (Magíster en Educación). Universidad del Cauca, Popayán.
- Concha Medina, J. E. (2015). *Alteridad en educación parvularia, una relación de responsabilidad para re significar el quehacer pedagógico*. (Magíster en Educación). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Madrid: Alfaguara.

- Doin, G. (2012). *La Educación Prohibida*. Eulam Producciones. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>
- Duch, L., & Mèlich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Fernández Guerrero, O. (2015). Levinas y la alteridad: Cinco planos. *Brocar*, 39, 423–443.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (1ra ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). México: Siglo XXI.
- González Cordero, F. O. (2015). Entre el bufón y el maestro idiota: Teatralidad y corporeidad en la escuela. *Esfera*, 5(2).
- González Silva, F. (2009a). Alteridad como Factor de Desarrollo para la Comprensión del Estudiante en la Etapa Infantil. *Revista interamericana de psicología*, 43(3), 594–609.
- González Silva, F. (2009b). Alteridad en estudiantes: Entre la alteración y el equilibrio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 889–910.
- González Silva, F. (2009c). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88(1), 119–135.
- Grau Ferrer, V. (2016). El valor de la alteridad: Enseñanza aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. En *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Entimema.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.

- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica: Libro segundo investigaciones fenomenológicas sobre la constitución* (2da ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Láin Entralgo, P. (1968). *Teoría y realidad del otro I* (2da ed.). Madrid: Revista de occidente.
- Lévano Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71–78.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito* (Sexta). Salamanca: Sigueme.
- Marcel, G. (1953). *El misterio del ser*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Márquez Guanipa, J., Diaz Nava, J., & Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: Aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126–148.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, 8, 27–39.
- Medioroz Lacambra, A. M. (2016). Construcción de alteridades incluyentes en el aula mediante el empleo de la imagen. En *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Entimema.
- Melich, J. C., & Bárcena, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica al principio de autonomía en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, LVII(214), 465–484.
- Merleau Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta.

- Murcia Peña, N., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta moebio*, 12, 194–204.
- Murcia Peña, N., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Murcia Peña, N., & Jaramillo Ocampo, D. A. (2017). *La escuela con mayúscula: Configurando una escuela para el re-conocimiento*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.
- Nuevalos Ruiz, C. P. (2010). Alteridad, corporeidad, psicoafectividad. *Investigaciones fenomenológicas*, 2, 387–398.
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas (Col)*, (44), 13–25.
- Orrego Noreña, J. F., & Jaramillo Ocampo, D. A. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14(1), 89–97.
- Ortega y Gasset, J. (1961). El hombre y la gente. En *Obras completas: Vol. VIII*. Madrid: Revista de occidente.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105–130.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9), 0.

- Pintos Peñaranda, M.-L. (2010). Fenomenología de la corporeidad emotiva como condición de la alteridad. *Investigaciones fenomenológicas*, 2, 141–168.
- Prada Moyano, N. R., & Vargas Aldana, K. M. (2013). *Educación sexual desde la corporeidad* (Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Rasskin Gutman, I. (2012). *Identidad y alteridad en la escuela multicultural: Una etnografía crítica* (Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Riveros, A. (2014). La corporeidad en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1–14.
- Rodríguez Santana, D. A. (2016). En la piel del otro. Los juegos de rol como herramienta para deconstruir la alteridad en el aula. En *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Entimema.
- Rojas Cordero, W. R. (2011). El Alterius como principio para la ética de la alteridad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 53–59.
- Ruiz Barreto, Y. C. (2018). *Corporeidad y discriminación en la escuela. Estudio realizado en la institución educativa León XIII, grado quinto de primaria* (Magister en educación). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ruiz-DelaPresa, J. (2007). *Alteridad. Un recorrido filosófico*. ITESO. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/136>

- Sánchez Muñoz, R., & Medina Delgadillo, J. (2018). El cuerpo vivo y la subjetividad trascendental en la fenomenología de Edmund Husserl. *Veritas*, (40), 9–28.
<https://doi.org/10.4067/S0718-92732018000200009>
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sierra Olarte, C. F. (2016). *La Alteridad: Una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio la amistad* (Universidad Pedagógica Nacional). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
Recuperado de
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1054/TO-19889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suesca Reyes, L. (2015). *Corporeidad y expresión en el contexto escolar*. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vidal Latorre, V. E., & Aguirre García, J. C. (2013). Perspectivas de alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 5–15.
- Vila Merino, E. S. V. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2(jul-dic)), 177-196–196.
<https://doi.org/10.14201/teri.20271>