

SOMOS OTROS EN LA ESCUELA:  
(CO-)EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LA  
HORIZONTALIDAD Y LA ALTERIDAD EN SAN JUAN DEL CESAR, LA GUAJIRA

Presentado por:

Anderson Alexis Garzón Garzón

Cód.: 2017132016

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C

2022

SOMOS OTROS EN LA ESCUELA:  
(CO-)EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LA  
HORIZONTALIDAD Y LA ALTERIDAD EN SAN JUAN DEL CESAR, LA GUAJIRA

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Filosofía

Modalidad: Proyecto Pedagógico

Presentado por:

Anderson Alexis Garzón Garzón

Cód.: 2017132016

Directora

Alexandra Arias Pinzón

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C

2022

## **Agradecimientos**

*Comprendí que las cosas son reales y todas diferentes unas de las otras.  
Comprendí esto con los ojos, nunca con el pensamiento. Comprender esto  
con el pensamiento sería hallarlas todas iguales*

*Fernando Pessoa*

A mi familia por el enorme apoyo, cuidado y paciencia, encarnado en su propia experiencia de alteridad, al vivenciar el lugar conflictivo de la diferencia y sus extremos del rechazo y la acogida, situaciones que me ayudaron a entender que los afectos también son importantes caminos para construir y habitar el mundo.

A mi compañera por su constante motivación, escucha, lectura y ayuda para conseguir afinar las ideas y palabras que están presentes, a colegas y amigos por permitir discutir, interpelarnos y construirnos en los diferentes espacios que co-habítamos.

A la Universidad Pedagógica Nacional por la oportunidad y la invitación a hacer de la educación una fuerza que puede transformar vidas.

A la querida Alexandra Arias por su complicidad e inspiración para conseguir realizar este proyecto, además de la motivación a asumir con carácter y cuidado mi lugar de profe.

Y especialmente a mi grupo de co-investigación, integrado por Anyi Baquero, Eva Montaña, Francisco Mendoza, Geisis Quiroz y Orianis Amaya, quienes son los protagonistas principales de esta experiencia. A San Juan del Cesar, La Guajira, La Escuela Normal y demás personas que me acogieron con cariño y confianza mientras permanecía lejos de mi hogar.

## **Tabla de contenido**

Invitación inicial .....	5
Confusiones y olvidos.....	7
Entrecruzar senderos .....	9
Confusiones, manipulaciones e investigaciones. ....	12
Olvido, simulación y educación .....	20
Co-construcción: laberintos y encuentros.....	31
Preludio: Antes de conocernos .....	32
Virtualidad y búsqueda.....	33
Lo caluroso de lo presencial.....	42
El tejido inacabado del proceso .....	53
Hilando una propuesta pedagógica .....	53
Miradas y reflexiones retrospectivas.....	63
Bibliografía .....	71
Anexos .....	73

## **Tabla de anexos**

Anexo 1. Cronograma de trabajo.....	73
Anexo 2. Proyecto de investigación .....	76
Anexo 3. Propuesta Pedagógica .....	94

## **Invitación inicial**

Como indica el título de este documento “Somos otro/as en la escuela”, nos relacionamos, compartimos, aprendemos, enseñamos y vivimos la escuela entre otro/as, la presente investigación acoge y en cierta medida radicaliza la importancia de esos otro/as, por eso entiendo que dicha postura se debe corresponder con otros medios más cercanos de construir y expresar ese proceso investigativo, por estas razones es que resulta valioso advertir e invitar a quien lea las siguientes páginas, se disponga a encontrarse con una escritura que se mueve, intenta jugar y establecer cercanías y distancias en su relato, que puede tener tonos reiterativos y palabras repetidas, para lo que pido excusas, pues siempre que vi la oportunidad, me pareció la mejor manera de hacer el énfasis constante para no olvidar los sentidos e ideas que guían este trabajo.

Esta es una escritura encarnada y compartida, que nace de las preocupaciones, reflexiones y apuestas de un profe que pretende encontrar otras alternativas para el encuentro con el otro y la otra, particularmente en la investigación y en la escuela. Por esto mismo, la investigación responde a un proceso diferente, entrecruzado. Se trata de una investigación acompañada y construida desde otra investigación, ambas encaminadas a responder articuladamente desde las metodologías horizontales a las necesidades y problemáticas propias a la relación entre otro/as en la escuela y en la investigación, apostando por diseñar una propuesta que invite a reconocer la importancia y cuidado del otro/a.

Así pues, el primer capítulo recoge los problemas, las discusiones, posicionamiento y objetivos que permiten pensar y desenvolver esta investigación, prestando especial atención a las prácticas educativas e investigativas que descuidan el lugar del otro/a, particularmente desde la mismidad del rol docente y la colonización del conocimiento.

El segundo capítulo plantea el ejercicio anterior, con la diferencia que dichas discusiones, posicionamientos y objetivos responden ahora al trabajo de co-construcción

realizado con el grupo de investigación “Alteridad y horizontalidad”<sup>1</sup>. Dicho capítulo reconstruye el proceso de articulación y formulación del proyecto de investigación que fue presentado a la Escuela Normal Superior San Juan del Cesar en La Guajira.

El tercer capítulo por su parte, recoge en un primer momento la etapa de co-creación e implementación de la propuesta pedagógica en la Básica Primaria, compartiendo las dificultades, reflexiones y proyecciones suscitadas por el proceso de encuentro en el aula. Por otra parte, el capítulo finaliza planteando la mirada retrospectiva del proceso de investigación, evaluando su pertinencia, acogida, obstáculos y nuevas alternativas a las que invita apostar por la horizontalidad y la alteridad en la escuela.

---

<sup>1</sup> “*Alteridad y horizontalidad*”, grupo que le dio vida al proceso investigativo desarrollado por sus integrantes los colegas investigadores normalistas Anyi Baquero, Francisco Mendoza, Eva Montaña, Geisys Quiroz, Orianis Amaya y Alexis Garzón. Dicho encuentro y desarrollo fue llevado a cabo de manera virtual como presencial en el municipio de San Juan del Cesar, La Guajira, municipio que comparte el mismo nombre de la Escuela Normal, durante el segundo semestre del año 2021 y parte del primer semestre del 2022.

## Confusiones y olvidos

¿Quién diría que una época como esta —tan orgullosa de sus creaciones, descubrimientos y avances, tan encantada con la precisión de conocer y controlar la realidad— se pasara por alto o aprovecharan irresponsablemente la existencia de otro/as?

Antes de plantear aquí con más detalle en qué consiste ese olvido y manipulación, empiezo por advertir y orientar al lector/a, puesto que, los tonos y movimientos (de un modo coherente con el proceso y retos de la investigación) no pueden entenderse desde una mirada uniforme, estrictamente lineal o progresiva, en un sentido meramente formal y frío. No se trata de un recorrido ausente de inconvenientes, tensiones, ajustes y redireccionamientos, no sería válido pensar las ideas, propósitos y experiencias que se juntan en este documento, como un trabajo fruto de la individualidad, antes bien, lo aquí propuesto es por completo referencia a diálogos, entrecruzamientos y co-construcciones entre diferentes voces que dan el sentido, la posibilidad y el sabor que sostienen esta apuesta investigativa.

Nos queremos situar de entrada en la siguiente idea vital; los otro/as son centro, principio y notable influencia para cada pensar y actuar. Entendemos que los otro/as son constitutivos de quien soy, por lo cual mediante distintos procesos de interacción y reflexión logran ser constituidos como co-autores de mi praxis. Por estas razones —como quizá ya entrevió el lector/a— la escritura no intenta ocultar aquellos saltos y enfrentamientos recorridos desde una voz singular, reflexiva, la cual se verá constantemente pensando y compartiendo la experiencia subjetiva, un “yo”. Pero a veces también se pasará tanto por la ampliación y contraste de un “nosotros” presente en la otra orilla del plural; un nosotros que puede referirse a un modo general del pronombre, pero también (y mayoritariamente), un nosotros que refiere al corazón de la apuesta<sup>2</sup>; entendiendo por corazón la vivencia del encuentro y presencia de mi

---

<sup>2</sup> El corazón de la apuesta, como otras referencias acerca de la co-autoría de este proyecto, son todas fruto del proceso investigativo desarrollado por el grupo “*Alteridad y horizontalidad*”.

voz entre otras voces y otras presencias, todas vivas, fuertes, resonantes, veloces, parsimoniosas, audaces, capaces, importantes, iguales y enteramente diferentes. No es una descripción exhaustiva, sin embargo, es lo suficientemente ilustrativa para señalar la exigencia de tacto y disposición, que fue necesaria para poder hablar de vincularnos como otro/as, como diferentes a la vez que articulados, no fijos, sino abiertos y móviles para pensar y repensar, siempre de modo conjunto, nuestro encuentro y nuestro caluroso caminar. Con “Nosotros” nos referimos al grupo que estudia, el grupo que investiga y problematiza, el grupo que propone, “nosotros” somos quienes habitamos, movemos y removemos la escuela con nuestro quehacer. Por eso reconocemos y reiteramos nuestras ideas y roles como inquietos, alterables, a la par que, situados e intencionados, en otras palabras, el encuentro de nuestras voces, experiencias y apuestas de estudiantes-investigadores-maestras no es una cuestión secundaria, circunstancial e indiferente, así como, la relación e ideas que se co-construyen no son ingenuas, habituales ni inamovibles.

Estas palabras preliminares sobre la investigación, sus co-autores, intención y alteridad, ayudan a diluir y dificultar los límites, entre nociones de un “yo” y un “nosotros” fiel y previamente definidas. En esta medida, expresarnos y entendernos como un “nosotros”, implica una dificultad en el modo de pensar acerca de esas y esos otros que se mencionan, implicando también, dificultades en el decir, hacer y relacionarnos entre otro/as. Dicho de otro modo, hemos retomado el problema en un punto inicial pero profundo, existen otro/as.

Pero cuidado, porque no se trata de establecer los linderos de la relación que se vive con otra/os. Pensar al otro como una temática abordable o definible rigurosamente, supone y nos expone al riesgo de entrar en el campo de las generalidades, de lo objetivo que resulta tan ambiguo, desarraigado y violento, es decir, el plano en que cada nombre pierde su voz, convirtiéndose así en categorías, y las categorías toman el nombre de cada otro/a organizando sus posibilidades de ser otro/a, en virtud de la habilidad y la autoridad del experto, maestro,



dirigente, legislador, filósofo, quienes suelen ser los encargados de plantear profundas reflexiones y extensas búsquedas alrededor de la noción del otro/a, como de los modos en que debe serlo. Lógicas que nos interesan denunciar antes que reproducir y que han privilegiado históricamente valores, roles, dominio y detrimento en las relaciones entre otro/as, (por ejemplo, la tardanza y dificultades para el reconocimiento de otros no heterosexuales, otro/as no blancos, otras no hombres).

Sin embargo, la mirada y abordaje que aquí emprendemos, la dificultad a la que nos enfrentamos al asumir trabajar entre otro/as necesita pensar y ensayar respuestas, al igual que alternativas posibles a la paradójica presencia del otro/a; quien continuamente se encuentra co-habitando la mayoría de nuestros espacios, aunque a la vez permanece ausente en tanto que otro. Se trata en buena medida de vincular ese pensar-nos situado, interesado y vivo, con nuestras acciones, co-construir la reflexión por el otro/a en la confrontación propia y cotidiana de nuestros roles. Se trata de pensar renovadamente, emotivamente, complicemente las preguntas que nos acontecen; ¿Qué pasa en la relación con un otro/a que es comúnmente un suceso desapercibido o anticipado? ¿Cómo leemos esas relaciones en los espacios y procesos que vivenciamos junto a otro/as? ¿Cómo se nos suele guiar esa relación en la escuela? ¿Cómo se nos estipula en la investigación? ¿Cómo podemos reorientar, oxigenar, transformar estos espacios en nuestro pensar-hacer? ¿Cómo lo podemos intentar pensar-hacer entre distintas voces? Tenemos entonces la tarea de problematizar y conjuntamente sugerir desde nuestro ser maestros-investigadores-estudiantes las reflexiones, cuestiones, propuestas y respuestas que nos permitan alterar el rumbo ordinario de estas relaciones.

### **Entrecruzar senderos**

Como ya hemos sugerido estas miradas que resultan preocupantes para la relación con otro/as que se reproducen en la escuela y la investigación, nos afectan, motivan y encaminan a pensar, proyectar y llevar a cabo apuestas investigativas y pedagógicas que pongan en tensión

y entredicho las lógicas establecidas, dominantes y homogeneizantes. Advertimos la necesidad de alejarse de la presuposición y manipulación del otro/a, como también proyectamos en esta oportunidad, la intención de que seamos capaces de cuestionar, trabajar, al igual que decidir conjunta y renovadamente, aquellos medios reflexivos y dialógicos, con los que desplegamos nuestras apuestas y desarrollamos tanto la investigación, como nuestro encuentro en la escuela y su eventual despliegue en otras relaciones que pretendan remover el modo habitual de estar entre otro/as.

Así pues, el camino que aquí sugerimos para recorrer y recoger nuestras dificultades y alternativas, lo atraviesa la pregunta investigativa acerca de; ¿Cómo podemos co-construir una propuesta pedagógica desde nuestra experiencia, la alteridad y la horizontalidad? No podemos olvidar que estamos ensayando otras palabras, encuentros, caminos y juegos que nos lleven a crear respuestas otras a la pregunta, necesitamos que dicha respuesta entrelace las diferentes subjetividades que estamos convergiendo, acordando y abordando las propuestas, ideas, pensamientos y particularidades que permiten transformar nuestros modos de relacionarnos que resultan ensimismados y violentos. Como hemos dicho, es contradictorio negar que cada ruta o investigación está estrechamente ligada a unos territorios y momentos particulares, en este caso, este documento tiene clima de costa y brisa de mar, de escuelas urbanas y rurales del municipio de San Juan del Cesar, en el departamento de La Guajira, epicentro de muchas reflexiones y quizá punto de enlace con otras futuras y presentes apuestas en el contexto.

Volviendo a la pregunta de nuestra investigación, se puede entender inicialmente, como intención principal; la llegada a una propuesta pedagógica que diga o haga algo sobre la relación que tenemos entre otro/as. Sin embargo, esto es por mucho una confusión, una preferencia y una preponderancia de los resultados antes que los procesos, características muy cercanas al afán, utilitarismo y descuido que pretendemos criticar. De modo opuesto, nuestra intención principal se centra en la posibilidad misma de llevar a cabo el proceso de co-

construcción de una propuesta pedagógica, esto mediante reflexionar, leer, discutir, replantear las experiencias y pensar compromisos realizables frente a nuestras relaciones con otro/as, desarrolladas de una manera consciente, abierta y apasionada, apelando a la horizontalidad y considerando la alteridad como impulsos vitales. Lo valioso de esta manera de interesarnos, es que el valor se adquiere precisamente en el lugar de lo vivo, del otro/a, de lo experimentado, de los encuentros y desencuentros que allí acontecen y se vuelven nuestro material y referencia, además de la necesidad de ser retomado como fruto y semilla para seguir evaluando nuestra praxis.

Si bien entendemos y valoramos los resultados, no como muestras de eficacia, sino como puntos claros y concretos de articulación, que recogen y plasman (no de un modo definitivo y cerrado) el trabajo, la entrega y el entrecruzamiento que lo hicieron posibles, nuestra dificultad es frente a la preponderancia de los resultados y su consecuente anonimato, la nefasta reducción de la experiencia que ordinariamente provoca la transformación en un lenguaje eficaz, que borra nombres, sentimientos, dificultades, particularidades por el criterio rasante de lo general y lo objetivo.

En relación con lo anterior, tampoco pretendemos que nuestra pregunta de investigación sea mal interpretada a raíz del adverbio interrogativo escogido, el “cómo” no nos puede remitir a una cuestión meramente procedimental o lineal, del tipo, paso uno; verifique, paso dos; construya, paso tres; aplique. Antes bien, el “cómo” es una señal de una pregunta por la búsqueda de nuevas posibilidades de recrear desde otros valores la praxis, pensando constantemente la apertura a la alteridad y horizontalidad, rechazando de paso la violencia habitual de la práctica académica.

Ahora bien, en términos específicos, nos parece pertinente enunciar como primer objetivo el situar las reflexiones, fuentes, saberes, disposiciones, movimientos, enlaces y posibilidades que nos atraviesan, a fin de pensar-nos, problematizar y proponer alternativas

para nuestra relación como otro/as en la investigación y la educación, en aras de la co-construcción de la propuesta pedagógica, en otras palabras, vincular al lector con las bases, necesidades y primeros momentos que dan pie al proceso investigativo.

Para un segundo objetivo sugerimos explicar narrativamente la experiencia del proceso de co-construcción, hacer presente los puntos de tránsito, las dificultades, los medios y modos en que se vivencia una investigación a múltiples manos.

Hemos dicho que nuestro interés principal, es la co-construcción misma de la propuesta pedagógica, sin embargo, nuestros roles y frutos construidos también interactúan constantemente con otro/as, permitiendo así el enlace de la propuesta con la necesidad y oportunidad de llevarla nuevamente al campo de la praxis, ahora en nuevos contextos escolares, para así poder reflexionar, cuestionar, retroalimentar y disfrutar con mayor atención el encuentro con otro/as, implementando la propuesta diseñada como un movimiento adicional que nos permite una mayor reflexión del proceso mismo de investigación.

De este modo, retomando planteamientos, metodologías, eventualidades y puntos de llegada, finalmente nos proponemos evaluar el alcance de la apuesta, los obstáculos y posibilidades que encontramos para hablar y proyectar nuestra praxis educativa e investigativa intencionada a la co-construcción.

### **Confusiones, manipulaciones e investigaciones.**

Hablar de investigación, a menudo, es hablar de otro que deja de ser otro, es ejemplificar detalladamente una manera de manipular y desfigurar al otro/a. Cuando pensamos los roles y las relaciones que se crean entre aquellas personas que hacen posible una investigación en las ciencias sociales, ya sea desde el conocimiento hegemónico que critican las metodologías horizontales (Corona, 2014) o, el conocimiento encasillado en la mismidad (Levinas, 2006), se puede advertir un nivel profundo de enajenación, una distancia infranqueable, una desigualdad de lugares y poderes en juego. La investigación en tanto construcción y desarrollo de

conocimiento, supone ciertas lógicas y procedimientos bastantes problemáticos (como ya veremos), que determinan una división fundamental; por un lado, aquellos que conocen dichas lógicas y procedimientos, llámese “investigador”, en un lado opuesto se encuentran, quienes no conocen dichas lógicas, pero son funcionales alrededor de aquellos procedimientos, estos son los “investigados”. Decir que unos “funcionan alrededor de”, se corresponde en este orden de ideas, con decir que hay “alguien quien hace funcionar alrededor de”, lo cual, es una expresión diciente de la crisis de la relación entre otros presente en la investigación, ya que: los otros y otras que pueden hacer posible la relación, ya se encuentran anteceditos por la misma, no suele haber espacio para un rol diferente entre conocedor-conocido, experto-inexperto, observador-observado. Este predisposicionamiento de los otro/as no se da sólo en los términos o denominaciones que integran la investigación, sino que son síntomas transversales a los mecanismos que se despliegan y regulan las vías del proceso o en peores situaciones, del procedimiento investigativo, este binomio que está a la base de la relación entre otro/as, tiene marcada la imposición y reglamentación unidireccional de las posibilidades de pensar, actuar, ser o manifestarse. En suma, tiene el poder de permitir y no permitir los modos en que se puede ser otro/as, no es una relación “con” otro/as propiamente, sino “sobre” otro/as.

Esta polarización de los roles, responde y reproduce un dominio comúnmente aceptado en la relación entre otro/as, se suele pensar que el sujeto de la investigación, el “experto” quien la lleva a cabo, quien representa la autoridad, quien es creador de instrumentos, conocedor de paradigmas, el recolector de evidencias, el intérprete de datos, el que conoce las diferentes herramientas y discursos, el capacitado para observar y plasmar fielmente la realidad, el que presenta resultados, certezas, en últimas, es aquel que adquiere la posición y una valoración de superioridad, que se corresponde con su protagonismo en el hacer investigativo.

Pues bien, esta pretendida “superioridad”, fruto de las asimetrías de poder<sup>3</sup>, es posible entenderla en relación al sometimiento de otros y otras como “objetos de investigación”, muchas veces en la práctica, viendo a los otro/as como “inferiores”; se trata de aquellos que figuran como fuentes fundamentales para llevar a cabo las investigaciones, pero no en el sentido de creadores de conocimiento, sino como materia prima de los mismos, es decir, se reducen los otros y otras según la rigidez de cada investigación, según la pasividad con las que les determinen, subalternando su inmensa complejidad como un tema investigativo acotable, un dato, una hipótesis, una variable, un participante, un entrevistado, un informante, un medio para conocer, en últimas un objeto, al que se le añade el rótulo de social, pero puede resultar igualmente determinable, regulable y utilizable como algún objeto físico. Ciertamente el tipo de investigación del que pretendemos distanciarnos, se suele plantear como un discurso lógico, racional y exhaustivo, a veces reflexivo. Sin embargo, así como indica Levinas (2002, p 64) alrededor del paso por alto de la alteridad propio de filosofía de la inmanencia y el egoísmo, poco se ha cuestionado con radicalidad acerca del lugar en el que las prácticas investigativas suelen situar y desfigurar al otro/a, en tanto que otro/a, sometiendo así su alteridad, forzándoles a las categorías trasplantadas que la investigación considera pertinentes. Reduciéndoles hasta tal punto que, el reconocimiento del otro/a subalterno de la investigación, suele ser más visible cuando este otro/a puede significar una valiosa contribución a un mejor desempeño del procedimiento del experto, en otras palabras, hablamos de un otro/a que normalmente desconoce la intención del estudio, pero sí entiende el funcionamiento y hace que este opere mejor, convirtiéndose en un “buen informante”, en un objeto de investigación rico en datos, condescendiente con los métodos preestablecidos de relacionamiento.

---

<sup>3</sup> Véase (Quijano 1997), (Farah 2013), (Giuliano 2016), (Corona 2014, 2017) y (Corona y Kaltmeier 2012) entre otros.

Sin embargo, históricamente es más común encontrar que se ha intencionado esta desfiguración del otro, para justificar, condenar, decidir, legislar, ordenar y manipular las relaciones entre otro/as, a favor o en virtud de quienes ocupan un rol hegemónico. Existen supuestos en la investigación como en la mirada de quien investiga, asunto que no resulta ajeno a estas desfiguraciones hegemónicas del otro/a. De modo que, si es nuestra idea poner en tela de juicio la relación que se establece entre otros y otras en la investigación, resulta necesario tensionar la noción misma de conocimiento y las lógicas que avalan su construcción.

Precisamente alrededor de la noción de conocimiento, se configura un discurso de poder y unas prácticas de dominio, que por un lado, llamémoslo abierto o positivo, el cual se justifica en criterios racionales y cientificistas, puesto que; la investigación es un medio fiable, exhaustivo, evidenciable y sistemático por el cual se logra determinar la realidad, permitiendo conocerla tal y como es, permitiendo también organizar y juzgarla acorde a la objetividad, neutralidad y validez de sus mismos criterios (Haraway, 1995). No hay espacio para dudas, sospechas o perplejidades, esa es la pretendida magia de la objetividad que buscan algunas investigaciones de humanidades y ciencias sociales en sus juicios, similar al enfoque positivista que busca brindar seguridad y autoridad a cada investigación, apelando por cobijar todas las afirmaciones en marcos de saber legítimos, verídicos y verificable.

Acorde a esta noción de la objetividad se despliegan sus medios para construirla, el rol del investigador en este caso no es libre, espontáneo o autónomo en su posicionamiento, por el contrario, quien investiga está también alineado a cumplir y satisfacer la demanda de la objetividad del conocimiento, para ello, es necesario prescindir de la propia subjetividad, de su particularidad. La neutralidad, a pesar de su imposibilidad, no es ajena a ciertas investigaciones en ciencias sociales y humanas, llega a ser el lugar de observación establecido; un lugar ausente de lugar en sentido estricto, un espacio que no se ocupa, ya que aceptar la propia particularidad, intereses y apuestas de quien investiga, resulta nocivo y hasta fatal, en tanto puede contaminar

o entorpecer el ortodoxo desarrollo y objetividad de la investigación (Haraway, 1995). Si dicha neutralidad no se cuestiona, al conocimiento no le interesa poner la lupa en las personalidades de quienes lo hacen posible, no se preocupa por lo peculiar de las vivencias, mucho menos da espacio para la expresión de los compromisos de quien investiga. Antes bien, su finalidad se expresa en la búsqueda de lo universal, lo abstracto, lo general que aplica, es funcional y seguro.

Para dicho funcionamiento y universalidad de sus resultados, la investigación cuenta con un elaborado arsenal de instrumentos discursivos, uniformemente concebidos, previamente elaborados. En este orden de ideas, la investigación “adecuada” está estrechamente relacionada con el “correcto” uso de sus elementos, por ejemplo, la univocidad del lenguaje empleado, la administración de técnicas por un experto, la recopilación de datos, aquellas son características formales que anteceden y suelen figurar con mayor importancia que las preguntas, reflexiones, encuentros y desencuentros posibles con otro/as en la investigación; de hecho, la construcción del saber suele interesar en la medida que se corresponde con el saber preestablecido o se construye mediante los procedimientos preestablecidos. Como afirma Sarah Corona; “De esta manera, el investigador indaga en campo con una definición del tópico que, por lo general, se debe más a las dinámicas de la academia que a un diálogo con el otro.” (2012, p, 38). La relación con otras y otros, responde más a un papel burocratizado, incorporado formal pero no reflexivamente en la investigación, el otro/a es funcional a mi pretensión de conocer, por tanto, reducible en aquellas maneras que no presten funcionalidad a la investigación.

Ahora bien, hemos tematizado varias características de un tipo de investigación que resaltan su valor procedimental, racional y objetivo, haciendo énfasis en el detrimento de las posibles relaciones entre otro/as, por un constante y uniforme ejercicio de sometimiento sobre un otro/a. Nuria Pérez y José Contreras (2010) nos pueden ayudar a sintetizar parte de lo anterior, ya que, dichos autores retomarán este modo de operar uniforme bajo la noción de “formalismo”, criticando la visión según la cual;



la investigación supone siempre someter los datos a un marco teórico previo y ajeno, de tal manera que quien investiga no está autorizado a tener una perspectiva propia de lo que estudia, no puede dejarse sorprender por lo que observa, no puede encontrarse con lo inesperado, no puede descubrir lo que no estuviera ya de alguna manera anticipado o previsto en el marco. (p, 16).

No obstante, si abordamos el asunto del conocimiento, por otro lado o mejor desde otras miradas, alrededor de la noción de autoridad y unidireccionalidad se teje un problema político para el reconocimiento epistemológico y cultural. La constante rigidez, formalidad, racionalidad son rasgos de una construcción que se establece en paralelo con la exclusión, la explotación, el beneficio y el dominio sobre otro/as. El conocimiento y la investigación amparados en la objetividad son herramientas útiles a la reproducción de las asimetrías de poder (Corona, 2012) (Quijano, 1997), en tanto funcionan como criterios para aceptar, reducir, afirmar, postular y reconocer cierta clase de saber, en virtud de la hegemonía establecida. De modo que, el acceso a la investigación, construcción y circulación de conocimientos solo se hace efectivo cuando se corresponde con aquellos intereses “autorizados”.

Esta reducción de los caminos, dimensiones y relaciones del saber y del ser otro/a hacia una uniformidad pretendida, responden entre múltiples factores, supuestos y acontecimientos históricos a una colonización del conocimiento vigente. Ingenua o conscientemente la exclusión de otros saberes conlleva a la afirmación, apropiación y prolongación de aquel saber que se encuentra establecido, que a pesar de pretender mostrarse como neutro, objetivo y por tanto universal, subterráneamente responde a unos lugares, sujetos e intereses particulares, todos estos entrecruzados con otros discursos y prácticas hegemónicas, como lo son la raza, el género, la clase social, el desarrollo social; responden en últimas a las necesidades e intereses del hombre blanco, moderno y eurocéntrico, bajo estas miradas es que se despliega todo el

monopolio del saber y en consecuencia, se despliega la tachadura de otros modos de investigar, conocer y relacionarse (Quijano, 1997).

Como ya vimos, el acceso, los medios, los resultados y las intenciones de la investigación, se regulan en virtud del gesto paralelo de autoridad y rechazo, de modo que las respuestas y hallazgos de dichos estudios, se construyen a la luz de ampliar el dominio y satisfacer necesidades y propósitos ajenos. En este orden de ideas, habitualmente la investigación en las humanidades y ciencias sociales puede estar estrechamente relacionada con otro/as, comunidades y grupos solamente durante el momento de recolección de datos, posteriormente esos otro/as, comunidades y grupos, pierden toda relación y acceso a la investigación y a sus resultados. Más allá de su mención como grupo poblacional presente en un artículo formal, que se expone o transcurre principalmente en el espacio académico, en realidad pocas veces la investigación o el investigador vuelve a encontrarse con esos otro/as, no suponen evaluar ni reflexionar con esos otro/as el modo en que fueron determinados, simplemente es la expresión utilitaria del “tomo y me voy”.

Como nos sugiere Sarah Corona y Olaf y Olaf Kaltmeier (2012) la investigación manifiesta una crisis en la relación entre otros, una crisis ética, Consideramos que el dominio de las dinámicas latentes puede perturbarnos, pero no debe paralizarnos, esto quiere decir que nos enfrentamos a la necesidad de subvertir, alternar y quebrar con aquellas lógicas denunciadas, de prestar nuestras fuerzas a intentarlo, para apostar por repensar y construir otros lugares, saberes y relaciones posibles (Corona, 2014). Nos enfrentamos a la necesidad de una praxis que no reproduzca la violencia y tachadura propia de un quehacer investigativo dominante. Por ello también encontramos la importante oportunidad de estar, pensar y co-construir entre otro/as, de alterar los roles, de entrecruzar caminos, de desestabilizar lo mismo para dar paso a lo otro (Corona, 2012). La oportunidad que también es un desafío, implica no ser condescendientes con las lógicas autorizadas de la investigación, para así conocer,

problematizar y dar respuestas desde la afirmación de nuestras propias subjetividades, necesidades y experiencias particulares, sin renunciar a nuestro lugar situado, como tampoco, renunciar a la validez de nuestro encuentro y de una investigación co-construida, que no es una visión altruista de hacer por el otro/a, de ser su portavoz o defensor, se trata de asumir-nos radicalmente como otro/as en la investigación, de hacer horizontal una relación que históricamente se ha construido desde la asimetría, de hacer del diálogo y la reciprocidad acompañantes que permitan en la co-construcción una praxis investigativa permanente desde la conjunta determinación de las preguntas y sentidos del proceso, atravesando por la elección de caminos y de medios para conocer y reconocer-nos en el encuentro, así como las decisiones de los modos de reflexionar, narrar o compartir un encuentro investigativo, para este caso el nuestro.

Con esta elección por otras maneras de investigar, buscamos eliminar la barrera de formas y accesos al conocimiento de nuestras propias realidades, buscamos desligarnos de la pretendida eficacia y neutralidad de la investigación, buscamos atender reflexivamente a nuestra experiencia desde nuestros distintos roles, no pretendemos ser estáticos, definitorios y abstractos, queremos tejer nuestras propias comprensiones y estrategias para abordar y transformar nuestros propios encuentros y desencuentros, co-construir respuestas que se vinculan e intervienen en la realidad, apelando por responder y controvertir la tachadura de los saberes válidos, como dice Sarah “se deben democratizar las maneras de adquirir conocimientos para poder multiplicar las historias y darle el perfil de provincia al estatus privilegiado de Europa” (Corona, 2012, p, 27), de modo similar, debemos romper con el monopolio y la manipulación de la investigación, para posicionar coherentemente nuestras miradas y voces entrelazadas.

## **Olvido, simulación y educación**

La escuela, el aula y demás espacios que se tejen alrededor de la educación, son escenarios en los que nos encontramos directamente en una relación entre otro/as, aunque principalmente la percibimos en un sentido demasiado primario, podemos decir físico, ya que no se puede negar la constante proximidad y contacto que implica el hacer educativo. Sin embargo, para sobrepasar este límite primario de la relación entre otro/as necesitamos arriesgarnos y exponernos para lograrlo. Para este sentido primario y cómodo, esta idea y evidencia se rechaza en mayor o menor medida, se rehúsa a caminar en una dirección que se acerque a otros y otras, se suele corresponder perjudicialmente con prácticas educativas que aceptan la existencia de otro/as, sin ahondar la reflexión por su sentido ni por las consecuencias, justamente allí podemos encontrar aquellas precariedades, ignoras y maltratos que reciben los otro/as en el desarrollo de los procesos educativos. Por el contrario, hablar propiamente de una relación entre otro/as, construida desde la escucha, la presencia, la apertura y hospitalidad, las particularidades y procesos de quienes integran las dinámicas escolares no es un asunto recurrente. Menos habitual aún, pensar en habitar el espacio escolar desde la co-construcción, la interacción recíproca de los otro/as que constituyen la posibilidad de pensar la horizontalidad, sus reflexiones sobre un modelo dinámico de interacciones, desde la co-presencia, la escucha y la constante redefinición de los tópicos y los medios de llevarlos a cabo, desde la intención de recudir las inevitables distancias entre los roles, en fin, de pensar el encuentro alrededor de la educación entre otro/as, que según la horizontalidad es un proceso más que un punto de partida y una apuesta por las interacciones más que una objetividad de dichas interacciones. Contradictoriamente, estamos más cercanos a encontrarnos con la peligrosa afirmación de que la escuela es un lugar habitado por múltiples otro/as, pero pocas veces, es un espacio en que esos mismos otro/as logran estar abiertos a la interpelación de su coexistencia.

De lo anterior, se sigue el latente riesgo de que el proceso que se vive en la escuela sea una ruta eficaz para la individualización de quienes la habitamos, al igual que, para ser receptores de determinadas prácticas escolares que dejan por fuera o ponen en detrimento la reflexión por el otro/a. No obstante, nuestra pretensión parte de asumir otra idea, otro hecho. Hablamos de la evidencia de la interpelación por los otro/as, buscamos un camino alternativo que permita desubicar, modificar y renovar lo que tranquilamente se acepta como imprescindible en la educación, en el aula de clases, en el desarrollo de las mismas y los modos en que nos entendemos como otros y otras, en virtud del encuentro mismo entre otro/as.

En el aula, cuando configuramos el tipo de relaciones entre otro/as que usualmente se ocupan desde la rigidez y distancia, por ejemplo en el bachillerato o en la academia, encarnamos ya sea la figura de profesor o la figura de estudiante. Decimos figuras, justamente porque se crea una imagen, un imaginario de ambos roles, el cual suele responder a unas valoraciones del otro/a, en un marco previamente pensado, aceptado e insospechadamente promovido, un marco<sup>4</sup> que sugiere la estructura, la norma, la medida por la cual se fijan los modos de mirar, escuchar, hablar y estimar a quienes pueden o no ser reconocidos. Claro, según ciertos intereses o supuestos.

Por un lado tenemos al profesor, quien suele ocupar el lugar protagónico de la relación, cuando pensamos en él desde los lentes de la alteridad y la mismidad, de lo infinito y la totalidad (Levinas, 2002), encontramos que la mismidad y la totalidad son el lugar común de desenvolvimiento para gran cantidad de prácticas educativas. Nos referimos a una práctica educativa que premia exclusivamente el lugar que se corresponde con la mirada del

---

<sup>4</sup> Por un lado, el grupo de investigación "Modernidad-colonialidad" constituye un importante referente para rastrear históricamente aquellos valores y normas que constituyen varias de nuestras prácticas contemporáneas. (Algunos de sus autores más destacados son; Anibal Quijano, Walter Dignolo y Arturo Escobar).

Por otro lado, desde la perspectiva de la alteridad, autores como Carlos Skliar, Jorge Larrosa y Ricardo Foster, aluden a la problematización de la mismidad y su correlato creado la "normalidad".

protagonista, por ejemplo, cuando el profesor presta atención a otro/as solo cuando logran ser un reflejo de aquello que él mismo aprecia, un reflejo de lo que “yo soy”, de modo que, si el otro/a se escapa a mi reflejo, es diferente a mi marco, es ajeno a mi mismidad, deja de estar ahí como alguien merecedor de mi reconocimiento. Peor aún, entre más escape ese otro/a a mi lugar, resulta posible y más sencillo excluirle, reducirle y justificar agresiones en virtud del conflicto que crea con mi comodidad, a raíz de aquella incompletud o diferencia percibida.

Un asunto problemático con el lugar del profesor de la mismidad, nos muestra que su margen de interacción se encuentra terriblemente desgastado, no hay una preocupación por estrechar otros vínculos, por escuchar y verse envuelto en otros acontecimientos, se pretende como alguien completo, seguro y autosuficiente, un referente capaz de hacer de su propio lugar, una medida por la que debe pasar cualquier otro/a. Esto podemos imaginarlo de diversas formas, abundan experiencias propias y ejemplos explícitamente ilustrativos en los que la mismidad hace de sí el criterio para actuar y relacionarse con otro/as<sup>5</sup>.

Para una metáfora de la mismidad, pensemos en alguien que permanece y anhela organizar parte de su vida, pero también la de los demás, desde una trinchera solitaria, trinchera del pensamiento, trinchera del título profesional, trinchera de una experiencia gratificante, en fin, el individuo de la trinchera, cuenta también con un refugio en un árbol alto, allí construye un aparato especializado para ver el mundo que él quiere ver, obviamente, ligado a sus propios interés, en dicha tarea, empeña tiempo, energía y diversos materiales para construirlo, con cierta regularidad puede ir ampliando sus lentes, sumando elementos bien firmes y resistentes, otros más pomposos y llamativos, otros más frágiles pero que funcionan para fijar la mirada del mundo, que no es un acto casual, no es un lujo de la mirada, sino se convierte en su propio fortín, le ofrece así buen abrigo, protección, distancia, como cercanía para contemplar y juzgar

---

<sup>5</sup> Por ejemplo en el artículo *La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas*, (Giuliano, 2016).

cómodamente. Entonces, cualquier rostro, objeto y sombra que pasa por la fina vista del lente, que fue ardua e individualmente elaborado, independiente de las circunstancias, movimientos, afectaciones y cualquier otra posibilidad de diferencia, en el sentido totalitario de la mismidad, nunca logra extrañar a quien está observando, siempre cuenta con un lugar premeditado para encajar lo otro y hacerlo parte de lo mismo.

De lo contrario, la posibilidad de irrupción de un otro/a hace del lente algo similar a una fortaleza rígida, de ventanas cerradas y puertas inamovibles, la cual se prepara a resistir infranqueablemente la fuerza de cualquier adversidad, cualquier tormenta, ventarrón o brisa, también resistiendo cualquier rayo de luz, aroma en el aire, paisaje o viajero que ronde la fortaleza. En la que a pesar del encierro, en su interior permanecen atentos en alerta máxima frente a las alarmas que indiquen la vulneración de la comodidad, para así, transformar la defensa en ofensiva, sacar a luz sus armas y sus guerreros, hasta derrotar o capturar cualquier síntoma de riesgo o diferencia.

Estos ejemplos caricaturescos, pueden parecer exagerados para el lector/a, no obstante, creemos que dicho exagerar no es ajeno a ciertos rasgos que usualmente constituyen la práctica educativa, solo hay que ser atento/as y abierto/as para identificar el enlace entre ciertas interacciones comunes y la caricatura problemática de la mismidad, para que podamos encontrar que siendo profesores, el modo de vinculación que se establece con lo/as estudiantes, los compromisos que asume en su quehacer, y los medios que determina para conseguirlo, son armónicos únicamente con ese lugar particular que él construye, pero que por fuerza de la relación, su autoridad y protagonismo vertical, pueden hacer del aula un camino obligado de un único sentido y acompañado de una sola voz.

Pareciese como sí el mundo del profesor de la mismidad y su quehacer se asemejara a una mala novela policiaca, en la cual, detectives que se asignan para resolver el caso de un crimen avanzan la investigación de los hechos con afán, casi sin detener sus pasos, sin escuchar

testigos, dejando atrás, por omisión o por propia decisión, muchas pistas que pueden ayudar a ampliar la información y dar con quien cometió los crímenes. El caso sería que dichos detectives, sin extrañarse ni dudar de sí mismos, terminarían declarando culpable a cualquiera que no lo es, y acto seguido, irán en busca de alguna medalla o reconocimiento de su ardua labor como quienes dieron solución al problema, sin nunca poner su ejercicio en cuestión.

Así como es negligente la actitud de los detectives, la finalidad que busca cumplir exclusivamente las tendencias de mis ideas, mi saber, mi lugar por sobre otros, –que en la escuela muchas veces resulta tan ligado a ese culto al logocentrismo, el cual reconoce como valioso únicamente al conocimiento, peor aún, un solo tipo de conocimiento, que sería conocimiento de lo mismo, por sobre cualquier otro elemento que hace parte de la escuela– consiguiese afanar tanto al investigador como al educador en dirección de recorrer y encontrar respuestas que ya supone o puede suponer sin tantas molestias, ojalá desligándose de cualquier rastro diferente que ponga contra la pared la explicación construida desde su apreciado y hermético lugar. Como afirma Ricardo Foster en el libro *Experiencias y alteridad en educación* (2009) refiriéndose al desarrollo del concepto de identidad en Aristóteles, para quien es principio de organización del conocimiento y las relaciones entre objetos, dicho concepto en gran medida “significa proyectar sobre el otro la gramática de lo Mismo” (p, 113). Práctica que nos preocupa y observamos con frecuencia, el profesor de la mismidad que poco o nada arriesga, o mejor dicho, arriesgar no está entre sus posibilidades de acción ordinarias, la apertura al otro en tanto que otro, desconocido y conflictivo no suele ser usual, por el contrario, predomina la seguridad ya que no hay nada que no sea de antemano ordinario para él.

Cuando pensamos en el interés de cada profesor, la apuesta con la que usualmente plantea sus encuentros, el mayor o menor compromiso que asume, encontramos que, suele partir de la tendencia a señalar algo, hacer aportes, propiciar reflexiones, alimentar mentes, organizar saberes, construir habilidades, todo aquello vinculado con un tema predilecto y



relevante. La práctica a veces invita, aunque la mayoría de veces dirige al estudiante a que coloque sobre su horizonte de preocupaciones ciertos asuntos que resultan necesarios de pensar —¿Necesarios para quién?— y los cristalice mediante algún ejercicio propio de expresión, de escritura, de comunicación con otros, de argumentación, o cualquier otra ocurrencia. Se trata de alguna elección que consiga cobrar significado para algún discurso educativo y en consecuencia aporte a la formación de lo/as estudiantes, que propicie mayores asombros y miradas interesantes a raíz de las temáticas que se proponen.

Independiente de que el centro del trabajo sea un asunto práctico, puntual, proyectado a corto plazo o, que el trabajo remita a la búsqueda ambiciosa que proyecte un “gran” sentido, profundo, amplio, que junte conceptos, corrientes de pensamiento y construya respuestas detalladas a las importantes consideraciones que comparte generosamente el profesor al estudiante. Ambas posibilidades requieren implementar o proponer recursos, herramientas, metodologías, en últimas, es imprescindible escoger una suerte de camino que vincule el desarrollo del proceso en el aula, posteriormente, dicha selección necesita volver la mirada sobre lo sucedido; evaluarlo, volver con cuidado y cautela, con ojos críticos que confronten los diversos acontecimientos, propósitos, resultados, prácticas y la vez se encuentren abiertos al movimiento y transformación que permite la escucha de la experiencia vivida, la experiencia de la relación entre otro/as en el aula. Sin embargo, esta necesidad algunas veces resulta más un requerimiento institucional que una actitud que asume el profesor para reflexionar sobre su quehacer. Y en todo caso, son un conjunto de decisiones que se dan solitariamente, pero que involucran y afectan a esos otro/as que hacen parte de la relación escolar, el/la estudiante, de entrada es ajeno a decidir y a evaluar.

Sobre esta problemática de la evaluación, hay quienes la consideran como un elemento a tener en cuenta únicamente al final del proceso, no como una exigencia paralela a toda la puesta en escena que hace el profesor en el aula, dicha ausencia permite que la importancia y

reflexión del quehacer evaluativo se distorsione en una suerte de simulación, de extrañamiento o de exclusión. Son grandes las dificultades que esto acarrea para la relación entre otros y otras en la escuela, en estas situaciones la precariedad del encuentro se mueve entre los campos entrecruzados de la burocratización del otro, el replicamiento de la mismidad y su contraparte, el anulamiento de la diferencia, todos atravesados por la frecuente jerarquía y unidireccionalidad de las miradas dadas en la educación.

Aquel otro/a quien es burocratizado por la enseñanza, ya desde su existencia institucional, sus correspondientes limitaciones y accesos, al momento de la evaluación no es propiamente otro/a, está más cerca de ser un formato, un número, un almacenamiento de contenidos, una suposición, un requisito, pero nunca algo lo suficientemente extraño para que no pueda ser encasillado con facilidad, nunca alguien con una disposición ni situación alterna que altere el proceso. En este caso, el otro/a aparece como receptor de organización, es el que da sentido a ciertos planes, incluso como un lugar simbólico en que se busca introducir o desplegar ideas, hacer cumplir una finalidad. Es en virtud de esto que el otro/a suele resultar necesario al final de los procesos educativos, como medio para la evaluación de fines, como medida de mi mismidad, vinculado desde resultados, entregas que lo acercan más al acto de su calificación que su propia mirada formativa. Una pregunta que muestre y exponga esta tensión sobre el otro/a propiciada por este tipo de evaluación es; qué tanto de mí, de mi tema, de mis explicaciones alcanzan a hacer suyas las y los estudiantes, o sea, cómo me encuentro yo en el otro/a. En este orden de ideas, se trata de otro/a a quien se evalúa como réplica, lo cual supone, una relación entre otro/as, en la que estudiantes (en varias ocasiones percibidos como carentes y vacíos) son leídos e interpelados como depósitos a los que se ha realizado una contribución, ya sea de un discurso, de un tema, de una fórmula. Seguidamente, la evaluación de ese contacto entre otro/as, tan íntimamente localizado en la mismidad del profesor, requiere sumergir el hecho de su amplitud en la rejilla de lo que se busca y no algo diferente. Podemos imaginar los

siguientes ejemplos de dicho monólogo de la evaluación; el profesor entrega un camino, una novela, un libro de cuentos, para que al final del recorrido, se consiga encontrarse, recordar, repetir y a veces hablar, con mayor tranquilidad sobre lo verdaderamente importante que es conocer tal concepto, tal idea, tal autor, en virtud que el mismo profesor, al inmiscuirse por tal camino de antemano preparado, reconoció como necesaria de compartir. Resulta similar a encontrar un director de orquesta que en sus primeros días de su nuevo empleo lo pasa desesperado, ya que, sus músicos no logran el énfasis preciso en la nota correcta, con la peculiaridad de no tener presente la relación que cada integrante tiene con su instrumento, ni la particularidad que muchos músicos son nuevos y otros no conocen la obra a interpretar. Algo como un escritor apurado porque su novela fuese leída y replicase en sus lectores la misma emoción que a él le produjo, ambos son personajes que con la energía puesta en procurar conseguir junto al otro/a, lo que ya han pensado antes en otros lugares y otros procesos, como un valor a priori inquebrantable, lo descuidan, lo afanan y después lo hacen extraño.

Estas características no se repelen, antes bien suelen ser complementarias, son muestras de la mencionada unidireccionalidad de las miradas, de los poderes, del protagonismo y uniformidad en la cual se construye el encuentro entre otro/as en el aula, encuentro comúnmente trazado por la lógica de quien ordena, designa y revisa. El lugar privilegiado del profesor selecciona contenidos, fija metas, crea instrumentos, construye reflexiones, habla 10 minutos o 2 horas, en fin, en virtud de la responsabilidad de su rol, adquiere el poder de organizar y disponer los términos y accesos en que se dará la relación en el aula de clase, por ejemplo, puede pretender explicar en una actividad de clase el diálogo como un encuentro con el otro/a, como herramienta conductora de las relaciones humanas, pero lo plantea desde la preferencia de sus ideas y reglas como suficientes, piensa que solamente la explicación basta, no hace falta siquiera que las y los estudiantes dialoguen para entender en qué consiste el diálogo. Curiosamente, siendo el otro/a temática de clase, no hay realmente un espacio para la

presencias de dichos otro/as, más bien resulta una suerte de visitante de una expedición por cierto sendero turístico del pensamiento, por una novela contada con baja o alta intensidad, o un libro de cuentos, el cual, con mayor o menor relación entre sus textos, se lee afanosamente por llegar al último de los cuentos, antes que suene el timbre que marca el inicio del descanso o el fin del calendario escolar.

Para nosotros/as, como seguramente para quienes sigan el curso de la lectura, no puede resultar difícil vincular la mismidad del profesor con experiencias vividas, con personas particulares que encarnan una enorme estabilidad, a quienes poco o nada les hace ruido. Este lugar común entorno a las prácticas educativas, se contrasta y nos hace sospechar alrededor de la dificultad y cantidad de personas que se nos vienen a mente para pensar, sentir y mirar la contraparte del ejemplo; son muchos menos esos profes otro/as quienes rehúsan o tensionan el privilegio mismo de su rol particular como miembro de la escuela y la responsabilidad de su interacción con otro/as, privilegio que premia con el poder de dictaminar los juicios, los requerimientos, las sugerencias, los comentarios como también las violencias y castigos, que solamente provienen de él, se exteriorizan en otro/a, pero nunca retornan. No obstante, consideramos que vale la pena reevaluar y resignificar los modos y las proyecciones de relaciones entre otro/as que se entretajan en el aula, lo que no significa dicotomizar o cambiar los roles del privilegio, más bien sugerimos poner este mismo en remojo, para intentar fermentar interesantes posibilidades y experiencias desde la apertura a lo/as otras.

En este orden de ideas, reconocemos que la reflexión por otros y otras en la escuela no puede entenderse de manera simplificada, ni bajo roles ordinariamente fijados. Justamente en el contacto o relación real con ese otro/a que es *infinito* (Levinas, 2002) es que se despliega el sentido inabarcable del otro/a, se abre la alteridad incomprensible e inexpressable como contenido, el otro/a como infinito está más allá de una relación de saber o de poder, el otro/a y el sentido de relacionarme con el otro/a, se aproximaría o reevaluaría la posibilidad de que el

otro/a entre en mí, que propicie rupturas, que resquebraje la coraza de mi autonomía, de mi ensimismada identificación. La interacción entre otro/as resulta mucho más profunda y compleja de señalar, como ya vimos, la dirección descendente del vínculo profesor-estudiante, reduce en buena medida las diversas posibilidades de relacionarse, las traduce en un movimiento de lo mismo, en el que el rol profesor, puede desarrollarse sin mayor molestia, un rol que escapa a la tarea por entreverse inmiscuido en la diferencia y la escucha del otro/a, por aprender desde su palabra.

Por otro lado, encontramos que el ordinario vínculo descendiente, también resta posibilidades a la misma relación entre estudiantes, en cuanto se plantea un único canal autorizado de enseñanza, de relación, de construcción de conocimientos; un/a estudiante que se acopla a la dinámica de la mismidad, entiende que conocer se acerca más a la imitación del profesor, por ende se aleja de la conversación, escucha y respuesta de un/a compañera, se interioriza la tachadura de la interacción entre estudiantes, la individualidad del ortodoxo vínculo profesor-estudiante nos desautoriza a aprender de nuestros compañero/as, los sitúa negativamente en el plano de lo extraño, de lo ajeno.

En contraposición a esto, nosotros planteamos la necesidad de no rechazar lo raro, lo indeterminado, la incertidumbre, la diferencia que ya es en el otro/a, no se debe, ni puede de ningún modo desaparecer, lo que significa para una praxis educativa, rehuir del lugar cómodo de organizar la relación con el otro/a únicamente acorde a mis reflexiones y preferencias, se trata más que de decir de escuchar, más que elegir o seleccionar, crear ambientes o propiciar la expresión del otro/a, se vuelve apremiante la necesidad de estar abierto al otro/a para dejarme entrever por eso otro/a. Lo raro y lo emotivo suponen ya una exposición a lo diferente, nos sugiere un paso al asombro mediante lo desconocido. Implica también para las praxis educativa, paralelo a la apertura a la alteridad, el trabajo explícito de la vinculación horizontal, ya que no podemos seguir hablando de otro/as de un modo singular, necesitamos que como

otro/as, logremos inmiscuir, articular y entretrejer nuestras propias voces, nuestras propias construcciones y apuestas situadas, para así brindarle color y sabor al baile de la escuela que no se da a un único ritmo. La apuesta exige la paciencia por lo contraintuitivo que resulta escuchar y atender a quien me es diferente, requiere olvido de ciertas costumbres, manías y formatos que han marcado nuestros modos de relacionarnos como otros y otras, también reclama innovación de las ideas y los medios, para renovar y sorprendernos a la hora de encontrarnos como otro/as en la horizontalidad y la alteridad, elementos necesarios para co-construir, co-habitar, para decidir crítica y conjuntamente los horizontes y medios por los que podemos vivenciar una praxis más cercana, menos violenta, capaz de ir desestabilizando el suelo firme y rígido de la escuela, para ampliar a suelos hasta ahora poco imaginados.

### **Co-construcción: laberintos y encuentros**

Este capítulo es especialmente más complejo y emotivo de redactar, ya que, nos disponemos a retratar el camino, las elecciones y circunstancias que nos permitieron ser cómplices y partícipes en el desarrollo de este proceso investigativo. La elección de la palabra “laberintos” en el título resulta muy adecuada para expresar la dificultad, los obstáculos y cambios de dirección con los que tuvimos que enfrentarnos. A su vez la palabra “encuentros” nos remite a pensar los momentos y los medios por los cuales se fue articulando y tomando vida nuestra apuesta de co-construcción, puesto que, como anunciamos antes, nuestro encuentro no se dio en un tono unísono. Para retratar esta diferencia y convergencia, abordaremos este capítulo desde dos lugares que ayudan a percibir y describir nuestro proceso vivido. Por un lado, planteamos el abordaje de la investigación desde el rol particular del “profe cachaco”, quien a partir de la intención de pensar el habitar la escuela, desde la horizontalidad y la alteridad, sugiere inicialmente una idea de investigación que permita construir dicho acercamiento, además de buscar el espacio institucional, como también a la/os co-protagonistas para poder emprenderla. Por otro lado, profundizaremos en el proceso ya de co-construcción y las implicaciones que fueron necesarias para posibilitar la articulación con los roles de “profes y profas guajiras”, que en últimas son quienes brindan de sentido y vitalidad a nuestro ejercicio de investigación.

Apostamos por esta distinción para visibilizar de manera diferenciada las disposiciones, disrupciones y asuntos que nos cuestionan en lo más profundo de nuestras particularidades, contextos, historias, geografías y culturas que estuvieron en contacto. Experiencias que interpelan con contundencia nuestra interacción que apela por ser horizontal, así como también mediaron y dieron ese sabor específico a nuestro encuentro investigativo.

### **Preludio: Antes de conocernos**

Nuestro proyecto de co-construcción se desarrolló principalmente a lo largo del segundo semestre del año 2021. Inicialmente, debido a las medidas de bioseguridad implementadas en respuesta a la pandemia, se desarrolló mediado por la virtualidad. Posteriormente contamos con la grata oportunidad de realizar el encuentro presencialmente en la institución, como en otros espacios no oficiales del municipio. Finalmente, el proceso en el primer semestre del año 2022, se dividió en la implementación de la propuesta pedagógica por parte de la/os integrantes normalistas del grupo de investigación o profes y profas guajiras, esto en aquellos colegios urbanos y rurales de San Juan del Cesar La Guajira, con los que tiene convenio la Escuela Normal. Por otro lado, por parte del profe cachaco tenemos la construcción del presente documento que recoge dicho proceso.

Sin embargo, antes de llegar a esta consolidación, en el primer semestre del 2021, la idea del trabajo horizontal estaba proyectada para ser llevada a cabo en la IED Escuela Normal Superior Maria Montessori, allí queríamos gestionar un espacio diferente al de prácticas pedagógicas en bachillerato, para así poder vincularnos con estudiantes del ciclo superior, quienes también realizan todo un trabajo de investigación durante los cuatro semestres en que transcurre su proceso académico, para optar por el título de “Normalistas superiores”.

Desafortunadamente, la institución tuvo una serie de eventualidades, siendo la más destacable el cambio de coordinadores, situación que desajustó el transcurso de procesos de prácticas y entorpeció los canales de comunicación con la Escuela, factores que impidieron la puesta en escena de esta propuesta. No obstante, de todo este proceso, logramos identificar que las Escuelas Normales, aguardan una potencia enorme y un atractivo facilitador para que de entrada sea posible situarnos con fuerza en una disposición por la horizontalidad, en tanto hace posible el reconocernos como pares investigadores y profesores en formación, es decir, supone una cercanía en virtud de nuestro quehacer educativo.



## **Virtualidad y búsqueda**

Así pues, la oportunidad de vincularnos a trabajar con normalistas en formación se hizo latente gracias a la gestión y relación que propició la coordinadora de prácticas de la licenciatura en Filosofía, Alexandra Arias, quien estableció el contacto y espacio para poder presentar la propuesta de investigación a la Escuela Normal Superior San Juan del Cesar en La Guajira, particularmente a las coordinadoras de investigación y de prácticas pedagógicas, Yadira Arias y Gladys Manjarrez, como también a lo/as estudiantes de segundo semestre del ciclo superior, a quienes principalmente invitamos a integrarse como artífices principales de esta apuesta, la razón para dicha selección tuvo en cuenta al semestre que en dicho momento del proceso de investigación cursaba la creación del anteproyecto.

En primera medida acordamos una reunión de presentación, que se llevó a cabo virtualmente el día 25 de Junio del 2021, en la cual se socializa, por parte del profe cachaco, la intención y proyecciones que se tenían para realizar una investigación horizontal, en la que pensáramos el encuentro con otro/as desde la alteridad. Además, fruto del encuentro, tenemos la oportunidad de un reconocimiento inicial de nuestros rostros, nuestras voces y de los intereses que ocasionó dicha socialización y primer acercamiento. La primera impresión nos marcó por la disposición y calurosa acogida que rápidamente generó nuestro encuentro de prueba, ya que, por parte de coordinadoras y normalistas, fuimos autorizados y alentados para conseguir desarrollar dicho proceso en el calendario académico, propuesta que resultaba novedosa tanto para la institución, como para los oídos de quienes estaban allí presentes.

De aquí en adelante, exactamente en un mes, el proceso empezó a marchar de manera progresiva, pero con las miras puestas en desdibujar la preponderancia de nuestros roles, para pensar de manera efectiva la articulación y un posicionamiento claro de todas la/os participantes como artífices primarios del proyecto (al final de este documento se encuentra el cronograma de trabajo que organiza las actividades aquí mencionadas, ver anexo1). Sin

embargo, conseguir dicho propósito no sería nada sencillo, dicha intención de hacernos co-investigadores, agentes de una idea y unas relaciones comunes, implica ciertas construcciones, motivaciones y aperturas; características que para un primer momento no están dadas y por lo tanto, necesitan ser planteadas para encausarnos a unas apuestas más cercanas, en términos que resulten claros y de interés, es decir, tanto porque guste como porque sea entendido y así de paso se consiga articularnos. Cuestión que como estaremos desarrollando, significó la tensión y movimiento de roles protagónicos a roles compartidos, partiendo por una suerte de investigador líder que busca dejar de ser líder.

Los encuentros en este momento de vinculación fueron semanales. Éramos habitualmente en aquellas reuniones sincrónicas 15 personas; la coordinadora de investigación, el profe cachaco, además de todo el grupo de investigación de segundo semestre de la Escuela Normal, quien estaba integrado por trece jóvenes; en su mayoría mujeres a excepción de cuatro hombres, las edades se concentraban entre los 18 a los 22 años, aunque también contamos con un par de integrantes cuyas edades oscilaban en los 25. Encontramos que 7 normalistas superiores no realizaron el bachillerato en la Escuela Normal, para estos casos, la persona que quiere ser normalista debe hacer un semestre adicional en el ciclo superior, un semestre llamado introductorio, son alrededor de 25 personas quienes se vinculan semestralmente de esta manera a la Escuela Normal, sin embargo, a medida que avanzan los semestres el número de estudiantes por semestre disminuye. Lo/as normalistas, desde primer semestre realizan prácticas pedagógicas en la mayoría de escuelas del municipio, instituciones en las que ellas y ellos mismos no son considerados como practicantes que pueden brindar algún apoyo, sino como profesores que están ejerciendo. Esto nos habla también de dicha institución como un referente y una opción importante, que responde parcialmente a la demanda del contexto en términos de oportunidades de acceso a la educación superior, como también al trabajo. Decimos parcialmente, debido a la experiencia de mucho/as normalistas, quienes adicional al

ciclo superior, desean estudiar y ampliar sus oportunidades laborales en otros sentidos, por lo que alguno/as paralelamente estudian cursos técnicos o tecnológicos (los casos más cercanos eran cursos relacionados con manejo ambiental, enfermería, salud y belleza, como sobre emprendimiento) y otro/as también cursan carreras profesionales, principalmente en la Universidad Popular del Cesar y la Universidad de La Guajira que son los centros educativos más cercanos y con más oferta en la región.

Por su parte, la coordinadora de investigación quien es una figura muy apreciada, tanto dentro como fuera del plantel educativo, quien cuenta con un trayecto enorme para la institución, fue sin duda un personaje clave en todo nuestro proceso de investigación. De hecho, para hablar de articulación es a partir de la relación con ella que empezamos a tejer y abordar cada uno de los encuentros sincrónicos. Su participación se destaca por la disposición y eventual libertad que nos permitió, pero también en su interés profesional de conocer e involucrarse en los saberes, temáticas y prácticas que alimentaban nuestra investigación. No obstante, hay que abordar esa participación con cuidado, por un lado, el reconocimiento y la relación de colegaje se entabló rápidamente por la conexión que compartimos con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ya que ella es egresada de ahí, y con el interés de trabajar en investigación, lo cual brindó un acercamiento desde la cercanía, desde el saber académico y la intencionalidad de aportar mutuamente al fortalecimiento del hacer investigativo.

Por otra parte, la diferencia de épocas, de materiales de estudio, de la geografía y en consecuencia de acceso a ciertas dinámicas que resuenan más en el interior del país, propició un relacionamiento particular, cercano a esas lógicas del saber-poder que criticamos anteriormente. Resulta que la relación centro-periferia del país se construye en un marco que no presta la suficiente atención a la diferencia, la diversidad de tiempos, de historias, realidades y condiciones de las regiones que constituyen un país. Por el contrario, en relación con las

afirmaciones acerca del colonialismo interno de Silvia Rivera Cusicanqui (2010), existe una actualización de los símbolos y prácticas de dominio en los procesos históricos de cada país, las cuales reproducen unas jerarquías sociales, culturales, epistemológicas que se desarrollan contemporáneamente al interior de países que comparten estas causas.

Esta idea es fundamental para entender y tensionar el proceso de relacionamiento entre profe cachaco, cuyo lugar de procedencia se suele entender situado en el centro de finanzas, de entidades, instituciones, de conocimientos, de oportunidades, de actualidad, en suma, un lugar privilegiado. En contraposición a esto, el lugar de profas y profes guajiros se suele asociar con la exterioridad, la desfinanciación, la marginalidad, el olvido, el atraso y la subordinación a las lógicas que se plantean en el centro del país. Esto en términos de nuestra experiencia particular de investigación, significó la rotulación del profe cachaco en el lugar del privilegio, de la superioridad epistemológica y de la bondad de establecer relaciones con esos otro/as marginales. En varias ocasiones se escuchaba a la maestra de investigación interpelar a la/os normalistas diciendo que “aprovechen la oportunidad y sáquenle todo el jugo posible, ya que él trae lo nuevo, lo actual” o cuando se refería a ella misma, escogía presentarse precisamente como “por fuera” de eso nuevo que se está pensando en investigación o como “quedada” en los manuales de su época universitaria.

Ahora bien, regresando a la descripción del desarrollo de los encuentros, teniendo presente la salvedad de tensionar y no ocupar ese lugar de privilegio sugerido, por ende, tampoco su correlato de desprecio y manipulación de otro/as. Nos encontramos en principio, frente a la concertación y consolidación de actividades y de un canal de comunicación entre la maestra de investigación y el investigador líder.

Para las dos primeras semanas partimos por la necesidad de reconocernos tanto colectiva como personalmente, además de propiciar el ambiente para vincularnos de maneras más cercanas con aquellas personas partícipes de los encuentros virtuales, sugerimos abordar

esto a través de actividades como cartografías e ilustraciones, que escogimos y socializamos con la intención de darnos a conocer y plantear aquellos intereses, sueños y apuestas que nos atraviesan como maestros e investigadores en formación, así como humanos. En este abrirnos a otro/as, trabajamos también con la atención puesta en identificar y problematizar aquellas situaciones particulares que encontramos nocivas para nuestras relaciones con otro/as, por ejemplo, las violencias vividas, interiorizadas, las dificultades de escucharnos en ciertos espacios, por ejemplo la escuela o el hogar.

Este trabajo de problematización se iría articulando en las siguientes dos semanas con los análisis más generales acerca de nuestro lugar situado en las relaciones con otro/as, particularmente desde la lectura de los conceptos de colonialismo y colonialidad, así pues, nos preguntábamos por el sentido de ser latino, ser colombiano, ser guajiro y las distintas posibilidades, cargas culturales, aceptación o eliminación de la diferencia que implica cada lugar. La lectura de Farah (2013) “Colonialismo del saber, pluralismo epistemológico y modernidad” fue un material previsto para situar la discusión a nivel del hacer profesional de quien crea o censura otros saberes. Como complemento de este encuentro se planteó la síntesis personal de la comprensión de la colonialidad, es decir la construcción de una definición propia, además, el profe cachaco sugirió la construcción colectiva de una matriz en la que pudiésemos plantear las dudas y dificultades que produjo la lectura del artículo, esto como una actividad que paralelamente nos permitió reconocer los modos y hábitos con que abordamos la lectura.

Posterior a este trabajo, cuya intención fue reconocernos y problematizarnos situadamente, planteamos abordar las semanas siguientes exclusivamente a partir de comprender la investigación y sugerir otros modos de hacerla, para ello y por sugerencia de las coordinadoras de investigación, decidimos situar en las tres semanas siguientes, las nociones que constituyen la investigación y el desarrollo de la misma, desde los enfoques y paradigmas más tradicionales. Para las dos semanas posteriores, sugerimos un abordaje similar, pero ahora

desde las miradas alternativas que proponen otros enfoques, como lo son las Metodologías Horizontales. Véase; (Corona 2012, 2014), (Corona y Kaltmeier 2012), (Corona y Martín 2017) y (Stefano y Pérez 2012) . La manera de llevar a cabo este momento del proceso consistió en un énfasis especial; el de poder asumir paralelamente los roles de maestro/a-estudiante-investigador/a, así pues, a partir de la delimitación de unos grupos y temáticas, cada persona y cada grupo estaba en la corresponsabilidad de estudiar y aprender algo para poder enseñarlo a los otro/as, decidiendo también los medios y modos de presentarlo. Así mismo, quienes ocupaban el rol de escuchar, también tenían la corresponsabilidad de responder, cuestionar y retroalimentar lo escuchado, sugerimos así un encuentro móvil entre nuestros roles, no somos única ni dicotómicamente estudiantes o maestros.

Fruto del trabajo de profundización en lo que respecta a investigación, las dos semanas posteriores pretendían hacer de esos saberes entrelazados puntos de apoyo y retroalimentación para ahondar en el proyecto que se había socializado tiempo atrás, para ello se compartieron todos los insumos, documentos y materiales que anteriormente el profe cachaco había construido, para así poder colectivamente decidir, reconfigurar y proyectar los movimientos para empezar a vincularnos con el proceso investigativo. No obstante, en la realización encontramos que el ritmo y articulación no eran ni colectivos, ni evidentes.

Como se habrá dado cuenta el lector/a, la escritura de estos párrafos ha permanecido alineada a la mirada del profe cachaco, quien se vinculó en la relación entre otro/as de una manera que prestaba prioridad a su hacer. Contrastando esto, las miradas de las profas y profes guajiros, confrontan el relato y el desarrollo de este momento de la investigación. Tanto por las condiciones mismas de esos otros lugares, como por la disrupción temática y metodológica que movían el ejercicio, añadieron dificultades a la consecución de una articulación visible. Por ejemplo: vincularse con cercanía, cuando, cuestiones tan básicas para la virtualidad, como el internet necesario para la conexión digital no son las mejores, o no se cuenta con los

dispositivos tecnológicos, o no se tiene el espacio adecuado, todos representan obstáculos directos para el desarrollo de los procesos.

Ahondando en esas dificultades, no podemos olvidar tampoco lo problemático o chocante que resulta querer volverse alguien que maneje de repente tales o tales ideas, entienda a la primera textos medianamente enredados, cuando esas palabras son apenas eso, palabras, no tienen una referencia clara a algo, son un ladrillo difícil de encajar, por ejemplo, nadie ha visto la alteridad por ahí, o tampoco un decodificador de conocimientos, mucho menos ha compartido tiempo con Heterogeneidad por la calle. El enfrentarse a ese tipo de textos, de lenguajes, de metáforas, se choca de entrada con algo extraño, agotador y abstracto.

Y si le sumamos el confuso cruce de información, indicaciones y expectativas, por un lado, recibimos la exigencia de la señora Yadira (la coordinadora de investigación) de rendir y cumplir, de movernos a la par del profe cachaco y del semestre académico, de entregar avances, de recopilar información para mostrar que la temática que estudiamos sí existe y no es un invento. En la otra orilla, el profe cachaco, manifestando que había que co-construir, pensar desde nuestro propio lugar y relaciones, que teníamos que tomar la palabra e intervenir, sugerir y una cantidad de cosas más, porque a la vuelta de la esquina íbamos a hacer una propuesta pedagógica y necesitábamos estar claros y trabajar en equipo.

Entonces pasaba que en los encuentros sincrónicos, si había una pregunta o había un silencio, la señora Yadira empezaba a comentar que sí no habíamos desayunado, o que teníamos la cabeza en otro lado y no donde debe estar, mientras el profe cachaco insistía sí había una pregunta o comentario. No era fácil estar al tanto, además que en la Escuela y en la virtualidad, nos movíamos por otras cosas, las entregas se volvían un motor importante, la presión siempre estaba ahí, nunca habían dicho de maneras tan explícitas que fuéramos autónomos, más bien nos sugerían estar respondiendo de manera constante, cumplir entregas y formatos, todo lo

contrario a que trabajáramos en vincular nuestros propios lugares a lo que hacemos en la Escuela Normal.

Por otra parte, en nuestras vidas ordinarias, la investigación no suele ser ese tema que indiscutiblemente capte nuestra atención, del que tengamos conocimiento pleno y maneemos con gusto y habilidad, por el contrario, entre las temáticas que padecen más dificultades de apropiación gustosa, la investigación si toma protagonismo como una de las que cotidianamente parecerían menos atractivas, precisamente suele verse como asunto para especialistas. Por eso mismo, el punto de llegada a la intromisión en el lenguaje de la investigación no es algo que se alcance de una manera natural, menos aún, la llegada a un reconocimiento y revaluación de ese lugar hegemónico de la investigación, este propósito requiere unas condiciones y procesos más particulares y tranquilos, en el sentido en que no deben ser forzados.

Hasta este punto podríamos decir que la horizontalidad en este desarrollo virtual, se debe considerar más un acercamiento, no como tal una experiencia realizada. Incluso en algunas conversaciones alrededor de sensaciones como la desorientación o distancia que se vivió por momentos del proceso, se sugirió que el profe cachaco, debería optar por “apretar” al grupo<sup>6</sup>, ya que esa es la práctica común ahí. En otras palabras, la sugerencia es apelar a la verticalidad como recurso para movilizar con eficacia nuestro proceso de investigación.

Frente a estas situaciones que se fueron manifestando, dejando ver los avances y quietudes que habíamos conseguido, nos vimos en la encrucijada de decidir qué hacer. Por un lado, si llevábamos el mismo ritmo sospechamos nos alejaría de conseguir construir de la mejor manera las proyecciones pensadas. Por otro lado, acelerar el ritmo del proceso mediante la presión, la imposición o el control general de las posibilidades, nos dejaría en contravía del

---

<sup>6</sup> Angie Baquero, co-investigadora que tuvo un rol crucial a lo largo de todo el proceso, sugirió en algunas ocasiones de esta etapa del proceso, que la manera de conseguir una mejor congregación debería ser apretar a lo/as normalistas con la calificación, decirles que van a perder la materia de investigación, o si se quiere simplificar el medio, pedirle a la maestra Yadira que los amenace.



sentido inicial de apostar por una relación horizontal en la escuela, además de echar en saco roto a lo/as personajes que empezaban a reconocerse como pares claves en la investigación, como otro/as líderes. La respuesta escogida para sortear esta situación, significó una marca de un antes y un después para la investigación, en tanto optamos por crear un grupo focalizado con el que podamos establecer la cercanía y articulación de los canales de comunicación necesarios para asumir de lleno la investigación. En primera medida, la idea fue conformar un grupo de máximo cinco personas, que a raíz del proceso emprendido sintieran el interés de vincularse como co-autores del proyecto. No obstante, al finalizar la sesión sincrónica en que sugerimos pensar lo anterior, sucedió que la coordinadora de investigación, fue quien bajo el criterio de inteligencia y de no dejar botado el proyecto, designó la gran parte del grupo de investigación.

Para concretar este cierre del proceso con unos otro/as, y la apertura a trabajar ahora focalizados, tuvimos la oportunidad de llevarlo a cabo mediante una clase articulada entre; el grupo completo de normalistas de tercer semestre, el grupo de Práctica Pedagógica Investigativa del semestre 2021-2, junto a la profa Alexandra Arias y el profe guajiro; Víctor Duran de la UPN, quienes lideraron el encuentro, cuya intención fue abordar la pregunta de investigación como un elemento fundamental y transversal a cualquier proceso investigativo. En consecuencia, también buscaba aportar ideas y claridades sobre la conformación de esas preguntas que guiarían las otras investigaciones que aparecen en la Normal, al focalizar la investigación horizontal.

A pesar de las anteriores dificultades, fue un acierto la nueva conformación del grupo, la cual nos permitió ir desarrollando el camino investigativo para co-construir una propuesta pedagógica, conseguimos establecer el espacio para un segundo encuentro a la semana, por lo tanto, en las tres semanas siguientes se hizo más latente la cercanía que implicó la escucha y la conversación fruto del encuentro entre otro/as. En un primer encuentro, logramos acordar y

consolidar nuestra propia pregunta de investigación, así como el nombre del grupo; “*alteridad y horizontalidad*”, además de las tareas de trabajo para esa y las semanas siguientes. Estas consistieron en asignarnos lecturas, como también leerlas y comentarlas sincrónicamente, y la realización de esquemas, matrices o reseñas que permitieran recoger las ideas, problemas y aportes que fueron relevantes para comprender y alimentar nuestra investigación desde dichas lecturas, acompañado de esto, teníamos la responsabilidad de compartir con nuestros co-investigadores las ideas, dudas y pensamientos encontrados. Las temáticas que decidimos leer estuvieron marcadas por pensar la alteridad y las metodologías horizontales, las relaciones en la escuela y la ética que implica estar con otro/as, desde autores y autoras como Sarah Corona (2014), Carlos Skliar (2008), Nuria Perez y Jorge Larrosa (2009), Fernando Bárcena y Jean Carle Melich (2000) y Emmanuel Levinas (2002). Las ideas que aportaron dichas lecturas, contrastadas con nuestras propias experiencias, serían recursos fundamentales para proyectarnos a articular decididamente nuestra apuesta, teníamos la necesidad de discutir pero también de conseguir escribir conjuntamente nuestro propio abordaje del asunto.

Sin embargo, lo que vendría en las siguientes semanas no tendría comparación, por ahora, en relación a esta etapa virtual del proceso, cabe dejar como una enseñanza latente, que lo que está en juego en la educación es por mucho algo que involucra más que la mera transmisión de información y más que la mera repartición de códigos de conducta y de cumplimiento, parte de eso que alcanzamos a entrever cuando antes no logramos sentirnos reflejados, apoyados, cuestionados y escuchados por otro/as, cuestión que precisamente ocurre cuando se hace presente el encuentro entre otro/as.

### **Lo caluroso de lo presencial**

Al proceso de investigación se suma otro quiebre fundamental, otra marca de un antes y un después, motivados por superar las distancias virtuales y físicas, el profe cachaco se aventuró para llegar al lugar de los hechos, para adentrarse en esa experiencia de estar y co-

construir entre otro/as, para superar los más de 900 kilómetros de distancia que separan nuestros hogares, así como también las pantallas y micrófonos que permitieron hasta ese punto reconocernos.

Sin lugar a dudas, las semanas correspondientes a noviembre y parte de diciembre serían las que gozaron y padecieron toda la intensidad, conflicto, choque, aperturas y alianzas que ocasiona la relación entre otro/as. El encuentro presencial puso de manifiesto el contraste de nuestras percepciones anteriores, lo cual afianzó la sinergia y transformó la sospecha de algo muy formal y académico en un nivel de vinculación y tejido más latente. Causaba sorpresa que el profe cachaco fuera así, unos lo imaginábamos más alto, más gordo, más bajo, más mayor, más estricto, más serio, pero al encontrarnos en la cercanía de nuestros cuerpos, de nuestras gestos, sonrisas y ademanes fuimos consiguiendo entablar una interacción más rica, más concertada, más visible y palpable.

La diferencia fue entonces un aspecto crucial para entender y guiar nuestro relacionamiento, si bien ya habíamos apelado por reconocer su importancia, es en el coincidir presencialmente que toma un sentido más evidenciable, más vivo. La diferencia que nos juntaba y nos alejaba, desde el lenguaje que usamos, las prácticas que realizamos, los gustos, hasta la alimentación, se verían envueltas en ese contraste de algo otro, algo diferente a mí, algo que inquietaba, que no podía ser supuesto a la ligera. Esta diferenciación que a veces lleva al lugar de la apatía y el rechazo, en nuestro caso nos situaba en la difícil tarea de acogernos y relacionarnos sin acudir a simplificaciones o abusos en la interacción.

Consideramos por el contrario, que nuestro vínculo se fue consolidando desde la atención y cuidado a esa diferencia, lo que también permitió que de entrada se diera la disposición y curiosidad por conocernos. Intuitivamente, la distancia de nuestros lenguajes se puso en disputa al no dar nada por supuesto, al ver el rostro de desconcierto en el otro/a fruto de las palabras dichas, encontrábamos la necesidad de explicar con otras palabras, de contar

otras historias, otras experiencias y enseñanzas que nos hacían decir lo que decíamos, así, el gesto de sorpresa se iba sopesando por la traducción, por la hospitalidad que requiere mi lenguaje para acoger al extranjero. Empezaba entonces a fermentarse nuestra articulación como pares investigadores, como diferentes a la vez que similares.

En esta fase presencial, cabe anotar que la acogida no fue solo de parte del grupo de investigación y la coordinadora, sino que en general la institución acogió nuestro proyecto y nuestra presencia de manera sorprendente. Abriendo espacios, disponiendo herramientas, acompañando y ayudando con interés y expectativa el trabajo que desarrollamos.

Ahora bien, nuestra tarea de co-construcción apenas se estaba consolidando, ya habíamos acordado las proyecciones, ya conocíamos las fuentes, ya nos reconocíamos como grupo y propiciamos el ambiente para un buen trabajo. Empezaba ahora la etapa clave, redactar el proyecto para la Normal, construir la propuesta pedagógica, asumir nuestros roles, hacernos presentes en los documentos, sentir como propio el proceso, además con la presión de respetar y cumplir tanto el formato, como el calendario de la Escuela Normal.

Como ya dijimos, la presencialidad fue sinónimo de intensidad, tanto por la cercanía de la experiencia que se vive, pero también por la constancia con la que tuvimos que desarrollar el proceso, en cada semana nos encontrábamos dos o más veces para trabajar, tanto en la institución, como en el hogar de casa<sup>7</sup> prestado por un co-investigador. Allí partimos por constituir conjunta y gradualmente los elementos exigidos por la Normal para la presentación del proyecto de investigación, el cual comprendió los objetivos, el planteamiento del problema, la justificación y metodología (elementos que se encuentran disponibles en el proyecto, ver anexo 2). Esta construcción fue posible mediante la conversación y la problematización tanto de los elementos exigidos para el proyecto, como de las lecturas que logramos establecer, y de

---

<sup>7</sup> Agradecemos aquí a nuestro colega Francisco Mendoza y a su familia, quienes amablemente nos permitieron hacer de su hogar un lugar para el encuentro y la construcción de este y otros temas que llamaban nuestro hacer.

igual modo la reflexión por nuestras propias experiencias, para así ir desarrollando la escritura del documento. A su vez, la construcción de la escritura implicó el proceso paralelo y exigente de compartir nuestros saberes y sugerencias para aprender y lograr plasmar nuestras ideas del mejor modo, implicó la lectura/escritura pausada y conversada acerca del sentido de eso que leemos en los textos y escribimos en el documento. Movimientos que se desarrollaron o mejor se aprendieron en la marcha de todo el proceso de redacción, lo que también significó importantes reflexiones y aportes para pensar la horizontalidad y los modos en que nos vamos construyendo junto a ella.

Los objetivos los redactamos a partir de la proyección de los pasos necesarios para conseguir respuesta a la pregunta de investigación concertada. En ese orden de ideas, para el planteamiento del problema acudimos a nutrir con la escritura-análisis de nuestras propias experiencias vividas en las relaciones con otro/as en las instituciones educativas, las cuales entrelazadas con las lecturas realizadas dieron paso a los argumentos que iban a sustentar y justificar la existencia y pertinencia de nuestro proyecto.

Principalmente al identificar la violencia, silenciamiento y rechazo como vivencias comunes, identificamos también el cuidado del otro/a (Skliar, 2008) como una herramienta potente para controvertir y sugerir otros modos de relacionarnos. Acorde a este propósito nos encaminamos también a la tarea de ampliar esas experiencias de relacionamiento en la escuela, para así poder entender y proponer mejores alternativas a nuestro encuentro entre otro/as. Para conseguir lo anterior, se concibió la formulación de una entrevista a algunos miembros de la Normal, específicamente tres colegas normalistas de último semestre que estaban por terminar la totalidad de su proceso de prácticas, 2 en un colegio privado y otra en uno público. El objetivo específico acordado fue “Identificar las experiencias y comprensiones de la relación con el otro que tienen los actores de las prácticas pedagógicas en la ENSSJC” (ver anexo 2).

Con esto anterior ya nos estamos refiriendo al abordaje metodológico que dimos a la investigación, que con intención similar a los demás elementos desenvueltos a lo largo del proceso, fue un momento de co-construcción de la escritura planteado en correspondencia con nuestra lectura y aplicación de la propuesta de Metodologías Horizontales (Corona 2014), es decir, de acuerdo a la convergencia de múltiples voces que nos permite el diálogo, desde nuestros saberes e intereses, en una relación que no busca manipular ni convencer al otro/a sin importar los medios. No obstante, por esta misma búsqueda de coherencia durante el proceso, al plantear tanto la metodología como otros aspectos del proyecto, nos vimos enfrentado/as a defender y rebatir nuestro modo de desarrollar la investigación en contraste con una visión más formal y tradicional dada por la institución.

Por ende, debimos ser bastante claros a la hora de distinguir; por un lado, el recolectar información para soportar el manejo de un lenguaje y el uso de unas técnicas de investigación, puesto que se aprecian como el conjunto ordinariamente establecido y por ende necesario para investigar. Por otro lado, hablar de construir los medios que sean pertinentes para ampliar las experiencias y así comprender mejor la relación entre otro/as, en virtud de nuestra mirada reflexiva y la potencia de aprendizaje y creación a partir de la escucha atenta. Cuestión que para lo/as investigadores ordinarios puede parecer descabellada o acientífica, sin embargo, esa era nuestra intención, que los medios para hacer posible la investigación sean nuestros, sean cercanos, abiertos y calurosos más que abstractos, determinados y fríos.

Las entrevistas en sentido estricto fueron conversaciones, las preguntas que realizamos se dieron en el marco de escuchar otras experiencias, de reconocer desde otras miradas el contexto escolar, de escuchar los inconvenientes vividos y las sugerencias de otros profes y profas para solventarlos. Todo aquello escuchado fue correspondientemente transcrito y discutido al interior de nuestro grupo de investigación, justamente en aras de encontrar algunas ideas con los que abordamos, acogemos o nos encontramos en el aula según cada participante

(dichas preguntas y reflexiones las podemos apreciar en el proyecto de investigación, ver anexo 2).

Como fruto de esos análisis percibimos con curiosidad como lo/as practicantes de último semestre asumían roles en el aula, que por un lado, privilegiaban para la relación entre otro/as aspectos como la autoridad, la seguridad y el manejo del tema, juzgadas como características fundamentales para ser profesor/a, además de las lecturas que subyacen al cómo entienden el encuentro en el aula. De un modo similar, manifestaban su preocupación por la cualificación de su labor profesional, el interés en estar bien preparados, esta idea la pudimos entender mejor cuando expresaban los cambios y desafíos actuales que vivieron como profes y profas, particularmente en el contexto de la pandemia, junto a las flexibilidades, nuevas exigencias y adaptaciones curriculares a las que se enfrenta la educación, lo cual ocasionó un desajuste en relación a los medios y planteamientos con los que habían sido preparados en la Escuela Normal. Además del ruido que causa la implementación de leyes como el decreto 1421 de 2017, la cual sitúa la inclusión educativa como una necesidad a la que deberán responder todas las instituciones educativas, al igual que los profes y profas.

Las respuestas que escuchamos nos acercaron a identificar la educación como un ejercicio de transmisión de conocimientos, de ahí la importancia de conocer y reconocernos como agentes de conocimiento, que deben estar sumamente preparados, no sea el caso alarmante que un/a estudiante salga con una pregunta que no pueda responder a la primera. Por eso resulta tan valioso la seguridad y buen manejo de las situaciones de parte del profe o profa. No obstante, también está implicando la mirada completa y autoritaria del quehacer de lo/as profesoras, como sugiere el entrevistado;

*el niño reconoce, el niño es como cuando está en la casa, y reconoce quien es el que manda, quien es el que puede estar jugando, es importante, pero no para desviarlo, es*

*importante en el aula de clases tener, como practicante una autoridad, saber que el estudiante te ve como un líder, como un apoyo, como un maestro*

Esto ya que, el encuentro en el aula debe estar mediado por el control, por la preponderancia de un rol capacitado para organizar y otros para encajar en la organización, de lo contrario el caos, la inquietud y la rebeldía sería la otra cara de la moneda y significaría el fracaso del quehacer educativo. Como sintetizaba un practicante en su intervención, en la que también sugería la relación en el aula como cercana a “un terreno de batalla con los niños”, para el que hay que estar sumamente preparado/as. ;

*el niño refleja lo que uno le muestra, si uno le muestra amor el niño lo trata con amor, si uno le muestra miedo, le muestra temor, no hay dominio en el aula el niño juega con uno*

Ahondando en la comprensión de dicha relación, el lugar de la evaluación nos refleja los aspectos y los roles privilegiados a los que se vinculan o escogen lo/as practicantes, que por el común son previamente fijados, nos referimos a los profesores que acompañan la práctica pedagógica, pertenecientes a la institución en la que se realiza, como a la Escuela Normal, es en estos que recae el reconocimiento y las posibilidades de retroalimentación mayores. Por otro lado, quienes realizaron la práctica en colegios privados, contaron también con una apreciación por parte de algunos padres y madres de sus estudiantes. Sin embargo, cuando preguntamos acerca de la evaluación que pudieron percibir directamente de parte de sus estudiantes, reencontramos la idea de la seguridad y el manejo como sus fuentes principales, pero también a su vez el temor o presión que implica ocupar el rol de profes y profas, ya que, coincidían en que al estar en el aula se está expuesto, se es foco de miradas y atención, por lo tanto la imagen y práctica del profesor debe procurar ser “impecable”, porque se aprecia con mucha intranquilidad que los estudiantes vayan a identificar cuando no se esté ejerciendo del mejor y



más serio modo el quehacer educativo, lo que puede implicar la indeseada pérdida del lugar de seguridad tan pretendido en el aula.

Podemos afirmar que la relación entre otro/as en estos casos no está atravesada por la apertura a esos otro/as, en tanto la mismidad del rol de lo/as practicantes no deja entreverse por otros aspectos, por la diferencia, la inquietud, la escucha y la respuesta a otro/as. Muestra de esto fue el miedo latente o la visión de un desafío no gustoso el poder relacionarse con estudiantes con necesidades particulares, estudiantes que no sean “normales”. Coincidían lo/as practicantes en resaltar como elementos que favorecieron sus ejercicios; el no haber contado con estudiantes que encarnan una condición de discapacidad, lo cual nos muestra que el nivel de disposición a trabajar con y entre otro/as puede rebasar la comodidad de mis planteamientos y hacer evidente la necesidad de nuevas herramientas con los que se desarrolle la práctica en el aula.

*Creo que una de esas advertencias que nosotros como docentes en formación dejamos, es que nos preparen para una planeación curricular, que es alguna de las mayores deficiencias que existen porque nosotros gracias a Dios no nos enfrentamos a una inclusión educativa. No tuvimos en nuestra práctica pedagógica un espacio donde un niño necesitará una adaptación curricular.*

Ahora bien, cabe situar como experiencia desagradable tanto en el desarrollo de las entrevistas, como en otros espacios, la percepción de un inconveniente y un imaginario externo que es completamente opuesto a nuestro posicionamiento horizontal, ya que a pesar, de presentarnos y desarrollar la entrevista como grupo, pareciera que nuestros interlocutores sintieran afinidad solo con el profe cachaco y restaran protagonismo a lo/as demás integrantes, gestos visibles en el modo de dirigir la palabra y las miradas no a un grupo sino a un individuo.

Esta dificultad que poco a poco se disminuyó, también tuvo su correlato en las dinámicas internas del grupo de investigación, en la medida que acoplarse y leerse como

“pares”, para así proponer y hacer resonar cada una de nuestras voces, no era nada intuitivo. Más aún, al dialogar con el profe cachaco, se hacía presente con fuerza la diferencia y apropiación con la que hablaba, en un principio esto causó timidez o inseguridad, ya que, hablar como pares puede confundirse con hablar como iguales, entonces se supone que mis intervenciones deberán ser iguales en tono, en palabras, en propuestas, por lo tanto, si no consigo esa igualdad sería mejor no hablar o hablar poco.

Para hacer frente a esta limitante situación, para reducir la distancia, para entender y trabajar desde la diferencia fue necesaria la repetitividad y la paciencia, para acercarnos a tres prácticas fundamentales e interrelacionadas que acompañaron nuestro ejercicio horizontal. Por un lado, la necesidad de democratizar la palabra y las decisiones para así oponernos al ejercicio común de la imposición, no buscábamos arrastrar ideas ni integrantes, más bien, optamos por preguntarnos por la comprensión, pertinencia y contraposiciones que surgían en el pensamiento de cada integrante del grupo, en cada acuerdo y cada instante del proceso de co-construcción. Por otro lado, nos referimos a lo imprescindible que resulta para la horizontalidad habitar un ambiente de escucha, esta condición movilizó nuestro encuentro a la disposición y respeto que propiciaron sentirnos partícipes, pero también seguro/as, cómodo/as y recogido/as en nuestras palabras y aportes, en suma, buscar un espacio para ser y hacer sin sentirnos ajenos a nosotros mismos.

Un tercer elemento que condensó el acercamiento entre otro/as en nuestra investigación, nos habla de la apropiación y compartir nuestros saberes, ya que, al co-construir se hizo necesario entender que lo que está en juego, más allá del lugar de la llegada de un proyecto, nos sugiere la interlocución y afianzamiento de nuestras relaciones y conocimientos propios, así pues, la labor de retroalimentación desde el cuidado y el afecto, fueron prácticas fundamentales para enseñar-nos, apoyar-nos en el ejercicio mismo de la investigación, en otras palabras, la investigación es posible en la medida que aprendemos con otro/as, de otro/as y para

otro/as en la marcha del proceso, nos dábamos a la apertura constante de poder modificar, fortalecer o reevaluar lo aprendido en la cercanía del encuentro.

La suma de estos elementos, experiencias e intereses gradualmente fue consolidando la sinergia, el disfrute, la apropiación de nuestros roles y avance en el desarrollo de la apuesta investigativa. Al acercarse el cierre del calendario, ya teníamos en su mayoría construido el proyecto para la Normal, faltaba la etapa de sustentación, para ella debimos construir un RAE (Resumen Analítico Especializado, el cual también se encuentra en el anexo 2) que es el documento designado en la institución para la lectura y evaluación por parte de los jurados (por lo tanto especialmente supervisado por la coordinadora de investigación), además de una reunión para la sustentación grupal del proyecto.

El momento de la redacción del RAE y la lectura de parte de la coordinadora de investigación tuvo instantes particularmente confrontadores, ya que, nos trajo de nuevo al lugar donde se sitúan con fuerza las dinámicas habituales del formato y los medios para cumplir con él. Así pues, alejarse de su cumplimiento al pie de la letra generaba una suerte de desconfianza e incertidumbre alrededor de la seriedad y reconocimiento de nuestro trabajo. Parecía que salir del estudio ordinario, de las decisiones uniformes y rápidas, del jalonamiento, imposición y el extrañamiento de nuestros lugares, fueran motivos suficientes para mirar con ojos de sospecha el proceso de investigación. Sin embargo, supimos defendernos, tomar y también sobrepasar distancias, por ejemplo, en la posibilidad impensada para los demás proyectos de la Normal de escribir en plural y en primera persona, y que fue un posicionamiento una y otra vez defendido y logrado para nuestra investigación, tanto previa como durante y posterior a la sustentación.

Para dicho momento de cierre de calendario, el cual significaba la evaluación del proceso de creación formal de la investigación, al igual que la obtención de aval para construir la propuesta pedagógica, nos concentramos en afinar nuestras habilidades de oralidad y argumentación, para compartir de manera más clara y precisa la intención y especificidad del

trabajo que habíamos tejido y la novedad que tenía este en la institución. A pesar de que la precisión de las palabras y hacer frente a los nervios implicó un esfuerzo enorme, la sustentación logró evidenciar frutos de esa apropiación y aprendizajes conseguidos por cada integrante del grupo. De parte de los jurados sentimos interés y novedad percibida, curiosamente el hecho de desatender el ítem de una escritura fría, llamó la atención de lo/as lectores, que encontraron reflexiones, como también apuestas pertinentes y novedosas, asimismo compartieron palabras de ánimo, felicitaciones y sugerencias de lecturas y cuidados en la implementación y diseño de la propuesta, a la cual ya teníamos aval de desarrollar, además de la expectativa por lo que continuaba, por este ejercicio obtuvimos una calificación de 4.8. Lo que nos restaba, a raíz del cierre del calendario, fue involucrarnos presencial e informalmente por última vez para consolidar el proceso hasta el diseño de la propuesta pedagógica en las semanas siguientes, como será desarrollado en el siguiente capítulo.

## **El tejido inacabado del proceso**

### **Hilando una propuesta pedagógica**

Los últimos días en que gozamos el encuentro presencial, más cortos, presurosos, pero también más creativos, estuvimos particularmente atravesados por nuestras proyecciones y temores desde nuestra mirada de profes y profas. Co-construir una propuesta pedagógica implicó el volver la mirada a los puntos de tránsito más relevantes, las reflexiones, afirmaciones y dudas fruto del proceso vivido. Esto trajo consigo la posibilidad de reconocer cómo se fueron consolidando varias disrupciones en nuestras ideas usuales, transformaciones que poco a poco fueron acogidas y nos motivaron a repensar nuestro ser profes, profas, y en este orden de ideas, a posicionar claridades alrededor de nuestro actuar entre otro/as. Por ejemplo, dos claridades centrales fueron: La sensación de incomodidad y de rechazo producto de ver el desconocimiento del otro/a. Al igual que, la disposición a mejorar desde la práctica educativa las posibilidades de entender que constantemente estamos entre otro/as, lo que significa encontrar un camino para intentar ser más cuidadosos a la hora de relacionarnos.

Para dicho momento de pensar-nos y proponer-nos como mediadores de encuentros con otro/as en el aula, debimos enfrentar los retos temáticos y de implementación que se nos pudieron presentar. De este modo, plantear la alteridad y la horizontalidad como las invitaciones principales de nuestras clases, significaba la necesidad de situarnos en un conjunto de proyecciones y cuidados alrededor de instituciones, espacios, integrantes y tiempos posibles, en otras palabras, entender los distintos contextos. Como normalistas sabíamos que nuestro trabajo se daría en la Básica Primaria de cualquier colegio de San Juan del Cesar (tanto urbanos como rurales) y en algunas instituciones aledañas al municipio. Esto nos sugería pensar el aula con niños y niñas de 6 a 10 años, con 25 a 35 estudiantes en promedio, pero también, instaba a pensar la amplitud de escenarios y comunidades diferentes a las que podían pertenecer dichos estudiantes, ya que estamos hablando de un departamento y un municipio con una marcada

confluencia de diversidades culturales. Son varios los pueblos, comunidades y asentamientos indígenas, afros y mestizos, todos con distintas historias y condiciones sociales, económicas y familiares quienes comparten un territorio que ha vivido la intensidad del conflicto y la violencia, ello/as, junto a actores y víctimas del conflicto son parte de quienes convergen en las aulas de escuelas que por sus particularidades a veces permanecen más preocupadas por responder a exigencias generales o nacionales, salvo algunas escuelas indígenas las cuales están en procesos de consolidación y con las que también proyectamos un encuentro.

Sumado a esta diversidad que amerita un enorme cuidado, nuestra proyección en el aula nos puso a cuestionar de cerca la viabilidad de la acogida y apertura a la propuesta de reconocernos y reconstruir las relaciones entre otro/as en dichos espacios, cuestión que no sería nada sencilla.

Así pues, advertimos que cristalizar coherentemente la propuesta pedagógica en las escuelas sería una disrupción directa y sumamente compleja, en tanto nos enfrentamos a la posibilidad de desarrollar una alternativa a los modos en que nos encontramos en el aula, ya no desde la imposición, sino desde la invitación al aprendizaje, desde climas más cercanos, desde comprender y entretelar nuestro propio relacionamiento, desde el cuidado, la escucha y la conversación con otras voces, en suma, por medio de relacionamientos que chocan con lo más arraigado de los roles habituales con los que suponemos funciona la educación; el grito, el control, el regaño, la competitividad y por ende sus consecuencias; la humillación, el silenciamiento, la intimidación y la condena al fracaso. De ahí que, aquello planteado como transformación de lo que se entiende sobre el deber ser de profesor/as, constituía a la vez el riesgo de ser condenado por colegas profes, por juzgarlo como utópico, ideal o poco serio. A raíz de esos cuestionamientos y sospechas que podría generar la implementación de nuestro trabajo, nos preguntamos entonces: ¿Realmente no se puede conseguir una relación de aprendizaje que no se restrinja a la jerarquía de roles? ¿Realmente no se puede construir una

relación entre otro/as en el aula mediada por los afectos y otras apuestas? ¿No podemos llamar la atención de niños y niñas sin tener que valernos del grito y el ademán violento? Lo que conseguimos pensar y así responder fue que; lo estático e incuestionable de muchas prácticas educativas tradicionales iba a obstaculizar el desarrollo de la propuesta, pero a su vez, allí identificamos que permanecía la oportunidad de incidir y renovar los modos en que se piensa la relación entre otro/as en las instituciones educativas, cuestión que exige a cada miembro del grupo de investigación todo el tacto, escucha y perspicacia en las respuestas y posicionamientos, para así conseguir sensibilizar-nos y abrir-nos a otros modos de habitar la escuela.

Por un lado mencionamos el reto de proponer una relación diferente en el espacio del aula, por otro lado, debemos complementarlo con el reto de lo que nos convoca pensar, discutir, acordar y evaluar en dicha aula, o lo usualmente denominado contenidos. Lo que para nuestra propuesta también aproxima al riesgo de un juicio mal fundado, de un reduccionismo de nuestra labor, esto para quienes tienen marcadamente presente la preferencia o preponderancia de un modo común de responder al “Qué” de la educación, el cual sería la transmisión de conocimientos, de los cuales, en primaria se suele privilegiar las matemáticas, español y en menor medida las ciencias naturales como aquellos saberes que importan ser enseñados, que son útiles para los niños y niñas, en consecuencia, propiciar una experiencia sobre la diferencia, las relaciones entre otro/as, una ética del cuidado u otros temas menos estrictos o disciplinares, de entrada se considera algo raro, de menor importancia, de menor eficacia, incluso se considera algo que podría pasarse por alto. Dicha mirada privilegiada de unas temáticas sobre otras, es una expresión clara del nivel de integralidad y abordajes que se da en las escuelas para responder a las complejidades y necesidades de cada niño/a, de cada comunidad.

No obstante, esta adversidad que presenta la inclinación a ciertos conocimientos en el aula, es también una oportunidad para trastocar los contenidos ordinarios, transformarlos en

experiencias puntuales, cuestión que se ajusta con bastante precisión a nuestro reto de hacer de la alteridad y la horizontalidad los caminos para recorrer el aula, ya que, hacer de estas un camino, implica traducir nuestras lecturas en secuencias que permitan acercarnos a ese interpelar-nos por la apertura a otro/as en la niñez, en lo cercano a nuestros lugares, en lo entendible y más rescatable de las reflexiones por una ética cuidadosa en la práctica educativa, a sabiendas que no buscábamos hacer una cátedra de citas de textos pero tampoco un todo vale de palabras y actividades sueltas. Así pues, debimos determinar los alcances y límites de nuestras reflexiones, ser prudentes con los tiempos, confianzas y linderos que lograríamos acordar con profesore/as y estudiantes de cada colegio al que vayamos con la propuesta pedagógica, para así conseguir construir un encuentro agradable que pueda sembrar en cada uno la sospecha de la importancia de otros y otras.

Deliberados estos riesgos preliminares, nuestro siguiente paso fue la etapa definitoria, aventurarnos a cerrar las reflexiones en la co-construcción de una propuesta pedagógica, la cual se puede leer en detalle como anexo a este documento (ver anexo 3). Ahora bien, por cuestiones de tiempo y la búsqueda de lograr tanto un vínculo como un proceso agradable, definimos que la duración de la propuesta sería de 6 sesiones de talleres, cada uno con una duración de 1 hora y 45 minutos, cuyo objetivo principal estaría atravesado por propiciar la construcción de relaciones entre otro/as mediadas por el reconocimiento de la diferencia y el cuidado del otro/as. Bajo esta idea, nuestra mirada estaba puesta en suscitar en los niño/as experiencias de relacionamiento, comprensión, cuestionamiento y apertura a la diferencia que existe en cada otro/a, partimos por un abordaje gradual de las temáticas y los encuentros que estimulen la comprensión y unión al proceso. Para ello pensamos distintos escenarios, medios y dinámicas que sirvieran como caminos para sugerir múltiples miradas y acercamientos a los otro/as, desde metáforas, juegos de roles, actividades lúdicas y otras creaciones en las que los y las participantes tienen un papel protagónico, lo cual implica la necesidad de propiciar y mantener



un ambiente amable, de cuidado y acogida que motive a la imaginación y consolidación de lazos e ideas compartidas entre profes, profas, niños y niñas. Trabajando siempre desde el movimiento de creación individual o grupal y su correspondiente compartir y retroalimentar más general, es decir, los caminos del pensamiento y de relacionamiento se tejen desde lo intuitivo, el diálogo cercano, la reflexión particular, para posteriormente compartir y construir las conclusiones de cada sesión entre todas y todos los otros presentes.

En un primer momento, desde la intención de motivar un encuentro y reconocer la diferencia, encontramos como consecuencia la importancia de conocernos primeramente desde nuestras propias miradas, para después compartirlas con lo/as compañeras, sugerimos la creación de una carta de presentación, medio por el cual cada participante sitúa un poco de su historia, de su contexto, de sus gustos, miedos e intereses. Invitando a la escucha y cuidado, estas cartas se socializarán, sugiriendo la atención en la posibilidad de encontrar historias comunes entre los y las compañeras presentes en el aula, además de posibilitar una contextualización más cercana y personificada de los actores en el aula a cada profe o profa.

Para un segundo encuentro, avanzamos en la problematización de la individualidad como una práctica común, para ello optamos por vivenciar junto a los niño/as las diferencias entre el trabajo colectivo vs trabajo individual mediante unos desafíos lúdicos, para así identificar y retroalimentar las fortalezas y dificultades de cada modo de trabajo, sugiriendo la importancia, bienestar y beneficios de las relaciones entre otro/as desde el trabajo colectivo.

Una tercera sesión se encamina a hacer del aula una cocina, de sus participantes los y las chefs, de la educación una delicada preparación y de los alimentos aquellos valores que propician o dificultan la relación entre otro/as, dicha analogía se desarrollará en la creación de intervenciones teatrales mediante títeres, en ellas los niño/as organizados en grupos, plantean situaciones y reflexiones alrededor del tipo de relaciones que se pueden crear según acuerden o practiquen ciertos valores.

Avanzando en la vinculación, para la siguiente sesión pensaremos con mayor atención la diferencia y la toma de perspectiva para interpelar las lecturas y respuestas que ordinariamente hacemos, observamos o sentimos entre otro/as, las cuales se alejan de aquellos otro/as con los que comúnmente nos relacionamos, para ello continuaremos con ejercicios de creación teatral, pero esta vez la actividad consiste en la dramatización de un número de escenas que ejemplifican el encuentro entre diferencias más marcadas (encuentros con extranjeros, personas con diversidad funcional, estudiantes con habilidades y necesidades particulares), para reflexionar conjuntamente acerca de las violencias que con facilidad se pueden ejercer y las dificultades que acarrearán acoger desde el cuidado y respeto de su diferencia el encuentro con otro/as.

En una quinta sesión postulamos el énfasis directamente en el cuidado del otro/a, esto a partir del juego del lazarillo, el cual permite vincular la confianza y responsabilidad por el otro/a en la búsqueda de conseguir un objetivo común, dichas experiencias serán vitales para sintonizar con más facilidad el sentido de cuidar y ser cuidado, problematizando después la espontaneidad de este mismo ejercicio y la pregunta por la posibilidad de convertirlo en un hábito de nuestro relacionamiento, posteriormente veremos y conversaremos el cortometraje “Cuerdas” (2013) buscando situar reflexiones y alternativas desde el cuidado a la situación que viven quienes protagonizan el corto.

Para el cierre del proceso, planteamos la necesidad de sugerir, dialogar y acordar conjuntamente una serie de consignas, reglas y recordatorios para hacer del aula y nuestra relación con otro/as oportunidades para el cuidado, desde el reconocimiento de la diferencia, la escucha y la acogida. Dichas formulaciones concertadas por los niño/as serán plasmadas en carteles que ubicarán en una pared del aula de clases. Por otro lado, para esta sesión, además del diálogo y evaluación de la actividad, se propondrá un espacio para compartir una evaluación general del proceso, sus actores, sus momentos y creaciones, esto desde las emociones,

dificultades, ruidos y posibles cambios que sean experimentados por los niño/as partícipes de las sesiones.

Adicional a esto diseñamos una propuesta de intervención alternativa, un taller especial para escuelas rurales e indígenas, que recoge buena parte de los momentos, actividades y preguntas planteadas en la propuesta de 6 sesiones, esto en virtud que los encuentros con dichas escuelas suelen ocurrir de manera aislada una o dos veces por semestre, su duración es más larga y el trabajo de profes y profas es conjunto. Así pues, planteamos un taller de dos horas y media; en un primer momento abordamos la necesidad de conocernos, vincularnos y motivar un ambiente de apertura y trabajo colectivo, para ello planteamos una actividad de entretejido, en la cual cada participante recibe un hilo mientras comparte palabras sobre su procedencias, sus sueños, miedos e intereses, posteriormente entrega a otro/a participante el hilo acompañado de unas palabras de amistad, respeto y buenos deseos. En un segundo momento profundizamos en la problemática de la violencia con la que solemos relacionarnos entre otro/as, para esto proponemos llevar las reflexiones a la dramatización de situaciones puntuales que reflejan esas formas de maltrato o acogida con las que podemos relacionarnos con otro/as. Para el cierre construimos entre todo/as las participantes unos acuerdos por el cuidado del otro/a en el aula, creando una cartelera que recoja las reflexiones y sugerencias, para posteriormente fijarla a una pared del aula, finalmente evaluamos la pertinencia de la temática y el desarrollo mismo de las actividades.

Cabe mencionar que tanto por las edades de los niño/as que podían participar en el taller, como por el tipo de trabajo que suelen realizar lo/as normalistas, sobresalió en la co-construcción de la propuesta la preocupación por aquellos materiales didácticos que acompañaran y facilitaran nuestra vinculación y comprensión de los temas planteados. Entre normalistas la inventiva, la creación y la apropiación de dichas estrategias son características que destacan y que se concretan gracias al esfuerzo de cada profe o profa normalista,

permanentemente son quienes asumen los costos y los tiempos para construir y preparar cada una de sus clases de la mejor manera posible, de modo que, para la presente propuesta esto no fue la excepción, cada clase requiere de unos materiales específicos, a veces ya contruidos previamente por cada profe o profa, otros que serán contruidos en el aula junto a los niño/as, en aras siempre de propiciar la cercanía, claridad y gusto por el encuentro entre otro/as en el aula.

Ahora bien, debemos hacer un paréntesis en las reflexiones para advertir que debido a la diferencia de calendarios entre la ENSSJC y la UPN, en el momento que se entrega el presente trabajo para el proceso de revisión y lectura a la universidad, paralelamente en la Normal aún se trabaja en la consolidación y cierre de prácticas y de los documentos a presentar para el semestre 2022-1, por tal motivo, las próximas reflexiones responden a reuniones virtuales en las que conversamos y analizamos la implementación de la propuesta con los niños y niñas, más no a un cierre o conclusiones definitivas del proceso en el aula.

Entre lo encontrado, al compartir conjuntamente las experiencias vividas en el aula junto a los niño/as, teniendo presente que la práctica de lo/as normalistas en los colegios urbanos se realiza de forma individual, evidenciamos cómo se concreta la diferencia del encuentro con otro/as, se comparten similitudes, pero en gran parte se vislumbran múltiples profes y profas, múltiples perspectivas, múltiples condiciones y múltiples relaciones tejidas.

Por ejemplo, trabajar con los grupos superiores de primaria (cuarto y quinto), en los cuales es más frecuente dinámicas como el bullying, bromas y juegos pesados entre estudiantes tuvieron lugar unas dificultades y reflexiones propias, especialmente alrededor del respeto y la autoridad dentro y fuera del aula, ya que, en el salón de clases por la cercanía con cada profesor/a, lo/as estudiantes trabajaban las reflexiones y actividades sobre el cuidado, pero por fuera de este espacio, la práctica del cuidado a otro/as quedaba relegado por los juegos y las travesuras.

Por el contrario, en grupos que apenas inician el ciclo de primaria, la acogida se hacía mayor, en una mezcla de obediencia, entusiasmo y respeto por cada profe o profa característico de varios niño/as se conseguía un margen de encuentro más cercano y amable. Sin embargo, cuestiones como el manejo del aula, el acompañamiento y concentración en las actividades tenía sus frecuencias de mayor o menor vinculación, es decir, la particularidad y complejidad de un aula habitada por diversos niño/as representa un reto en términos del ambiente del aula y el desarrollo del proceso, que si bien nunca llega a ser del todo continuo, cercano y comprensible, el posicionamiento claro de cada profe y profa permite acercarse o no a la satisfacción de ese reto.

Consideramos que el tono de las actividades tiene un acierto a la hora de pensar las diferentes habilidades, reflexiones y vínculos que valen la pena suscitar en dichas edades, esto lo afirmamos puesto que en general, a los niños y niñas interesó, sorprendió y conmovió algunos de sus pensamientos y prácticas, afirmaciones del tipo todos somos otro/as, al igual que la invitación a entendernos y cuidarnos como otro/as.

Esta interrupción de la reflexión por el otro/a, también tuvo su vinculación con algunos profes y profas que acompañaron la práctica, si bien, existieron los casos de tutores que se desaparecen del aula cuando llegaban lo/as normalistas dejándoles plenamente a cargo, otros profes y profas quedaron interesados y acompañaron desde la escucha y la sugerencia el proceso, como también hubo casos de profe/as que hicieron equipo con normalistas para impulsar activamente el desarrollo de las actividades y reflexiones.

Sumados a estos análisis, percibimos que la conformación de los grupos en términos de edades, número de niño/as en el aula, aquellos casos de inclusión, además de ciertas particularidades en la interacción con cada profe/a, son características que pueden propiciar un mejor o peor desarrollo de los objetivos de la propuesta en los términos planteados, dos casos particulares ayudan a expresar esto, por un lado, como lo evidenció la actividad que hacía el

contraste entre trabajo grupal e individual, hay niño/as que por timidez o gusto prefieren trabajar generalmente solo/as, estas peculiaridades representaban una enorme dificultad al proceso y una crítica a lo estrecho de los tiempos que se requieren para apoyar adecuadamente, conocer e intentar mejorar la relación con otro/as en el caso de estudiantes más introvertidos.

Por otra parte, un grupo de clases que al principio parecía sería un reto difícil, en virtud que agrupa estudiantes con marcadas diferencias, resultó ser una experiencia significativa de la incidencia de la propuesta pedagógica en las relaciones particulares de ese grupo. Un caso fue el de dos estudiantes autistas, quienes en ocasiones se encontraban con afirmaciones y gestos de rechazo, situaciones que fueron identificadas y se trabajaron abiertamente en la clase, consiguiendo la integración de dichos estudiantes en más actividades y juegos con lo/as demás estudiantes. Otro caso vivido en el mismo grupo, ocurrió por la eventualidad de un niño de la comunidad Wiwa que ingresaba nuevo a la escuela, lo que ocasionó un alboroto, ya que, al entrar al aula con su vestido propio, una túnica blanca y el cabello largo, llamó la atención y los comentarios violentos de ciertos estudiantes, para quienes su compañero era tomado como una niña, además de negarle la participación en juegos como el fútbol, puesto que se suponía que las niñas no juegan ese deporte. No obstante, haciendo énfasis en la diferencia y el cuidado del otro/a, se consiguió cierta sensibilización y apertura a compartir con otro/as, tanto que una manera de consolidar esas reflexiones fue un juego de fútbol, en el que los equipos estaban conformados por niños y niñas.

Fruto de la conversación de estas experiencias como profes y profas, reconocimos tres ideas potentes que seguramente se irán consolidando en trabajos y encuentros posteriores en el aula. Primero, la importancia y riqueza del juego, puesto que, en la vinculación al juego conseguimos olvidar nuestros roles, adquirir nuevos papeles, desaprendemos y aprendemos mientras se disfruta del encuentro con otro/as, pues difícilmente alguien que juegue solo logrará

experimentar la cantidad de vivencias, encuentros y desencuentros propios del juego entre otro/as.

Segundo, al transcurrir del proceso de investigación, en las reflexiones sobre las apuestas encontramos que la temática de la relación y el cuidado del otro/a, son asuntos que sobrepasan por mucho las posibilidades de la propuesta pedagógica, ya que la experiencia del otro/a es disruptiva y abarca más que una secuencia pedagógica, de este modo, es que logramos identificar la posibilidad y necesidad de transversalizar las preguntas, las reflexiones e invitaciones de la propuesta pedagógica a las demás materias de la escuela, que no son ajenas a las consideraciones que hemos trabajado, por el contrario, son un camino para consolidar nuestra apuesta de una escuela habitada por el cuidado y reconocimiento de la diferencia.

Finalmente, en virtud de las consideraciones anteriores, reconocemos con agrado nuestro posicionamiento como profes y profas, además de encontrar como común la necesidad de apropiarse lo planteado en la propuesta, para así adaptar, rediseñar, sugerir y proyectar el propio lugar en el quehacer educativo, desde el tacto y lectura de cada contexto. En este orden de ideas es grato pensar en las cualidades creativas, apasionadas y críticas que nos vinculan como profes y profas, que si bien, las experimentamos en un momento de convergencia, dichas reflexiones, dudas y prácticas aquí construidas nos han de acompañar en otros procesos de maneras más personalizadas.

### **Miradas y reflexiones retrospectivas**

Para este momento de cierre, resulta necesario volver la mirada al desarrollo más general del proceso, tener en cuenta las disposiciones desde los primeros encuentros virtuales, los movimientos y graduales consolidaciones de la apuesta investigativa, el establecimiento del grupo de investigación, la formulación de un proyecto investigativo para la Escuela Normal, hasta la co-construcción de una propuesta pedagógica, además de la construcción misma de este documento que recoge la amplitud de dichas sucesiones, cada una con sus particularidades

propias y a la vez con una marcada vinculación vital a un recorrido que aún no termina, pero que nos corresponde ahora considerar a la luz del trabajo horizontal, la apertura a la alteridad, como la conformación y confrontación correspondiente a la labor de crear los documentos mencionados.

Pues bien, hay que partir por situar la novedosa disrupción que causó la invitación a ser partícipes de esta apuesta de investigación, para así observar con más facilidad las dificultades y apropiaciones que logramos construir, ya que, el proceso emergió desde la sorpresa y la expectativa, no desde un suelo común, en la Escuela Normal nunca se había hablado antes de horizontalidad, tampoco de alteridad, debimos empezar desde lo intuitivo para buscar consolidar nuestras preocupaciones y afirmaciones como otro/as.

Ya habíamos enunciado antes, que el relacionamiento con normalistas superiores desde las materias de investigación, permitió una cercanía inicial, —aunque no suficiente— de nuestros roles, estos se fueron ahondando y apropiando en nuestro reconocimiento mutuo, acompañados por la constante tarea de establecer ambientes que propiciaron en el transcurrir de los encuentros pensar en otros modos de relacionamiento, alternativas diferentes a la verticalidad y preponderancia del jalonamiento por encima del trabajo colectivo, en otras palabras ambientes y prácticas que se sitúan en la horizontalidad y reconocimiento de la alteridad.

El movimiento de este lugar tímido e inicial hasta la consolidación de un posicionamiento claro y la calidez del relacionamiento, implicó un sinfín de vaivenes, etapas y apropiaciones vividas por parte de nuestro grupo de investigación. Requirió identificar y transformar las dinámicas con las que comúnmente aprendemos, enseñamos y conversamos, mientras a la par permanecíamos aprendiendo, enseñando y conversando entre otro/as. Significó movernos enérgicamente a construir la vivencia de compartir saberes y acoger enseñanzas, pero implicó a su vez la paciencia de caminar paso a paso mientras descifrábamos



el tono, la voz y las palabras para ampliar conjuntamente nuestras pisadas, para aprender a ser escucha, sugerencia, acompañamiento, respuesta, pregunta, enseñanza o interpelación de otro/as, siempre procurando su cuidado, para consecuentemente lograr aprender-nos, enseñar-nos, acordar-nos, en suma co-construir entre otro/as. Hablamos aquí de una experiencia de trabajo horizontal, de reconocimiento como pares, de complicidad y entrecruzamiento como potentes frutos de un proceso que no es ingenuo, rápido o sencillo, muy por el contrario, hacemos referencia a un trabajo de búsquedas y movimientos constantes, que enredan a su vez disposición, obstáculos, rigurosidad, cercanía, motivaciones y posicionamientos claros.

Entre los obstáculos que hemos identificado, pesan como limitantes del relacionamiento y frutos del proceso, la presencia y reincidencia de las relaciones de saber-poder desde las que se juzga y se aprueba nuestra investigación, que nos indispone en una doble vía formal. Por un lado, la reducción del tiempo al cumplimiento de calendarios cortos y exigentes que demandan afán y la presión ejercida que muchas veces resulta descolocando el sentido inicial de las investigaciones al cumplimiento más que al estudio.

Por otra parte, el choque con lógica del formalismo y su encarnación en personajes de la institución, quienes se encargaban animosamente de cumplir el rol de correctores de esos otros, particularmente de quienes se alejan del cumplimiento del respeto y correspondencia con la relación saber-poder y con la sacralidad del formato. Dichos correctores se sobresaltaban con facilidad al no encontrar en nuestro trabajo las formulas reglamentadas y memorizadas para pensar cualquier investigación y cualquier clase, en consecuencia los corregidos, a veces injustificadamente, de nuestro grupo como de los demás, se veían envueltos en dos opciones, primero, ceder a la corrección, segundo sus integrantes debían defender con argumentos sus ideas, arriesgándose a que si no es un argumento ya conocido o de autoridad, seguramente no será aceptado y por lo tanto deberán ceder. Es una relación unidireccional, la persona correctora

nunca se expone a ser corregido, no se baja del privilegio de su rol, no decimos esto porque consideremos como inaceptable las sugerencias de modificaciones, por el contrario, nos aterra que quien hace sugerencias no suela estar disponible para escuchar otras sugerencias. En suma, el ejercicio fruto de esta práctica y más aún, para apuestas por el relacionamiento horizontal, encuentra conflicto en aquellas lógicas que golpean con frecuencia las posibilidades de entrecruzamientos, que minan la seguridad, libertad y autonomía del trabajo investigativo y suelen estar avaladas como prácticas institucionales.

El reconocimiento de los integrantes del grupo también fue otro aspecto que problematizó esta relación de poder, en contravía de lo planteado acerca de la apertura a otro/as, cada co-investigador/a no escapa a la etiqueta y en consecuencia apoyo o juzgamiento en el desarrollo de la investigación, dinámica que se hizo más latente cuando el profe cachaco debió marcharse de la escuela, ya que se supuso que sería más sencillo ejercer presión al grupo de investigación. Cuestión que se sumó a la dificultad de afrontar el reencuentro en la distancia y la responsabilidad de un rol aparentemente más individual en la puesta en el aula con niño/as.

Volviendo a los documentos que se cosecharon en el proceso; el proyecto de investigación y la propuesta pedagógica, los identificamos también como evidencias de la articulación y los puntos de evaluación del proceso, lo cual puso de manifiesto momentos y supuestos que se confrontaron con el sentido de la apuesta investigativa. Como enunciamos, el proyecto desde el formalismo que tuvo inconvenientes en su lectura, su discusión y su acogida, ya que se escuchaba reclamos por el título; que parecía demasiado largo, por la escritura: que no era lo suficiente sintética, que no era una escritura neutral sino más personal, todo esto trajo consigo un primer momento de dudas, principalmente en torno al rompimiento con el modo premeditado de investigar y escribir, además de la renovación y movilidad de nuestros roles más marcados, en otras palabras, se dio un tipo de reacción al desencajonamiento habitual de

las prácticas de saber-poder, lo cual repercutió internamente en el reconocimiento de las ideas, articulaciones y potencias del grupo, aunque exteriormente creaba sospechas sobre la creación de la investigación y la necesidad de ser corregidos.

Por otro lado, frente al documento que describe la propuesta pedagógica, no sobre la implementación de la misma, tenemos que mencionar el reencuentro con el problema del formalismo —como advertían Perez y Contreras (2010)— requerido para responder a un orden más institucional que pedagógico, la exigencia no acogida de recogernos y ubicarnos en el marco de los discursos ya asumidos por la Escuela Normal, según la visión de su PEI y otras disposiciones de este tipo. No obstante, este no sería el único obstáculo que se presentaría a la propuesta pedagógica, ya que conoceríamos la predisposición de la institución por la cantidad de sesiones más que por la ilación de las actividades que se proponen para el aula, mostrando así el interés en llenar unidades didácticas y no impulsar procesos o experiencias significativas.

No obstante, como habrá podido anticipar el lector/a, estas dificultades representaron limitaciones, más no una censura, en el transcurso del proceso pudimos apreciar varios logros de este relacionamiento y trabajo investigativo, por ejemplo, la consolidación individual y grupal tanto de propias como nuevas capacidades y conocimientos, acompañados de la alegría de descubrir o afianzar lo que se sabe, que no es un rasgo que se dio unidireccionalmente, es decir, no se trata únicamente de una o un tipo de habilidades que entran a confrontarse y ampliarse en el proceso, sino que responde a una destacable integralidad y riqueza del encuentro entre otro/as vivido en dichos meses, evidenciables a diferentes ritmos y niveles según cada integrante del grupo: Tanto en el hecho mismo de la agrupación o acoplamiento que se hizo cada vez más grato, permitiendo así modificaciones en nuestra escucha, en la espera y aproximación a otro/as. De modo similar, se reflejó en el ejercicio de inmiscuirse, comprender, apropiar y plantear reflexiones y miradas conjuntas sobre algunas nociones,

conceptos y problemáticas correspondientes a la ética y a la epistemología. La escritura, la lectura y paralelamente el progreso de nuestros análisis fueron otras de las características que reflejaban el tránsito y efectos del proceso que realizamos. Más aún, es mediante la palabra compartida que encontramos la muestra más evidente de articulación de cada uno de estos lugares y de estas características, como sucedió en el ejercicio de sustentación de proyecto, que a diferencia de una inicial y solitaria socialización del proyecto, contó con esa polifonía de voces posicionadas alrededor del hacer investigativo horizontal, de la argumentación de la necesidad de construir alternativas y transformaciones en nuestras realidades.

Rasgos que nuevamente se reflexionan, se consolidan y se comparten en la puesta en escena como profes y profas, invitando a relacionarnos y cuidar a los otro/as, asumiendo la responsabilidad y complejidad de ahora guiar aquellas discusiones, hacia la preocupación por construir experiencias más próximas de encuentro en las prácticas que motivamos y los espacios que habitamos. Así como es tan evidente el compartir, de palabras, gestos, espacios y afectos, hay que mencionar también la evidencia de las múltiples interrupciones, por ejemplo, lo conflictivo que resulta ahora mirar al otro sin reconocer en algún momento su alteridad.

Estas son ideas y propósitos que como advertimos al principio, no pueden ser estáticas, por tal motivo, nuestras construcciones, pensamientos y apuestas irán mutando, fermentando, transformándose de diversas formas que se recrean en sus experiencias, enseñanzas, discusiones y dudas valiosas para el encuentro entre otro/as, moviéndose entre las convicciones que entrelazan lugares de profes, profas, investigadores e investigadoras inquietas, proyectado/as al futuro y a tejer nuevas relaciones en la escuela. Como una anécdota de estos movimientos y proyecciones, cabe mencionar la socialización de nuestra investigación por parte de dos integrantes, en un simposio realizado en la Universidad de La Guajira, coordinado

por la Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad el día 01 de junio de 2022, esta experiencia propició una nueva invitación a otros encuentros y espacios de socialización.

Finalmente, de un modo más personal, ya no hablando desde un plural, sino desde el yo particular del profe cachaco, reconociendo mi propio lugar que movilizó a otro/as y que también fue movilizado profundamente en el ejercicio de apostar por otras alternativas, quiero narrar los últimos elementos, pensamientos y sensaciones que se plasman en este documento y en un proceso que en estricto sentido levinasiano — es decir, en sentido ético, ya que la ética es una *óptica*, a la par que es *filosofía primera* (Levinas, 2002) —, es un proceso siempre inacabado, que se puede mejorar, ampliar y transformar en diversas posibilidades.

Dicho esto, me encuentro intensamente gratificado por la oportunidad tan bellamente compleja que encontré, asumí y defendí para así poder investigar sin enajenarme (enajenarnos) en el proceso, reconozco en la revisión de la experiencia, un desarrollo con bastantes dificultades, riesgos, temores, desencuentros, pero también nutrido por reflexiones, disfrutes, entrecruzamientos, compartires y apropiaciones que dieron nitidez y fortaleza a la apuesta que poco a poco fue tomando más forma, hasta el punto de encontrar una integralidad que no solemos pensar cuando nos vinculamos a la academia o a la investigación en su sentido más oficial, me refiero a la vivencia de estrechar caminos, historias y afectos con otros y otras, mientras a la par estrechamos saberes y apropiamos ideas y ampliamos nuestras comprensiones.

Creo que es innegable la vivacidad de esta experiencia y es sugerente las potencias formativas que pueden brindar este tipo de apuestas. En términos éticos, la vinculación con las reflexiones por la alteridad y la horizontalidad estrechan nuestra sensibilización a otro/as, propiciando el choque con la pregunta por otro/as. Educativamente hablando, vivimos la necesidad y posibilidad de renovar las prácticas y saberes privilegiados en la escuela,

propiciando una mayor participación y protagonismo de las voces de los y las estudiantes en el encuentro en los espacios escolares. Por último, en términos políticos, trabajar la investigación desde la necesidad de comprender y responder a mi propio contexto y necesidades aguarda el poder construir e incidir en la organización y transformación de la misma realidad que habitamos, aspectos que me motivan a pensar las proyecciones, modificaciones y nuevas apuestas por tejer en mi quehacer como profe.

Para cerrar este capítulo solo quiero sintetizar el sentimiento de felicidad que provoca pensar que entre las distintas trayectorias que puedo tener esta investigación, pese a los errores cometidos y otras potencias no descubiertas, el camino recorrido se hizo apelando siempre por la coherencia con el proceso y su construcción inacabada, investigación que se logró del mejor modo posible, consiguiendo el importante resultado de un experiencia compleja, que sugiere seguir ahondando y apostando por encontrarnos entre otros y otras.

## Bibliografía

- Baquero et al. (2021) *Somos otros en la escuela*. Proyecto de investigación inédito para optar por el título de Normalistas Superiores en la Escuela Normal Superior San Juan del Cesar, La Guajira.
- Barcena. F, Melich. C (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. Bogotá.
- Corona. S (2014) *Producción horizontal de conocimiento*. CALAS.
- \_\_\_\_\_ (2017) *Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las metodologías horizontales*. Comunicación y Sociedad. 2017, (30), 69-106. ISSN: 0188-252X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34653156005>.
- \_\_\_\_\_ & Martín, J. (2017) *Ver con los otros. Comunicación internacional*. México: Fondo de cultura económica.
- \_\_\_\_\_ & Kaltmeier, O. (2012) *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. España: Gedisa.
- Cusicanqui, S. (2010) *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La paz: Piedra rota.
- Farah, (2013) *Colonialidad del saber, pluralismo epistemológico y modernidad*. En *Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos* (pp 41-50). Sociólogos Editora. Buenos Aires: Argentina.
- Giuliano, F. (2016) *La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones*

*pedagógicas*. En Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación Vol 7, N° 2 (pp 4-18).

Haraway, D. J. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

Larrosa. J & Skliar, C, (comp.). (2009) *Experiencia y alteridad*. Ed Rosario: Buenos Aires.

Levinas. E (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la totalidad*. Editorial Sígueme. Salamanca España.

\_\_\_\_\_ (1974) *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (2000) *Ética e infinito*. Macgado libros.

\_\_\_\_\_ (2001) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, Pre-textos.

Pérez de Lara, N., & Contreras Domingo, J. (2010) *Investigar la experiencia*. Madrid: Morata.

Quijano, A. (1997) *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina* en Anuario Mariateguiano (Lima), Vol. IX, N° 9.

Skliar. C. (2008) *El cuidado del otro*. Argentina Ministerio de Educación y Tecnología.

\_\_\_\_\_ (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*; Madrid- Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2000) *La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad*. En Propuesta Educativa. Ediciones Novedades Educativas. 10(22); Buenos Aires.

Solís, P. (2013) *Cuerdas Cortometraje Oficial*. “Cuerdas”. [Archivo de video]. YouTube.

[https://www.youtube.com/watch?v=4INwx\\_tmTKw](https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw)

Stefano, C. & Pérez, R. (2012) *Horizontalidad, Dialogo y Reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. México: CENEJUS.



## Anexos

### Anexo 1. Cronograma de trabajo

<b>Programa de trabajo proyecto de investigación horizontalidad y alteridad</b>
<b>Escuela Normal Superior San Juan del Cesar La Guajira</b>
<b>Asignatura: Investigación semestre 3 2021-2</b>

<b>Temáticas y cronograma</b>		
<b>Semana</b>	<b>Tema</b>	<b>Actividad / Recursos</b>
<b>1 (Junio 25)</b>	Introducción	Socialización e invitación a participar del proyecto de investigación “Somos otros en la escuela”.
<b>2 (Julio 22)</b>	Taller de presentación y cartografía corporal	Presentación e invitación a investigar desde nuestros propios contextos e intereses.
<b>3 (Julio 29)</b>	Socialización de la cartografía corporal	Subir una imagen de la cartografía realizada a la plataforma <i>Padlet</i> , cada autor comparte la intención de su creación.  <a href="https://padlet.com/alexisgarzon00421/Bookmarks">https://padlet.com/alexisgarzon00421/Bookmarks</a>
<b>4 (Agosto 5)</b>	Colonialidad y diversidad cultural  ¿Cómo entendemos y ejemplificamos la colonialidad?	Lectura: <i>Colonialidad del saber, pluralismo epistemológico y modernidad</i> (Farah, 2013).  Creación de una línea del tiempo que sitúe algunos eventos históricos relacionados con el colonialismo y la colonialidad.  Actividad: crear la propia definición o caracterización de colonialidad y subirla a la plataforma de <i>Padlet</i> ; <a href="https://padlet.com/alexisgarzon00421/ykvm9jufhrq8gmls">https://padlet.com/alexisgarzon00421/ykvm9jufhrq8gmls</a>
<b>5 (Agosto 12)</b>	Socialización de matrices de lectura	Exposición por parte de lo/as estudiantes de los análisis, dudas y conceptos claves del artículo; <i>Colonialidad del saber, pluralismo epistemológico y modernidad</i> (Farah, 2013).
<b>6 (Agosto 25)</b>	Articular los roles de estudiante-maestro-investigador	1. Presentación de propuesta para el desarrollo metodológico de la investigación, reconocimiento con mayor detalle del tipo de metodología que abordaremos en el semestre.  2. Socialización y retroalimentación de la matriz; distinguir conjuntamente características y diferencias propias de las definiciones de investigación.

<p><b>7</b> <b>(Septiembre 1)</b></p>	<p>Caracterización de enfoques investigativos</p>	<p>Taller grupal de indagación, caracterización y comparación de paradigmas clásicos de investigación.</p> <p>Tarea: Diligenciamiento de matriz de caracterización de investigación según algunas definiciones estudiadas.</p>
<p><b>8</b> <b>(Septiembre 8)</b></p>	<p>Enfoques cualitativos y cuantitativos de la investigación</p>	<p>Introducción y recuento de características de la investigación por parte de los estudiantes.</p> <p>Dinamización de la clase de acuerdo con sus propias planeaciones según enfoque cualitativo y cuantitativo.</p> <p>Actividad de cierre: definición y caracterización de ambos enfoques.</p>
<p><b>9</b> <b>(Septiembre 15)</b></p>	<p>Elementos que integran la investigación; análisis de informes de investigación</p>	<p>Análisis y conversación sobre los elementos propios de la investigación: preguntas, planteamientos de problemas, metodología, y marco teórico.</p> <p>Lectura de dos informes; uno esquematizado y el otro como tarea para esquematizar.</p> <p><i>Salvando la cultura a través del lenguaje: Un estudio fenomenológico hermenéutico de la experiencia de educador de inmersión lingüística de Ojibwe</i> (Moules, 2012).</p> <p><i>El valor de la responsabilidad en estudiantes de posgrado</i> (Salazar, 2015).</p>
<p><b>10</b> <b>(Septiembre 22)</b></p>	<p>Introducción de investigaciones con enfoques alternativos.</p>	<p>Lectura y análisis compartido del texto: <i>Metodologías de investigación innovadoras aplicadas al estudio de pueblos originarios</i>. (Campo, 2014)</p>
<p><b>11 (Octubre 6)</b></p>	<p>Desenvolver los elementos de la investigación: La pregunta de investigación, sus elementos y su importancia.</p> <p>Consolidación del grupo de investigación</p>	<p>Se realiza una clase conjunta con la profesora Alexandra Arias de la UPN, el profesor Víctor Duran y el grupo de Prácticas Pedagógicas Investigativas.</p> <p>Posteriormente se reúne el grupo de investigación horizontalidad y alteridad para la creación de acuerdos iniciales.</p>
<p><b>13 (Octubre 12, 13)</b></p>	<p>Pregunta de investigación</p>	<p>Construcción conjunta de la pregunta de investigación.</p>

		Designación de lecturas para estudio de las fuentes de la investigación.
<b>14 (Octubre 19, 20)</b>	Revisión bibliográfica compartida	Lectura compartida, diálogo y problematización de conceptos y experiencias.  Tarea: desarrollar una matriz de recolección de datos.
<b>15 (Octubre 26,27)</b>	Socialización de lecturas y matrices	Cada miembro enseña a los demás integrantes del grupo los elementos destacados y vinculables al proyecto, que se encontraron en la lectura.
<b>16 (Noviembre 1-5)</b>	Creación de objetivo general y específicos de la investigación e instrumentos de investigación	Diálogo y concertación de los objetivos: los pasos y elementos necesarios para cumplirlos.  Diseño de entrevista de investigación.  Lectura de investigaciones que problematizan la experiencia.
<b>17 (Noviembre 8-12)</b>	Redacción del planteamiento del problema y recolección de información	Diálogo y construcción del planteamiento de problema y justificación de la investigación.  Ejecución de la entrevista.
<b>18 (Noviembre 15-19)</b>	Redacción del marco teórico	Recopilación de las matrices de investigación y escritura conjunta del marco teórico.  Análisis de las entrevistas.
<b>19 (Noviembre 22-26)</b>	Redacción del componente metodológico	Recuento de los procesos emprendidos y avanzados, lectura y relacionamiento de las metodologías horizontales con el propio proceso de investigación.  Escritura conjunta.
<b>20 (Noviembre 30)</b>	Sustentación	Diseño de documento RAE y presentación.  Ejercicios de práctica y sustentación ante los jurados de la institución.
<b>21 (Diciembre 6-17)</b>	Elaboración de propuesta pedagógica	Problematización, definición de elementos necesarios, formulación de una secuencia de actividades pedagógicas encaminadas al encuentro con el otro en el aula y planteamiento de los elementos didácticos que acompañan la propuesta.
<b>Bibliografía</b>		

Barcena. F., Melich. C (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, España: Paidós.*

Campo, (2014) *Metodologías de investigación innovadoras aplicadas al estudio de pueblos originarios.*

Corona. S (2014) *Producción horizontal de conocimiento. Guadalajara, México: Calas.*

Larrosa. J (2009) *Experiencia y alteridad. Argentina: Homo Sapiens ediciones.*

Levinas. E (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la totalidad. España: Ediciones Salamanca.*

Moules, (2012) *Salvando la cultura a través del lenguaje: Un estudio fenomenológico hermenéutico de la experiencia de educador de inmersión lingüística de Ojibwe.*

Farah, (2013) *Colonialidad del saber, pluralismo epistemológico y modernidad.*

Salazar, (2015) *El valor de la responsabilidad en estudiantes de posgrado.*

Skliar. C (2008) *El cuidado del otro. Introducción. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro. Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.*

## Anexo 2. Proyecto de investigación

<b>1. INFORMACIÓN GENERAL</b>	
TIPO DE DOCUMENTO	Proyecto Investigativo para optar el título de Normalista Superior
TÍTULO DEL DOCUMENTO	Somos otros en la escuela: una propuesta pedagógica desde la producción horizontal de conocimientos y la alteridad en la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar-Guajira.
AUTOR(ES)	Amaya, Daza, Orianis; Garzón, Garzón, Anderson; Mendoza Mendoza, Francisco; Montaña, Vega, Eva; Pineda, Baquero, Angely; Quiroz, Mendoza, Geisys.
AÑO	2021
PALABRAS CLAVES	Ética, alteridad, producción horizontal de conocimientos, pedagogía. cuidado del otro, proyecto pedagógico.

## 2. Problema de investigación

Vemos como problemáticas y deficiencias en la interacción con el otro en el ambiente educativo, la ocurrencia de conflictos, ausencia de libertades, ausencia de escucha, exclusión y otras prácticas que priorizan el conocimiento antes que las interacciones afectivas entre estudiante-maestro, pasando por alto una parte fundamental del desarrollo humano y la convivencia escolar que podría favorecer un énfasis en dichas interacciones.

## 3. Contenido

El centro de nuestra investigación es la construcción y desarrollo de una propuesta pedagógica, cuyo objetivo principal es ampliar nuestra experiencia de responsabilidad con el otro en las prácticas pedagógicas en la básica primaria, esto se realizará en la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar, institución por naturaleza formadora de maestros investigadores capaces de crear e innovar con propuestas pedagógicas orientadas a mejorar nuestra realidad educativa.

Son cuatro nuestros objetivos específicos, en primera medida **identificar** las experiencias de responsabilidad que dan los actores de las prácticas pedagógicas en básica primaria de la ENS San Juan, ya que es importante discernir de las experiencias; los aprendizajes, el desarrollo de habilidades, las fortalezas y debilidades que se dan en el aula a través de la práctica pedagógica. Estos resultados y análisis nos sirven para **formular** una propuesta pedagógica que responda a las necesidades encontradas en relación con la alteridad y horizontalidad, lo cual representa nuestro segundo objetivo. Seguido de esto, nos proponemos **implementar** la propuesta pedagógica en la básica primaria desde la práctica que los investigadores realizan en la institución ENS u otra institución educativa de San Juan. Para luego **reconocer** aquellos modos en que la propuesta pedagógica llevada a cabo en la básica primaria afectó o transformó a todos los actores en el aula.

El trabajo de investigación parte de la problematización encontrada en nuestras experiencias vividas en las instituciones educativas, avanza en la búsqueda de respuestas a esos problemas, plantea los objetivos y reconoce los límites de la investigación, dichos elementos abarcan lo planteado en el capítulo 1 al que nos referimos como *Corazón del proyecto*; ya que el corazón recorre todas las experiencias obtenidas que nos han llevado a preocuparnos por el otro y nos han impulsado a investigar y crear nuevas estrategias para el cuidado, relación e inclusión del otro en los escenarios educativos.

Nuestro segundo capítulo titulado *El cerebro*, ya que es aquella parte que recoge y compila la información de las distintas fuentes, como también distribuye los datos según las tareas que apremian ser realizadas. En un primer momento, desde una revisión de aquellas investigaciones pasadas, cuyo énfasis fue la alteridad y horizontalidad, encontramos que son pocos los trabajos que han tomado estos referentes para la realización de proyectos investigativos, vemos que algunos trabajan elementos cercanos, como la inteligencia

emocional, y la interacción entre maestros y practicantes, sin embargo su desarrollo se alejaba de nuestros objetivos principales, por lo cual este es un estudio novedoso tanto para la temática a investigar como para la ENS San Juan.

Seguidamente encontramos las bases teóricas planteadas por diferentes autores, cercanos a la ética y la alteridad. Algunos de ellos son de gran importancia en nuestra investigación como: **Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas**. Desde la perspectiva de **Barcena y Melich** (2000) quienes plantean la educación como una práctica netamente ética, es decir, pensar y crear un mundo no totalitario; para ello, es necesario ver la pedagogía, como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza, para la cual, la pedagogía en la ética no se entiende como un acto recíproco, sino como la práctica de la hospitalidad, de acogimiento; se trata pues, de una hospitalidad motivada en el amor a uno mismo, a los otros y en consecuencia dirigida a todas las personas.

Otro autor que significó importantes reflexiones para nuestra investigación fue **Bajtín**; quien piensa que el sujeto es social, precisamente porque es un fenómeno dialógico en el que el otro se convierte en parte importante de la construcción del ser. Para este autor: el discurso del otro me mira, me valora y me define, devolviéndome así un excedente de esas partes que yo solo puedo ver de mí, a través de su mirada.

Los conceptos claves de nuestro estudio, estuvieron basados en las distintas discusiones y propuestas alternativas para pensar la educación, entre ellos están: **Cuidado del sí y el cuidar del otro**, que comprenden los procesos de sensibilidad, vivencias y aprendizajes continuos; los cuales involucran unas acciones cuidadoras desde el marco de la integralidad y la diferencia de las personas, mentes, y espíritus. Esto involucra reconocer su autonomía para tomar decisiones, su madurez, autorrespeto, responsabilidad, humildad, y autoestima en la búsqueda de una existencia mejor. El cuidar de sí es un acto vital, representado en la infinita y compleja variedad de actividades que las personas realizan para resguardar y mantener su existencia.

Otro concepto fundamental es la **Horizontalidad**, tomada como una forma de investigar desde las voces de las distintas disciplinas científicas, en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social. Teniendo esto en cuenta y utilizando las diferentes estrategias que se plantean a lo largo del texto se expone como principal método o herramienta el diálogo; para poder entender e incluir al otro de una manera subjetiva.

Entre otros referentes que nos sitúan en el marco legal, tomamos a partir de la Constitución política de Colombia de 1991 el artículo 7 según el cual, en Colombia se reconocen y se protegen las diversidades étnicas y culturales. Además del artículo 67 que nos habla del derecho, función social y fines de la educación, los cuales se articulan con la Ley general de educación 115 de 1994 en el artículo 5 que estipula entre los fines de la educación; procurar por la formación integral de los y las estudiantes, trabajando valores como el respeto a la vida, la convivencia en paz, el reconocimiento del pluralismo y de la participación de todos.

#### 4. Metodología

**Nuestra investigación es de corte horizontal** ya que estamos investigando desde nuestra propia experiencia con el fin de mejorar nuestra relación con el otro. Esta horizontalidad está basada en tener en cuenta al otro sin dejarlo de lado utilizando como herramienta principal el diálogo, para poder entender e incluir al otro de manera subjetiva. Lo importante de estas metodologías es que el desarrollo se da involucrando las distintas voces que tienen relación, reconociendo sus saberes, emociones y apuestas para a partir de allí construir conocimientos nuevos o alternativos desde y con el otro.

Las **técnicas e instrumentos** que empleamos para la recolección de la información de nuestro proyecto investigativo fueron: las matrices de análisis de datos que llevamos a cabo a través de la reflexión de diferentes textos, además utilizamos la entrevista semiestructurada realizada a los docentes y algunos practicantes de la Institución Educativa; también realizamos la observación participante dentro de nuestras prácticas pedagógicas y el análisis del diario pedagógico.

**Este proyecto lo iniciamos en julio del 2021**, aunque antes de iniciar este proyecto cada uno de los miembros estábamos realizando de manera individual una investigación, en ese mismo tiempo nos encontrábamos dando a conocer nuestros avances a nuestra docente de investigación Yadira Arias. En ese tiempo llegó el estudiante Anderson Garzón de la Universidad Pedagógica Nacional el cual nos apoyó en cada uno de nuestros proyectos; al igual que nuestras investigaciones, él también tenía una problemática investigativa que nos dio a conocer y nos conquistó, luego nos enamoramos del proyecto y fue entonces donde decidimos unirnos y trabajar todos en la misma idea. Realizamos varios encuentros donde cada uno compartía sus aportes de manera virtual, pero un día el estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional decidió viajar porque quería conocer el lugar donde suceden los hechos que nos llevaron a darle vida a nuestro proyecto de investigación; posteriormente el proceso avanzó a la finalización del proyecto investigativo que se realiza en la básica primaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior donde los estudiantes que la conforman son 228 de un total de 1700 estudiantes y es allí donde esperamos desarrollar la propuesta pedagógica fruto de esta hermosa investigación.

#### 5. Conclusiones

La relación con el otro es la esencia que complementa al ser humano como ese ser único e integral; consideramos que cuando nos centramos en el otro podemos incluso aprender a conocernos a nosotros mismos, a diferenciar distintas emociones, comportamientos, actitudes y aptitudes; teniendo en cuenta el respeto, la escucha y el cuidado del otro; nociones que nos llevan a mejorar y transformar nuestras prácticas como personas, como maestros y como comunidad educativa.

El trabajo realizado entre pares representa la oportunidad para pensar y habitar la escuela desde nuevas maneras menos violentas, y que construyan en ella espacios para la seguridad, la escucha y la interacción con el otro; con el fin de brindarle al ser humano ambientes de calidad, tranquilidad, de amor, de empatía, de enseñanza-aprendizaje, de relaciones sociales

y personales que los ayudará al desempeño y desarrollo de sus propias habilidades individuales y colectivas.

#### 6 Fuentes

Bárcena. F., Melich. C (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Introducción.*

Corona. S (2014) *Producción horizontal de conocimiento. Introducción*

Larrosa. J (2009) *Experiencia y alteridad: Capítulo 1 y 2.*

Levinas. E (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la totalidad.*

Ministerio de Educación Nacional (8 de Febrero de 1994) por la cual se decreta la Ley General de Educación; Artículo 5.

Constitución Política de Colombia (1991) Artículo 7, 67.

Skliar. C (2008) El cuidado del otro. Introducción. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro.

#### ELABORADO POR:

Amaya Daza Orianis Maria; Garzon Garzon Anderson Alexis; Mendoza Mendoza Francisco Javier; Montaña Vega Eva Luz; Pineda Baquero Angely Tamara; Quiroz Mendoza Geisy Viviana.

FECHA: 01/12/2021

### **Somos otros en la escuela: Una propuesta pedagógica desde la producción horizontal de conocimientos y la alteridad en la Escuela Normal Superior San Juan del Cesar.**

#### **Introducción<sup>8</sup>**

---

<sup>8</sup> Este documento está escrito en el plural de la primera persona de manera intencional, ya que, como grupo de investigación y en concordancia con lo que se plantea en las Metodologías Horizontales, reconocemos la importancia de tomar distancia de los enfoques tradicionales, optando por nuevos modos de construir conocimientos.



En la presente co-investigación abordamos temas referentes a la alteridad y la horizontalidad como práctica investigativa y educativa, queremos plantear una mirada desde y con el otro acerca de la necesidad de cuidar las diferencias individuales y colectivas en el ambiente escolar, como también, pensar alternativas que puedan enriquecer las relaciones entre los actores educativos de la Escuela Normal. El centro de este proyecto son las experiencias problemáticas de violencia y rechazo que identificamos particularmente en la práctica pedagógica, en la relación maestro-estudiante. Buscando más profundidad para el problema de investigación dialogamos con la bibliografía consultada sobre alteridad y horizontalidad, como también realizamos análisis de las experiencias de algunos practicantes de último semestre de la Escuela Normal.

Por otro lado, como maestros en formación queremos intervenir la práctica pedagógica desde las distintas reflexiones sobre las relaciones entre otros en la escuela y las maneras en que estas afectan los procesos. “Somos otros en la escuela” nos remite a pensar en la diversidad de personas que encontramos en la escuela y la diferencia que cada otro representa; una propuesta pedagógica es el centro de lo que se quiere construir a través de esta investigación y su correspondiente puesta en práctica; decidimos trabajar muy en cercanía con la producción horizontal de conocimientos, ya que se busca co-construir conocimientos de maneras que no nos conduzcan a dinámicas de violencia y rechazo del otro comunes también a la investigación, de este modo los agentes educativos serían mirados como iguales al momento del encuentro, del dialogo y la escucha.

Palabras claves de esta investigación son: Horizontalidad y Alteridad. Las cuales son trabajadas por Corona (2016) que define la horizontalidad como la manera de relacionarnos a través del diálogo donde todos participemos en una posición de igual a igual, de manera respetuosa, sin buscar herir o dañar al otro, más bien buscando llegar a acuerdos concretos que se ajusten a la realidad de todos. Por otro lado, Skliar (2008) menciona que la alteridad nos remite a una relación con el otro, es algo más ético, que busca acoger y cuidar al otro, a su diferencia desde el respeto, lo que no es una cuestión para nada sencilla, ya que el encuentro con el otro representa un conflicto para mi mismidad.

## **Capítulo 1: Planteamiento problema**

Las experiencias son cada día inesperadas, parece que al relacionarnos con el otro resulta extraño cuando este otro se muestra diferente a nosotros, cuando se muestra como otra realidad, como otra persona. Es muy difícil y necesario aceptar que cada uno de ellos es un mundo diferente, nos suelen causar miedo, incertidumbre, incompreensión; en buena medida lo hallamos como perturbador, como algo que altera la tranquilidad, en este espacio el encuentro con el otro suele ser una intriga.

Sin embargo, esta apertura a la intriga del otro no sucede con la misma frecuencia que nos relacionamos con él. Por el contrario, la exclusión, la ignorancia, indiferencia a la mirada del otro, la frase popular tan escuchada: “Eso no es asunto mío”, hace visible la individualidad que hemos interiorizado en el pensamiento y prácticas sociales. La dificultad que encontramos con el individualismo nos conduce a un problema en la relación con el otro, ya que comúnmente,

esta manera de pensar y actuar conlleva a ser apático, odioso, utilitario. En suma, a desconocer al otro en toda su complejidad.

Si bien comprender a las personas de nuestro alrededor no es una cuestión sencilla, ya que cada una de ellas tiene una mirada única de pensar, creer, percibir, sentir y ver las cosas de su realidad. No obstante, sospechamos que esta dificultad se alimenta de un problema importante, es una crisis en nuestras maneras de entender y construir relaciones con el otro desde el cuidado, de una forma ética.

Frente a esto, muchas veces decimos que el individuo debe ser empático para poder entender el sentir del otro; es decir, “ponerse en los zapatos de la otra persona” como se pregona comúnmente, afirmación que vista desde la alteridad (desde el encuentro con el otro y su diferencia) resulta absurda, ya que tendríamos que preguntarnos si realmente existe la posibilidad de entender tranquilamente las situaciones, necesidades, experiencias y sentires de la otra persona.

Desde la alteridad sería difícil aceptar esta postura, ya que, se estaría haciendo creer a la otra parte que se entiende y comprende muy bien su pensar sobre una situación dada. Por ejemplo; la pérdida de un ser querido, una ruptura emocional, una alegría, tristeza o alguna otra manifestación emocional. Ciertamente parece un imposible dicho conocimiento del otro; la realidad está abierta a múltiples posibilidades, las afirmaciones, silencios y reacciones que tenemos son producto de asuntos diferentes, influidas por cuestiones y experiencias personales, las cuales, sin que el otro nos manifieste aquello que les pasa, no se tendrían elementos para decir que se comprende exactamente aquello que otra persona está sintiendo.

Sin embargo, habitualmente las personas pasan a colocarse en los zapatos de muchas otras, no siempre para ayudarles o conmovirse, sino para ir determinando, totalizando y reduciendo a los otros, en otras palabras, quitándoles sus particularidades y encajonándolos en algún lugar cómodo, que dice como se debe relacionar; por ejemplo, amablemente o desde el rechazado, sin realmente conocer con profundidad a ese otro que se juzga.

En este orden de ideas, la práctica educativa no escapa a estos problemas identificados en la relación con el otro, antes bien, parece que la institución educativa ha interiorizado el desconocimiento del otro. En nuestras propias experiencias encontramos que la preocupación, la escucha y el cuidado no es algo frecuente en las aulas, pasillos o patios de las instituciones, por el contrario, es más fácil evidenciar el maltrato, las agresiones, ambientes que son desfavorables para la enseñanza, el aprendizaje y el encuentro con el otro

La relación maestro estudiante parece que privilegia e insinúa mayoritariamente a ponerse en unos zapatos previamente fijados: por un lado, el estudiante como un objeto de cumplimiento (por ende de reconocimiento o aceptación) o su contrario incumplimiento (el cual suele justificar, el maltrato y rechazo); según esta mirada lo que busca el maestro de los estudiantes es la realización de actividades, la elaboración de trabajos que servirán como evidencias o sustentos para los formalismos de la nota, de los cortes y de los requerimientos estipulados. Por otro lado, de la relación, la expectativa del maestro frente al estudiante está guiada por un

compromiso con el aprendizaje; el asunto nos plantea la necesidad de adquirir y defender un saber particular, siempre en fiel concordancia con lo que orienta el profesor. Para estos casos el profesor se vuelve una autoridad intachable, que tiene siempre las respuestas y comprende todo lo que pasa en el aula, aunque ignora profundamente las particularidades de sus estudiantes. El compromiso es con ese conocer y hacer, se sitúa así la importancia que los estudiantes se vinculen y amplíen sus comprensiones de algún tema, pero que de paso sea relevante y útil. Sin hacer nunca la reflexión por las violencias o dificultades que implican o permiten ordinariamente dichas prácticas. La voz, la autonomía de los estudiantes y el trabajo desde otros medios y relaciones más afectivas, más cuidadosas son cosas menores para aquellos profesores que descuidan su vínculo con el otro.

Las dificultades de esto último nos remiten a que solamente se reconocen ciertos temas como normas o guías del encuentro en el aula, incluso sin a veces evaluar de la mejor manera qué tanto se desarrollaron o apropiaron los estudiantes dichos objetivos. En consecuencia, se deja por fuera otras necesidades y oportunidades de enseñar, aprender, construir y transformar nuestros pensamientos y acciones, desde alternativas que sean más acorde a nuestros lugares.

**regunta de investigación:** ¿De qué manera la implementación de una propuesta pedagógica desde la alteridad y la horizontalidad afecta las prácticas pedagógicas en la ENSSJC?

**Objetivo general:** Co-construir una propuesta pedagógica en la que se amplíen las experiencias y comprensiones sobre la importancia de la relación con el otro en las prácticas pedagógicas realizadas en la ENSSJC.

**Objetivos específicos:** Identificar las experiencias de la relación con el otro que dan diferentes actores de las prácticas pedagógicas en la ENSSJC.

Formular una propuesta pedagógica a partir de las experiencias identificadas y nuestras lecturas sobre horizontalidad y alteridad.

Implementar la propuesta pedagógica en la básica primaria de la ENSSJC

Reconocer aquellos modos en que la propuesta pedagógica implementada en la básica primaria afecta a los distintos actores.

### **Justificación**

Este proyecto investigativo resulta conveniente porque nos ayuda a mejorar desde nuestras experiencias en las prácticas pedagógicas, sobre las relaciones que establecemos con el otro ¿Cómo yo a través de mi posición personal y social veo, entiendo y trato al otro desde su propio ser, desde su alteridad? Este cuestionamiento nos ha llevado a pensar y proponer soluciones en torno a la comunicación y la convivencia con el otro, en nuestro camino en la educación. Como maestros, ¿qué estamos haciendo por y con el otro para lograr una mejor propuesta educativa? Esta pregunta comúnmente nos limita solo a tener en cuenta nuestros estudiantes desde un único punto de vista, en respuesta a esto, a partir de nuestro proyecto buscamos trabajar con los estudiantes desde la diversidad de miradas, aprendizajes, contextos, emociones, habilidades

y destrezas: sabiendo que la educación debe ser integral e inclusiva. También que cuando se habla de inclusión solemos caer en el error de llamarle inclusión a delimitar capacidades o estilos de vida, cuando realmente la inclusión lo que busca es romper esos límites, aprender a valorar al otro, teniendo en cuenta sus diferencias sin necesidad de hacerle sentir incómodo, es decir, mirar al otro desde su completud, compartiendo aquello que lo hace único y que lo hace especial. Así como invitan las reflexiones éticas de Levinas (2002) para las cuales encontramos que la existencia del otro no es un asunto cualquiera, sino que la respuesta al otro es una de nuestras más importantes tareas y responsabilidades

Por otro lado, nuestra propuesta pedagógica producto del proceso de co-investigación sobre la alteridad y producción horizontal de conocimientos puede implicar beneficios tanto para estudiantes, maestros en formación, maestros en ejercicio, como también a la misma institución. Los estudiantes inicialmente se pueden beneficiar al encontrar un espacio formativo en el que son tenidos en cuenta desde algunas de sus capacidades y diferencias individuales. En esta línea también es muy importante la construcción de nuevas apreciaciones de ellos mismos, de sus compañeros y de sus prácticas, reconociendo la diferencia y posibilitando nuevas rutas para resolver los conflictos, acoger a los otros y fomentar una mejor convivencia, a partir de reconocer las diferencias, las distintas emociones, comportamientos, actitudes y aptitudes; teniendo en cuenta el respeto, la escucha y el cuidado del otro, nociones que nos llevan a mejorar y transformar nuestras prácticas como personas, como maestros y como comunidad educativa.

Por su parte, la implementación de la propuesta pedagógica puede servir como antecedente de una práctica en que maestros y practicantes puedan encontrar y renovar sus metodologías, así como la relación con los demás agentes educativos e incluso contextos personales. En el nivel de la práctica pedagógica en la ENS San Juan, la investigación propicia y fortalece el adquirir otras experiencias en la relación con el otro, además que puede motivar a crear propuestas innovadoras para llevar a la práctica profesional, por último, como comunidad educativa, creemos que la investigación ayuda a ampliar, cuestionar y sugerir cambios posibles para el modelo o paradigma investigativo de la Escuela Normal, con miras a un mayor crecimiento personal e investigativo tanto para la institución como para sus integrantes.

### **Limitaciones:**

En el recorrido de nuestra investigación hemos conocido diferentes posturas cercanas, alentadoras, contrarias y críticas a nuestro posicionamiento investigativo, en este orden de ideas percibimos como limitación, en virtud de la novedad que plantea la presente apuesta en términos pedagógicos e investigativos la posible acogida desfavorable de parte de actores e instituciones con dinámicas más estáticas, a las que les cueste vincularse o disponerse a este tipo de reflexiones y movimientos de los roles más cotidianos.

Por otra parte, pensando en el quehacer educativo, tenemos muy presente las dificultades heredadas de la pandemia del COVID 19, que trajo consigo muchas situaciones e imposiciones

que a nivel global dificultaron la interacción con el otro y particularmente distanciaron a los niños de un sinnúmero de experiencias vitales durante casi dos años, por lo tanto, como maestros debemos pensar con atención las maneras y límites en los procesos que se puedan emprender con dichos niños.

Desde una mirada más formal o burocrática, los tiempos de establecer convenios de prácticas, los cruces de horarios y los acuerdos con los profesores asesores son requisitos que restan una buena cantidad de espacios que no se aprovechan en la práctica, es muy limitado el ejercicio, teniendo en cuenta la complejidad de pensar la relación con el otro, se nos presenta la dificultad de procesos e intervenciones bastante cortas para coincidir con otras voces, agentes o experiencias vitales para nuestra investigación, reduciendo de esta manera, nuestra práctica a encuentros teóricos y solamente algunos encuentros casuales de relación con esos otros. Así mismo, el cierre del ciclo escolar o nos obstruye en la medida que la experiencia de relacionamiento en el aula se ve subordinada a la necesidad y rapidez de los cierres, ya que tanto los maestros como los estudiantes estamos en el afán por completar y culminar el ciclo académico y definir notas y resultados para descansar de la carga que conlleva el año escolar.

## **Capítulo 2: Marco teórico: Pedagogía Alteridad e investigación**

### **1. Antecedentes de Investigación**

Después de una revisión inicial, no encontramos ningún antecedente claro que se inscriba en esta temática, por lo cual, respecto a los antecedentes de este tipo de investigación debido a la novedad y especificidad del tema, de modo que debimos realizar una búsqueda más amplia encontrando que las metodologías horizontales son un campo aún en fortalecimiento, cuyas prácticas cuentan con carácter transformador y una visión de futuro, con una potencia todavía sin desarrollar con plenitud. De los documentos bibliográficos que conseguimos analizar, es a partir del 2012, que empieza a producirse más conocimiento sobre este tipo de metodologías.

Frente a la implementación de esta visión renovada de las prácticas y paradigmas de investigación, encontramos que la mayor parte de trabajos a partir de esta metodología, se encaminan a procesos de investigación con y desde pueblos originarios y comunidades indígenas, algunos que se posicionan con fuerza en el problema de la interculturalidad. Por ejemplo, Laurentino Lucas Campo (2014) analiza los elementos teóricos y metodológicos innovadores, que actualmente abordan investigaciones desde pueblos originarios en México. Por su parte, el libro *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (2012) que es una recopilación de artículos, aportes y experiencias desde Metodologías Horizontales realizada por Myriam Pérez y Daniel Stefano, quienes frente a esta línea de investigación intercultural, comparten varios estudios teóricos y tematizaciones de experiencias conjuntas en campo, la mayoría de ellas, localizadas en comunidades indígenas de México.

Ahora bien, sobre los antecedentes locales, hay que enunciar que en la Escuela Normal nunca se había propuesto ninguna investigación que recogiera las características y apuestas propias de esta, por lo tanto, encontramos que esta investigación cuenta con la posibilidad de abrir un campo de trabajo particular para la institución.

## 2. Bases teóricas

Son varias las ideas que nos encaminan a plantear las intenciones de nuestra investigación, si bien, cada una permite que construyamos una mirada particular, el diálogo y tejido entre estas mismas se puede dar con facilidad, ya que, permanentemente se están preguntando por temas comunes, aunque desde distintos roles y lugares. Estas dudas en común son: ¿Cómo nos relacionamos con las y los otros de una manera en que no se atente contra su alteridad? ¿Qué tendría que decir o hacer una ética que atiende la alteridad del otro? A partir de esto es que nos preguntamos por la aparición del otro desde otras discusiones y miradas: ¿Qué tendría que decir la escuela o la investigación sobre la relación con el otro? ¿Cómo entendemos el cuidado y la experiencia desde la radical alteridad del otro? ¿Cómo pensamos una educación desde este llamado ético? Las respuestas que escogimos parten desde la amplitud de la reflexión filosófica de Emanuel Levinas (2002). Se nutren y amplían desde las miradas de los filósofos de la educación: Bárcena y Melich (2000). Ganando profundidad en sintonía con las ideas de Larrosa (2009) y Pérez por un lado, Skliar (2008) por el otro, esto en lo tocante a la experiencia y nociones que se antepone o guían la relación con el otro. Finalmente, la perspectiva de Corona (2014) enriquecerá la perspectiva metodológica y la discusión por el otro, ahora en el campo de la investigación social.

Para empezar, Levinas en su obra *Totalidad e Infinito* (2002) publicada originalmente en 1961, inauguró un importante tipo de reflexiones; que hasta antes habían pasado desapercibidas en gran parte de la Filosofía y resulta necesario renovarlas: Pensar al otro desde su alteridad, no como objeto, manipulación o entendimiento del sí mismo, sino como respeto y acogida de los y las otras en esa distancia que siempre separa al yo egoísta, que totaliza, que captura, que reduce, en contravía de la escurridiza exterioridad del otro, la excedencia de cualquier definición o contenido. Con la infinitud, un concepto de la alteridad, se establece una relación inexpresable, inabarcable del otro, que a lo mucho puedo experimentar, pero jamás comprender. Pongamos como ejemplo el agua que fluye en el cauce de algún río, así pues, pretender definir al otro es como pretender sacar toda el agua con una caneca o vasija; precisamente la idea de infinitud nos remite a eso que sobrepasa el pensamiento, las representaciones y mi poder sobre él o ella.

Levinas sugiere que el sentido y compromiso primero de la filosofía es con la ética. Esto desarrollado a partir de la idea de infinitud de lo otro, de sus relaciones, con cuidado de no caer en el reino de la totalidad, para que el yo, al fin logre hacerse responsable de asumir y respetar la alteridad.

Por otra parte, “La educación como acontecimiento ético” de Bárcena y Mélich (2000) desde su búsqueda en la Filosofía de la Educación y sus sensibles conversaciones con otros autores contemporáneos como; Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas analizando y

compartiendo la perspectiva de la educación como un acontecimiento ético, hilando también con rigurosidad en su trama argumentativa algunos de sus más significativos aportes conceptuales que les habilitan a pensar y plantear esta visión de la educación.

Para ellos el principal reto de la educación como acontecimiento ético es pensar y crear un mundo no totalitario. Hacen énfasis en que la pedagogía necesita, hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserte su concepto de educación, sus discursos, y la convicción que no es posible seguir pensando en la educación y la formación como si nada de lo que ha pasado en este ciclo tuviese la menor importancia para las prácticas sociales, incluida la práctica de la educación.

Ahora bien, para crear y pensar un mundo así es necesario considerar la pedagogía como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza. Del nacimiento, porque la educación tiene que ver con el encuentro y acogida a aquellos otros que llegan nuevos al mundo, que encarnan la vivencia de una plena alteridad, por completo alejada de nuestros poderes y manipulaciones. Se enuncia al comienzo, ya que la educación es una acción, tanto en el hacer educativo, como en la posterior interiorización de cada uno, queda sembrada la posibilidad de la sorpresa y potencia de recrear acciones, es decir, siempre está llamando a un nuevo principio, en el que cada acción no se entiende como una búsqueda de reciprocidad, sino como la práctica de la hospitalidad de acogimiento (Se trata, pues, de una hospitalidad medida en el amor a uno mismo y a los demás y dirigida a todas las personas). Y de la esperanza, puesto que nacer es ya una muestra de la fuerza, el deseo y la perduración de la vivencia, afín a quien está lleno de tiempo, de posibilidades, que vincula la presencia y preocupación de quienes se vinculan en la educación con la potencia y posibilidad de crear en el encuentro (Bárcena y Melich, 2000)

El libro de Carlos Skliar; *El cuidado del otro* (2008) aporta una mirada que fija la atención en pensar el sentido del cuidado del otro desde la ética y la educación. El autor nos advierte que esta búsqueda no es realizable en una manera totalizante, definible por completo. Por el contrario, el cuidado aguarda una relación con el no-conocimiento, como misterio, de modo similar a la alteridad que irrumpe en las representaciones tranquilas que hemos acogido. Problemática a la que tradicionalmente no se le ha prestado suficiente atención, ni apertura, en contextos donde el otro no tiene ninguna importancia ni trascendencia, asunto del que quiere separar tajantemente la noción de cuidado, según el autor:

Sabemos, más o menos claramente, qué no es: se trata de ese “descuido del otro” amenazante, violento y simulador que transforma al otro en un mero espectro de lo mismo y/o en una fabricación para la propia satisfacción del nosotros y/o en una invención que devora y mata al otro, simbólica y materialmente. Así, el “descuido del otro” es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro. Y, como consecuencia, la alienación de uno mismo, esto es, la intuición de que hoy por hoy el ser alienado es, justamente, aquel ser desprovisto de alteridad, desprovisto de relaciones de alteridad, incapacitado para ir al encuentro de los otros. (2008, p 18).

Por el contrario, el cuidar de sí y el cuidar del otro, comprende un proceso de aprendizaje continuo que involucra unas acciones, relaciones y aperturas desde el marco de la integralidad

de la persona, la mente, y espíritu. Esto involucra la autonomía y su reconocimiento para tomar decisiones, madurez, auto respeto, responsabilidad, humildad, y autoestima en la búsqueda de una existencia mejor, que no es individual, sino que está constantemente anclada de otros.

Desde esa postura se renuncia a delinear un modelo a seguir y enuncia a la educación como una conversación sobre el mundo que habitamos; como el modo posible de encontrar nuestras propias palabras para nombrar y no repetir conceptos que solo aseguran la perpetuación de la injusticia y la marginación. Conversación que la ética puede propiciar, ya que implica el reconocimiento y la escucha atenta del otro en su condición de diferente a la vez que igual. Intentando cambiar la pésima costumbre de hacer del otro la expresión para lo que me parece incorrecto porque me imagino a mi como correcto.

Tener presente que todo encuentro es particular, nos indica que tenemos que estar en la capacidad de establecer relaciones que son cambiantes con el otro, no se repiten, cada una es una muestra de la alteridad, es por eso que no se puede encasillar esto como tema o concepto fácil de explicar, por el contrario, como sugiere Skliar (2008), cada vez que se habla de cuidado del otro y alteridad, algo o alguien en ese momento escapa.

Por su parte, en su libro sobre *La experiencia y La alteridad*, Larrosa (2009) dice que la cuestión del otro, de las otras, de los otros no puede ser tematizada sino abordada desde la verdad de lo que en cada uno de nosotros produce la relación con ellos y ellas, destacando que la alteridad significa otro, entonces nos encamina a mirar a ese otro desde cómo son sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse mediante su didáctica y su concepción, no obstante se abarca al otro desde una perspectiva de la pedagogía de unión cuando se hace énfasis en esta pedagogía se refiere a la conexión entre varias personas buscando una mezcla que aunque sea diferente se vuelve única entonces se ve al otro como ese ser de relación con el que se puede convivir y aprender mutuamente, es decir, requiere una interacción particular. Para que exista una relación, un encuentro o cualquier acción en una sociedad debe de existir el otro, por lo tanto, ignorar es dejar por fuera mi integralidad y mi aprendizaje de conocimiento que me permiten el contacto con el otro.

Finalmente, Sarah Corona Berkin en su libro *Producción horizontal del conocimiento* (2019) busca darles solución a las problemáticas actuales de la relación con otros en la investigación, esto desde la horizontalidad, una búsqueda de maneras articuladas de trabajar en cercanía con el otro sin dejarlo de lado, respondiendo así a las lógicas verticales dominantes de la relación con otros. La producción horizontal de conocimientos que la autora caracteriza como una forma de investigar desde las voces de las distintas disciplinas científicas, en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social. Teniendo esto en cuenta y utilizando las diferentes estrategias que se plantean a lo largo del texto, se expone como principal método o herramienta el diálogo; para poder entender e incluir al otro de manera subjetiva. Este texto nos lleva a replantearnos la forma metodológica de la investigación que utilizamos constantemente, no para juzgar sino para mejorar las formas de solución de conflictos políticos, económicos, sociales éticos e investigativos, que responden tradicionalmente a organizaciones verticales y hegemónicas del conocimiento. La propuesta desde la producción horizontal de conocimientos, tiene que ver con encontrar aquellas maneras



para responder a preguntas sociales a partir de una metodología dispuesta a modificarse contextual y consensuadamente en cualquier momento, esto por parte de integrar la noción de “co-investigadores” quienes son los actores fundamentales de este tipo de estudios, los cuales, con base en la práctica dialógica entretejen múltiples miradas, discusiones y construcción de conocimiento desde el cruce de múltiples saberes, que son mucho más intensos que otras comprensiones más limitadas del mundo de la investigación, que la piensan como un único camino por recorrer, contrario a esto, la horizontalidad busca que desde la igualdad discursiva afloren múltiples lenguajes, apuestas y relacionamientos que enriquezcan una investigación más situada.

### 3. Definición de Términos

**Alteridad:** Es establecer relaciones en las que se vincula a otros desde el reconocimiento de sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse mediante su didáctica y su concepción, pedagógicamente se abarca al otro desde una perspectiva que ve en el otro la necesidad de propiciar dichas relaciones con el que se puede convivir y aprender mutuamente, a sabiendas que la alteridad no implica tranquilidad, antes bien, es perturbación de nuestros modos cómodos de relacionarnos con el otro.

**Mismidad:** Es una condición del ser humano, está vinculada a la experiencia particular de cada ser, tomando a la experiencia como una forma de vincularse con el mundo, los objetos y los otros, pero que repercute en problema cuando dicho vínculo únicamente se da desde una perspectiva egoísta, en la que todo se valida en relación con la semejanza con la propia mismidad.

**Totalidad:** La totalidad se puede entender como la radicalización del lugar de lo mismo, la solidificación de perspectivas que pretenden ser universales, que reducen cualquier alteridad y diferencia a la violencia de su encasillamiento.

**Comienzo:** Hace alusión como la iniciación, principio, origen, arranque, inicio, germen, raíz y motivo de algo se puede usar la locución verbal a comienzos o a comienzos de, qué quiere decir desde el principio refiriendo al periodo o época establecida, todo esto como metáfora de posibilidad y procesos a los que invita la educación

**Hospitalidad:** La hospitalidad desde la alteridad es una virtud que nos remite al buen trato, amabilidad y a la respuesta incondicionada al acogimiento de la necesidad del otro. El término, cuyo origen se halla en el latín *hospitalitas*, contempla la asistencia y la atención de todo aquel que necesita algo. En este orden de ideas, también es un posicionamiento ético y político que riñe con el descuido, maltrato y discurso de violencia al que están expuestos algunas personas.

**Cuidado del sí:** Es un acto vital, representado en la infinita y compleja variedad de actividades que la persona realiza para resguardar y mantener su existencia. El cuidar de sí como construcción humana, es el resultado de un proceso socializador, donde la persona aprende: las costumbres, los hábitos, las actitudes, las creencias, los valores propios de grupos sociales

influyentes; pero también representa la autovaloración, la sensibilidad y el compromiso que se tenga a sí misma.

**Cuidado del otro:** Comprende un proceso de aprendizaje continuo que involucra unas acciones cuidadoras desde el marco de la integralidad de la persona, mente, y espíritu. Esto involucra autonomía para tomar decisiones, madurez, auto respeto, responsabilidad, humildad, y autoestima en la búsqueda de una existencia mejor.

**Experiencia:** Es un encuentro con lo otro, requiere la apertura a la posibilidad, al padecimiento e implica el moverse, el exponerse a que sucedan los acontecimientos, que se transforman en saberes, convicciones, dudas, es decir que tienen la potencia de volver al pensamiento y modificar las configuraciones propias de cada persona.

**Diferencia:** La diferencia es una característica problemática o incómoda para la perspectiva de la mismidad, ahí el término de diferencia es equiparable con lo indeseado, incorrecto y, por lo tanto, sirve de justificación para su rechazo o maltrato. Por otro lado, desde la alteridad encontramos que es la diferencia una de las consideraciones más importantes que debemos tener presentes, ya que es la vivencia de la irrupción que tiene el otro en mí, es la posibilidad de movimiento, de renovación, de ampliar nuestras comprensiones y nuestros modos de relacionamiento.

**Horizontalidad:** Es una forma de relacionarnos e investigar desde múltiples voces, saberes, lenguajes y apuestas, esto mediante el dialogo, la búsqueda de consensos, el respeto por la diferencia y la contestación a la neutralidad pretendida por la investigación positivista. Articulando a los distintos co-autores desde sus propias realidades para así co-construir nuevo conocimiento social que permita comprender o responder a problemas contextuales de quienes investigan.

#### **4. Categorías de análisis**

Puesto que el tono y el objeto de nuestra investigación gira alrededor de pensar la relación con el otro en el aula y en virtud de las lecturas realizadas y definiciones compartidas, decidimos establecer dos categorías de análisis que nos remiten conjuntamente a la práctica educativa, pero que se distinguen en los roles e ideas que aguardan sus acciones; por un lado, la categoría de práctica horizontal y por otro, la de apertura a la alteridad.

Por su parte la apertura a la alteridad nos ayuda a distinguir, el modo en que se reconoce a los otros, el nivel de respuesta o ignora que se logra establecer, identificando los posibles conflictos que puedan emerger en el encuentro con el otro, o por el contrario, la comodidad y calma que implica una perspectiva de la mismidad.

Correspondientemente frente a la práctica horizontal nos centramos en el reconocimiento, problematización o reproducción de estructuras y prácticas verticales, por otro lado, los niveles de acoplamiento y trabajo en equipo desde el mutuo reconocimiento y finalmente el análisis de la escucha, el respeto y respuestas que se construyen mediante el diálogo serán las características que nos ayudarán a evaluar prácticas horizontales en la investigación

### **Capítulo 3: Marco metodológico**

Nuestra investigación de corte horizontal, parte por co-investigar desde nuestras propias experiencias, además de la revisión bibliográfica y la búsqueda de otros relatos, otras experiencias que nos permitan identificar mejor necesidades y oportunidades con el fin de mejorar nuestra relación con el otro. Esta horizontalidad está basada en tener en cuenta al otro sin dejarlo de lado utilizando como herramienta principal el diálogo, para poder entender e incluir al otro de manera subjetiva, pero también activamente, declarándole un actor clave con notable incidencia en cada proceso. Lo importante de estas metodologías es que el desarrollo se da involucrando las distintas voces que se van articulando en la investigación, reconociendo sus saberes, emociones y apuestas para a partir de allí co-construir conocimientos nuevos o alternativos desde y con el otro.

#### **Diseño de investigación**

Este proyecto que lo iniciamos en Julio del 2021, a partir de la vinculación de los normalistas Angely Tamara Pineda Baquero, Eva Luz Montaña Vega, Francisco Javier Mendoza Mendoza, Geisys Viviana Quiroz Mendoza y Oriannis Maria Amaya Daza de tercer semestre, junto al estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, Anderson Alexis Garzón, quien compartió la invitación para construir una investigación horizontal de profes que terminara en la formulación de una propuesta pedagógica, todo desde el trabajo que conseguíamos a múltiples manos. De manera virtual y después presencial, en un primer momento trabajamos en identificar y construir el problema de investigación, tanto de manera colectiva al igual que individual, para esto trabajábamos el dialogo a propósito de experiencias vividas y lecturas realizadas, de igual modo realizamos algunas matrices con las que apoyábamos el trabajo de lectura. En un segundo momento, como indicamos atrás, buscamos identificar otras experiencias, para ello decidimos realizar unas entrevistas a colegas practicantes de último semestre, para aumentar las miradas y comprender mejor la interacción con el otro en aula. Posteriormente, al finalizar el año 2021, construimos una propuesta pedagógica que recogió buena parte de las reflexiones e ideas que como profes postulamos para hacer más agradable la relación con los otros en las clases.

#### **Población y Muestra**

Por un lado, para la realización de la entrevista invitamos a 3 practicantes del cuarto semestre de la Institución Educativa San Juan del Cesar-Guajira, respectivamente Henry Vega, Carlos Toncel y Maritza Orozco, quienes compartieron interesantes aportes raíz de las vivencias, experiencias y conocimientos que han obtenido en las diferentes rotaciones de sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, a propósito de la propuesta pedagógica, entendemos que, en virtud del tipo de prácticas pedagógicas y convenios con otras instituciones, cada normalista trabajaría con cualquier grado de estudiantes de la Básica Primaria, donde la mayoría de estos estudiantes

tienen un promedio de entre 7 a 10 años de edad, ubicados en distintas escuelas educativas del Municipio de San Juan del Cesar-Guajira.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos**

Para dar respuesta al objetivo de identificar otras experiencias alrededor de la relación con el otro en el aula realizamos una entrevista semiestructurada o conversación en la que mediante una serie de preguntas a tres estudiantes de cuarto semestre del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar, escuchábamos y anotábamos las experiencias, acontecimientos y opiniones de sus prácticas pedagógicas o de su actuar con el otro.

Las preguntas que acordamos realizar son las siguientes:

1) ¿Qué considera es lo más importante de su práctica pedagógica? 2) ¿Qué ha sido lo más extraño que le ha pasado en su práctica pedagógica? ¿Cómo lo afronto? 3) Según la experiencia que has construido en la práctica pedagógica ¿cómo describes tu relación con el otro (profesor, tutor y estudiantes) en el ambiente educativo? 4) ¿Crees que es importante la experiencia de relacionarnos con el otro? ¿Por qué? 5) ¿Cuáles recomendaciones, advertencias o invitaciones les darías a otros docentes para tener en cuenta en el momento de relacionarnos con los estudiantes? 6) ¿Alguna vez te sentiste incómodo por la presencia del otro (estudiante, profesor, practicante)?

Cabe mencionar que la entrevista contaba con un consentimiento que debían firmar los participantes para autorizar la publicación o la utilización de esas experiencias para la colaboración de nuestro proyecto. Cabe mencionar que la invitación fue realizada con anticipación, es decir, se les entregó a los participantes un día antes para que pudieran organizar y pensar lo que nos querían compartir.

Por otro lado, podemos mencionar el uso de unas matrices en las que recogíamos: dudas, reflexiones y citas que nos ayudaban a comprender y plantear de mejor manera nuestra investigación.

### **Análisis de Datos**

Pensamos que nuestras entrevistas más que interrogatorios son conversaciones donde escuchamos experiencias, vivencias y problemáticas de otros profes. En estas conversaciones logramos identificar y analizar aspectos recurrentes en la educación. Como las características del ser profe: tener autoridad, seguridad, manejo de temáticas, entre otras características. Debido a esto, varios participantes mencionaron su preocupación por una buena formación, estar “bien” formados para poner responder cualquier inquietud en clase, para así conservar sus lugares de poder, al ser ellos los que dominan un tema. Notamos que está presente el ideal de profe rígido, sin miedo y sin dudas, porque mostrar esto en un aula traería como consecuencia el fracaso en su labor docente. Es por esto que se menciona que el aula es un terreno de batalla. Los y las participantes también mostraron intranquilidad por los nuevos desafíos en la educación, otras condiciones en las que se da el quehacer educativo como la pandemia y la

implementación de la política educativa sobre inclusión. Para muchos de ellos fue una ventaja no tener estudiantes con discapacidad en sus prácticas pues confiesan no saber cómo manejar estas realidades particulares.

Lo que refleja rasgos de una práctica que se encuentra a cierta distancia de trabajar desde el lugar del otro, por el contrario, era común la preocupación por mantener la mismidad de su práctica.

### **Conclusiones:**

Como conclusiones parciales para este proyecto, recalamos que la relación, la preocupación y reconocimiento del otro propicia un mejor rendimiento académico en los niños, favoreciendo la convivencia y respeto por el otro.

En nuestro ámbito personal reconocemos los crecimientos como personas y las transformaciones de nuestras miradas frente al otro. En este sentido es que también hemos aprendido que todos pueden aprender, todos se pueden involucrar, la educación no es un encuentro unidireccional.

Identificamos como problemáticas y deficiencias en la interacción con el otro en el ambiente educativo, la ocurrencia común de conflictos, ausencia de libertades, ausencia de escucha, exclusión y otras prácticas que priorizan el conocimiento antes que las interacciones afectivas entre estudiante-maestro, debilitando así parte fundamental del desarrollo humano y la convivencia escolar.

Por consiguiente, lo que se pretende mejorar a través de nuestra práctica pedagógica, en el ambiente educativo es la relación que se establece con el otro desde la horizontalidad y alteridad en las relaciones humanas, entre los diferentes actores del proceso educativo como lo son: los maestros en ejercicio, los maestros en formación, estudiantes y demás miembros de la Institución, de forma positiva, teniendo en cuenta las diferencias individuales y personales de cada uno.

En este orden de ideas, proponemos hacer uso de actividades lúdicas, creativas, de integración y trabajo colaborativo como motivación para lograr pensamientos, cambios de actitud y preguntas por los tipos de relaciones que establecemos con el otro en la escuela, y que se pueda aplicar en diferentes escenarios de la vida.

Por último, consideramos que el trabajo realizado a partir del reconocimiento como pares representa la oportunidad para pensar y habitar la escuela desde nuevas maneras menos violentas, para así construir en ella otros espacios para la seguridad, la escucha y la interacción con el otro; con el fin de brindarle al ser humanos ambientes de calidad, tranquilidad, de amor, de empatía, de enseñanza-aprendizaje, de relaciones sociales y personales que los ayudará al desempeño y desarrollo de sus propias habilidades individuales y colectivas.

### **Bibliografía:**

- Barcena. F, Melich. C (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Introducción. Buenos Aires: Editorial pollito
- Campo, (2014) *Metodologías de investigación innovadoras aplicadas al estudio de pueblos originarios*.
- Corona. S (2014) *Producción horizontal de conocimiento*. Introducción
- Larrosa. J (2009) *Experiencia y alteridad: Capítulo 1 y 2*
- Levinas. E (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la totalidad*.
- Rebeca , M., & Pérez , D. (2012). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de la investigación social y cultural: retos y perspectivas*.
- Skliar. C (2008) *El cuidado del otro*. Introducción. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro.

### **Anexo 3. Propuesta pedagógica**

#### **Somos otro/as en la escuela.**

“Somos otro/as en la escuela” es una propuesta que nace de múltiples manos que se juntaron en un proceso investigativo desde las Metodologías Horizontales y la co-construcción, de este proceso identificamos el encuentro con otro/as como una enorme oportunidad para intervenir en el aprendizaje e ideas de los y las estudiantes. Esto nos motivó a determinar cómo énfasis de la presente propuesta, la ejecución de estrategias y actividades para el mejoramiento de las problemáticas encontradas en la interacción con otro/as en la institución educativa Escuela Normal Superior San Juan del Cesar, La Guajira.

El planteamiento de nuestra propuesta de intervención pedagógica desde la horizontalidad y la alteridad se proyecta como una herramienta de actividades lúdicas, mediante el juego, el diálogo y la creación como ejes principales para darle solución a las

deficiencias en la convivencia y cuidados entre otro/as en el ambiente educativo como lo ejemplifican los casos de exclusión, ausencia de escucha y de relaciones amables en el ambiente escolar y social, la ocurrencia de conflictos, ausencia de libertades y otras prácticas que priorizan el conocimiento antes que las interacciones afectivas entre estudiante-maestro y estudiante-estudiante, debilitando así, parte fundamental del desarrollo humano y la potencia de la relación entre otro/as en la escuela.

A raíz de esta problemática y su articulación con la investigación, nos vimos motivados a crear actividades para la sana convivencia en el aula, con el fin de mejorar el bienestar emocional, mental, y físico de cada miembro no solamente dentro de la Institución donde se encuentre, sino en todo momento y con todas las personas que le rodean. Para esto nos valimos de las reflexiones estudiadas acerca de la alteridad (Skliar, 2008, Levinas 2002, Larrosa 2009) y el trabajo horizontal (Corona 2014, 2019), junto a las ideas construidas en la discusión contextualizadas y la problematización de la educación desde nuestra propia experiencia.

La relación con el otro es la esencia que complementa al ser humano como ese ser único e integral; consideramos que cuando nos abrimos a otro/as podemos aprender a conocernos a nosotros mismos de una manera más profunda, a diferenciar distintas emociones, comportamientos, actitudes y aptitudes. Por otro lado, la apertura y la respuesta es importante, ya que ahí se refleja la acogida y relación que cada uno hace, capaz de construir para otro/as, teniendo en cuenta el respeto, la escucha y el cuidado del otro; nociones que nos llevan a mejorar y transformar nuestras prácticas como personas, como maestros y como comunidad educativa.

La implementación de esta propuesta representa la oportunidad para pensar y habitar la escuela desde nuevas maneras menos violentas, la horizontalidad es un camino para pensar esas alternativas, para recomodar esas enseñanzas perjudiciales que impiden una buena

relación con los otro/as, y precisamente sirve para construir en la escuela nuevos espacios para la seguridad, la escucha y la interacción con otro/as; con el fin de brindarle al ser humano ambientes de calidad, tranquilidad, de amor, de empatía, de enseñanza-aprendizaje, de relaciones sociales y personales que los ayudará al desempeño y desarrollo de sus propias habilidades individuales y colectivas.

Consideramos también que estas actividades creadas se pueden adaptar y desarrollar dependiendo las necesidades de los docentes y de los estudiantes, puesto que son fácilmente moldeables al contexto escolar que se presente dependiendo el estudiantado y las necesidades educativas. Se aclara con esto que las actividades propuestas están organizadas de manera secuencial y para lograr el objetivo general de esta, debe seguirse sin ser interrumpidas para obtener unos resultados favorables en la relación con el otro. Para esto construimos 6 sesiones de trabajo, cada una de alrededor de 1 hora y 45 minutos, planeada para niños y niñas de 6 a 10 años en promedio. En este orden de ideas, se propone hacer uso de actividades lúdicas, de integración, de creación teatral, diálogo y trabajo colaborativo, se busca que todo/as los participantes sean protagonistas de actividades que ayuden a crear experiencias, para así lograr un cambio de actitud en las relaciones que se establecen con otro/as en la escuela, y que se puede aplicar en diferentes escenarios de la vida.

En primera medida, partimos por el conocernos y establecer una buena relación educativa; cada niño/a creará una carta de presentación en la que expresa algo de sus particularidades, se socializarán y como en todas las sesiones, se pedirá a los niño/as que compartan sus apreciaciones sobre el ejercicio, siempre desde el respeto y la escucha. En una segunda, tercera y cuarta sesión se problematizan y sugieren alternativas a los asuntos del trabajo individual, de los valores con los que construimos nuestras relaciones interpersonales y acerca del encuentro con las diferencias de otro/as.



Posteriormente la quinta y sexta sesión estarán dedicadas a sensibilizarnos y recoger las ideas y acuerdos que se hayan logrado construir en el proceso, esto alrededor del cuidado del otro/a y la convivencia en el aula y otros espacios, además de ser la sesión destinada a una evaluación conjunta de parte de niño/as y maestras que estuvieron presentes en el desarrollo de la propuesta. Por otro lado, también construimos un taller para ser trabajado en escuelas indígenas o rurales, el cual comparte tres momentos: (1) el conocernos y presentarnos al grupo, (2) el problematizar nuestra relación con el otro y (3) el de proponer alternativas y acuerdos a este problemas, como el cuidado del otro.

Todas estas actividades se encuentran detalladas en el siguiente cronograma y planeador que indica los protagonistas, tiempos, temas, medios y objetivos de cada actividad. Todos anclados al objetivo general de propiciar experiencias, reflexiones y comprensiones alrededor de la importancia y necesidad de cuidar a otro/as en los niños y niñas de primaria, y los dos objetivos específicos de crear ambientes de escucha y cuidado del otro/a, como también el objetivo de incidir en el cuestionamiento de la relación con otro/as desde las prácticas particulares de los niño/as.

### **Cronograma de planeaciones**

<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1. Carta de Presentación</b>	La actividad consiste en que los niños van a redactar una carta de presentación, a un amigo que hipotético, la idea de la actividad es que cada uno pueda describirse así mismo, identificando diferentes aspectos personales y de su entorno, así como de sus otros compañeros.	Reconocer nuestro contexto familiar, escolar y personal, nuestros gustos, sueños, miedos, habilidades, dificultades, etcétera.  Específico: Estimular un ambiente de escucha e interacción constante.

<p><b>2.Trabajo individual vs trabajo en equipo</b></p>	<p>En esta actividad se va a organizar una serie de ejercicios y desafíos donde se pretende estimular al niño a reconocer diferencias, ventajas y desventajas del trabajo individual y en equipo.</p>	<p>Reconocer los beneficios del trabajo colectivo, y las limitaciones de la individualidad.</p> <p>Específico: Aprender a valorar a todo/as los integrantes de la clase como coprotagonistas que pueden aportar en la formación de nuestros saberes.</p>
<p><b>3.En la cocina con los títeres</b></p>	<p>Vamos a hacer del aula de clases una metáfora y analogía con la cocina, donde todos los actores e ingredientes son importantes, cuya actividad será la organización de una obra de títeres con los valores y antivalores que interfieren en el día a día de clases.</p>	<p>Reconocer la importancia y los valores que permiten una buena convivencia dentro del aula de clases.</p> <p>Específico: Distinguir aquellos valores y actitudes que entorpecen y crean conflicto en la relación en el aula de clases</p>
<p><b>4. Socio drama ¿Qué haces cuando...?</b></p>	<p>Esta actividad comienza por plantear cómo se deben tratar a los otros y otras. Se da una situación donde llega una persona “diferente” al aula de clases y se encuentran distintas reacciones y formas de tratarla, esto mediante un socio drama realizados por los niños y niñas con apoyo del profe o profa.</p>	<p>Reconocer la diferencia propia y la de los otros para respetarla y entenderla como algo natural.</p> <p>Específico: Problematizar en nuestros roles cotidianos el rechazo hacia otro/as.</p>
<p><b>5.Aprendiendo a cuidar del otro</b></p>	<p>Está actividad inicia con un juego (el lazarillo) que prueba la confianza y la responsabilidad, para así a la luz de observar un cortometraje sobre el cuidado del otro, conseguir que los niños den características y reflexiones acerca del cuidado de otro/as.</p>	<p>Motivar a los niños a la comprensión y necesidad de cuidar de los otros.</p> <p>Específico: Propiciar una toma de perspectiva que sensibilice la necesidad de cuidado.</p>

<p><b>6.Acordémos y cuidarnos escucharnos</b></p>	<p>La actividad de cierre está diseñada para recoger, manifestar y acordar la serie de apreciaciones sobre el cuidado del otro/a construidas en el proceso.</p> <p>Además de ser el espacio propicio para una evaluación más detallada y concertada del proceso vivido en la secuencia de talleres.</p>	<p>Establecer acuerdos sobre el cuidado del otro dentro y fuera del aula de clases, aun cuando el maestro no esté presente.</p> <p>Específico: Reconocer las apreciaciones que los niño/as han creado sobre el cuidado y la relación con otro/as.</p>
<p><b>*Taller especial para escuelas rurales e indígenas.</b></p>	<p>Para esta actividad partimos de la necesidad de conocernos, vincularnos y motivar un ambiente de apertura y trabajo colectivo. Por otro lado, apelamos a profundizar en la problematización de nuestras relaciones entre otros y finalmente trabajamos la construcción de acuerdos. Cada momento estará correspondientemente acompañado por actividades como el tejido, la dramatización y el establecimiento de acuerdos mutuos.</p>	<p>Reconocer la importancia del cuidado del otro en los distintos espacios que habitamos.</p> <p>Específicos: Crear ambientes de escucha y cuidado del otro/a,</p> <p>Incidir en el cuestionamiento de la relación con otro/as desde las prácticas particulares de los niño/as.</p>

### Planeación actividad 1: "Carta de Presentación"

**Pregunta Problematicadora:** ¿Qué tanto nos conocemos?

**Tema generativo:** ¿Cómo me reconozco? ¿Cómo no reconocemos?

**Objetivo general:** Reconocer nuestros diferentes contextos; familiar, escolar, personal. Al igual que nuestros gustos, sueños, miedos, habilidades, dificultades, etcétera.

**Objetivo específico:** Estimular un ambiente de escucha e interacción constante.

Desarrollo de la actividad	Tiempo
<p>Introducción.</p> <p>1-Presentación por parte de cada profe o profa, de los objetivos y momentos de las actividades que se buscan desarrollar en el aula.</p> <p>2- Cada estudiante realizará una <i>carta de presentación</i> para un amigo que quiere conocerle, cada integrante del aula debe intentar responder en una carta las preguntas: quién eres, cómo eres, qué te gusta y te disgusta, con quiénes vives, a qué te gusta jugar, cómo te gusta que te traten, que te incomoda, qué te da miedo, qué haces en vacaciones, etcétera.</p> <p>*Cada profe o profa prepara materiales como cartulinas, pegante, recortes de revistas y otros elementos que permitirán personalizar la carta, deberá acompañar</p>	<p>40 minutos</p>

a lo/as niños de cerca en dicha realización, de igual modo, deberá hacer énfasis en el respeto necesario para poder llevar a cabo la actividad.	
Profundización. 1-Una vez realizadas las cartas, nos disponemos a socializarlas, para ello procederemos a distribuir las aleatoriamente entre lo/as estudiantes, para que así, sean otro/as compañeras quienes lean y socialicen cada trabajo.	40 minutos
Proceso de síntesis. 1-Posterior a la presentación de todos los estudiantes, se dan unos minutos para conversar sobre la pregunta; ¿Cómo me sentí al escribir la carta? ¿Cómo me sentí cuando leyeron mi carta en público? ¿Cuándo escribiste la carta encontraste cosas nuevas de ti o ya lo sabías todo? ¿Qué cosas nuevas identificaste? ¿Cuándo escuchaste a otra/os compañeros te sentiste identificado con lo que decían?	25 minutos.
Evaluación: Al ser la sesión inicial, la escucha y respuesta de unos a otros, además de la temática y la carta construida, serán indicadores de vital importancia para diagnosticar un momento inicial del proceso; en lo que respecta a integración en el aula y reconocimiento de sí y de otro/as	N/A

### Planeación actividad 2: "Trabajo individual/trabajo colectivo"

**Pregunta Problematicadora:** ¿Puedo hacer todo solo/a?

**Tema generativo:** La necesidad de relacionarnos y el trabajo en equipo.

**Objetivo general:** Reconocer los beneficios del trabajo colectivo, y las limitaciones de la individualidad.

**Objetivo específico:** Aprender a valorar a todo/as los integrantes de la clase como coprotagonistas que pueden aportar en la formación de nuestros saberes.

Desarrollo de la actividad	Tiempo
Introducción. 1-Mediante una serie de tres juegos, cada profe y profa va a plantear la reflexión sobre los límites del trabajo individual, para ello dispondrá una buena parte de estudiantes en grupos de 3 o 4 personas, mientras otro/as deberán trabajar individualmente. Deberán resolver secuencialmente un rompecabezas, una actividad de poner la cola al burro y, por último, la construcción de una torre de palitos.  2- Posterior al juego, nos dispondremos a reflexionar lo que en él ocurrió, algunas preguntas que pueden guiar son: ¿Cómo te sentiste trabajando solo? ¿Cómo te sentiste trabajando en equipo? ¿Qué ventajas tiene trabajar solo? ¿Qué ventajas tiene trabajar en equipo? ¿Qué te gusta de trabajar solo? ¿Qué te gusta trabajar en equipo? ¿Desventajas del trabajo individual? ¿Desventajas del trabajo en equipo?	50 minutos
Profundización. A partir de las intervenciones de los estudiantes se ira escalando el asunto de la importancia del trabajo en equipo hasta cuestionarnos conjuntamente acerca de la necesidad constante que tenemos de ciertos otro/as. Se sugiere las siguientes preguntas; ¿De quiénes necesitas para vivir? ¿De quiénes necesitas para crecer? ¿De quiénes necesitas para aprender? ¿Mis compañeros me ayudan a aprender?	25 minutos

<p>Proceso de síntesis.</p> <p>Creación de equipos para el desafío: Los niño/as se organizarán en grupos de 4-5 integrantes, a partir de reconocer y diferenciar mutuamente alguna capacidad o gusto especial, deberán proyectarse como un <i>grupo de desafío</i>. Tendrán que seleccionar grupalmente los posibles roles y habilidades que se desempeñarían para un desafío y dibujarse como miembros del mismo en una hoja de papel.</p> <p>Algunas preguntas que puede servir de ejemplo son:  ¿Quiénes son lo/as que más corren? ¿Quiénes resuelven mejor ejercicios de matemáticas? ¿Quiénes tienen más fuerza? ¿Quiénes bailan mejor? ¿Quiénes leen mejor? Etc.</p>	30 minutos.
<p>Evaluación: se tendrá en cuenta la participación activa en los juegos a la par que, en las conversaciones, el desarrollo de la actividad final, además de la convivencia y respeto por los compañeros a lo largo del ejercicio.</p>	N/A

### Planeación actividad 3: En la cocina con los títeres

**Pregunta Problematicadora:** ¿Cómo nos relacionamos en el aula?

**Tema generativo:** La metáfora de preparar un alimento sabroso y preparar una convivencia sana.

**Objetivo general:** Reconocer la importancia de los valores que permiten una buena convivencia dentro del aula de clases.

**Objetivo específico:** Distinguir aquellos valores y actitudes que entorpecen y crean conflicto en la relación en el aula de clases.

Desarrollo de la actividad	Tiempo
<p>Introducción.</p> <p>1-Cada profe y profa vuelve del aula una metáfora de una cocina que prepara alimentos para muchas personas, haciendo énfasis tanto en los ingredientes y alimentos, que serían los valores que reconocemos en otro/as y en consecuencia las relaciones que construimos. Como también resaltando a quienes los preparan, sus chefs, que en esta metáfora serán todos lo/as estudiantes y por ende son protagonistas fundamentales de dicho espacio.</p> <p>*Para ello, cada profe y profa prepara materiales que permitan visualizar la escenografía de una gran cocina.</p>	20 minutos
<p>Profundización. Las recetas de la convivencia</p> <p>1-Se divide al aula en diferentes grupos de 4-5 integrantes, a cada grupo se le dará una serie de materiales; unos títeres de medias y unas imágenes que representan alimentos sanos y dañados, correspondientemente cada una con un valores positivos y negativos para la convivencia escolar (amor, respeto, intolerancia, deshonestidad)</p> <p>2-Cada grupo deberá plantear la puesta en escena de una situación en la que concurren dicho valores, es decir, se prepare un alimento con los ingredientes dados.</p> <p>3-Finalmente cada grupo presentará con los títeres la situación que hayan acordado.</p>	55 minutos
<p>Proceso de síntesis.</p> <p>1-Posterior a la socialización, entre todo/as reflexionaremos acerca de dichas situaciones de la convivencia escolar. Se sugieren las siguientes preguntas:</p>	30 minutos

<p>¿Cuál sería la mejor manera de convivir en el aula? ¿Crees que es importante tener buenas relaciones con lo/as compañeras? ¿Por qué? ¿Por qué se nos hace difícil conseguirlo?</p> <p>2- Se cierra la actividad con la creación de un listado de los alimentos que nutren la convivencia en el aula y aquellos que impiden una buena relación entre otro/as. Para ello, conjuntamente se irán organizando en dos carteleras la distribución de las imágenes que representan dichos alimentos, para posteriormente pegarla a la pared del aula de clases.</p>	
Evaluación; se tendrá en cuenta la participación, la escucha y el trabajo en equipo.	N/A

#### Planeación actividad 4: Sociodrama ¿Qué haces cuando...?

**Pregunta Problematicadora:** ¿Somos todos y todas iguales?

**Tema generativo:** Pensar desde casos particulares la diferencia y nuestra respuesta a ella.

**Objetivo general:** Reconocer la diferencia propia y la de los otros para respetarla y entenderla como algo natural.

**Objetivo específico:** Problematicar en nuestros roles cotidianos el rechazo hacia otro/as.

Desarrollo de la actividad	Tiempo
<p>Introducción.</p> <p>1- En un primer momento cada profe o profa plantea una serie de situaciones hipotéticas, en las que nos encontramos con personas extremadamente diferentes física, emocional y culturalmente para así preguntar a los niño/as ¿Cuáles serían las reacciones que tendrían con esas personas? ¿Cómo los tratarías? ¿Qué harías si te pide ayuda un extranjero, indígena, una persona con discapacidad?</p>	25 minutos
<p>Profundización.</p> <p>1- Posteriormente realizaremos un ejercicio de planeación de un sociodrama, para dar mayor expresión a lo conversado anteriormente, en grupos de 4-5 integrantes, se presentarán dos o tres situaciones diferentes, las cuales deben ser dramatizadas por lo/as niñas. Hay que tener en cuenta que a algunos grupos se les será asignado el rol de adultos y profesores que rechazan al protagonista del sociodrama, mientras que otros grupos tendrán los mismos roles pero cambia la disposición a acoger al protagonista.</p> <p>2- Todos los grupos presentan el sociodrama que construyeron.</p>	50 minutos
<p>Proceso de síntesis.</p> <p>1-Al finalizar la socialización procedemos a reflexionar y compartir las sensaciones que motivo el ejercicio. Se recomiendan las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentiste al ser aceptado? ¿Cómo te sentiste al ser rechazado? ¿Cómo te sentiste al aceptar? ¿Cómo te sentiste al rechazar? ¿Crees que está bien rechazar a una persona por ser diferente? ¿Por qué? ¿Alguna vez te han rechazado a ti por ser diferente? ¿Qué sentiste? ¿Cómo harías en una situación en la que veas que rechazas a alguien? ¿Cómo te sentirías si tu hermano, o amigo fuera rechazado?</p>	30 minutos
Evaluación; se tendrá en cuenta la participación, la creatividad, la escucha y el trabajo en equipo.	N/A

#### Planeación actividad 5: Aprendiendo a cuidar al otro

**Pregunta Problematicadora:** ¿Cómo se siente cuidar de otro/as y ser cuidado por otro/as?

**Tema generativo:** El cuidado del otro/a

**Objetivo general:** Motivar a los niños a la comprensión y necesidad de cuidar de los otros.

**Objetivo específico:** Propiciar una toma de perspectiva que sensibilice la necesidad de cuidado.

Desarrollo de la actividad	Tiempo
<p>Introducción.</p> <p>1-Bajo la supervisión de profes y profas, lo/as estudiantes harán parejas para el juego el lazarillo, el cual consiste en que un miembro del grupo estará con los ojos vendados y cada compañero le guiará a un lugar de la escuela donde hay una sorpresa.</p> <p>2-Al volver al aula de clases tomaremos varios minutos para compartir las sensaciones que tuvo cada integrante de acuerdo con el rol que tuvieron en el juego, principalmente acerca de la confianza hacia el otro/a y la responsabilidad con otro/a.</p>	40 minutos
<p>Profundización</p> <p>1-Posteriormente se proyectará el cortometraje animado “Cuerdas” (2013) de 11 minutos y se compartirán las reacciones que produjo el corto en los niño/as. Además, se propondrá reflexionar por las situaciones y acciones de cada personajes para evaluar de qué modo cuidan o descuidan al otro/a, y si nos sentimos identificado/as con algún personaje del corto.</p> <p>*Cada profe o profa se encargará de solicitar el espacio adecuado a la institución con antelación.</p>	30 minutos
<p>Proceso de síntesis.</p> <p>1-Para finalizar planteamos la actividad de realizar un dibujo, en el cual debemos plasmar el momento que más llamó nuestra atención en el cortometraje y un final alternativo al mismo.</p> <p>2-Socializamos los dibujos.</p>	35 minutos
<p>Evaluación; se tendrá en cuenta la participación, la creatividad, la escucha y el trabajo en equipo.</p>	N/A

### Planeación actividad 6: Acordémonos cuidarnos y escucharnos

**Pregunta Problematicadora:** ¿Podemos comprometernos a cuidar de los otro/as?

**Tema generativo:** El cuidado del otro/a

**Objetivo general:** Establecer acuerdos sobre el cuidado del otro dentro y fuera del aula de clases.

**Objetivo específico:** Reconocer las apreciaciones que los niño/as han creado sobre el cuidado y la relación con otro/as.

Desarrollo de la actividad	Tiempo
<p>Introducción.</p> <p>1- Cada profe y profa hará un repaso de las actividades y temas que se lograron desarrollar en el transcurso de los encuentros en el aula, a partir de los materiales construidos y las experiencias más significativas del proceso.</p>	20 minutos
<p>Profundización.</p> <p>1- Se divide el aula en grupos de 4-5 integrantes para que cada uno dialogue y proponga en una cartelera unas reglas que consideren permiten mejorar la relación y cuidado de otro/as en el aula de clases y fuera de ella.</p>	45 minutos

<p>2-Cada grupo socializará sus apreciaciones, a partir de la escucha y la observación de las propuestas de parte de todos lo/as participantes, se ordenarán, comentaran y recopilaran todas las sugerencias para el cuidado del otro/a.</p> <p>3-Finalmente cada profe o profa sugerirá la creación de un pacto por el cuidado, en el cual lo/as estudiantes crearán y decorarán una nueva cartelera que recoja dichos acuerdos y sea fijada en una de las paredes del aula.</p> <p>*Cada profe o profa prepara materiales como pliegos de papel, pegamento, recortes de revistas y otros elementos que permitirán crear y personalizar las carteleras en que se plasman los acuerdos, deberá acompañar a lo/as niños de cerca en dicha realización.</p>	
<p>Proceso de síntesis.</p> <p>1-Como cierre de todas las actividades, se plantea un momento de evaluación, en el que podamos escuchar todas las sugerencias, dificultades, apreciaciones que pudo ocasionar nuestro encuentro a lo largo de las sesiones.</p> <p>Se sugieren las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo les pareció el proceso? ¿Cómo se sintieron en el transcurso del proceso? ¿Han notado en su actitud? ¿Qué es lo que más les ha llamado la atención? ¿Qué cosas cambiarías de la propuesta? ¿Cómo se puede mejorar la propuesta? ¿Cómo has visto a los profesores? ¿Qué les dirías a los profesores? ¿Te ha parecido importante el tema? ¿Por qué? ¿Cómo sientes tu participación en el proceso?</p>	30 minutos
<p>Evaluación; se tendrá en cuenta la participación, la creatividad, la escucha y el trabajo en equipo.</p>	N/A

### \*Planeación actividad especial para escuelas rurales e indígenas

**Pregunta Problematicadora:** ¿Cómo nos relacionamos con los otro/as?

**Tema generativo:** El cuidado del otro/a

**Objetivo general:** Reconocer la importancia del cuidado del otro en los distintos espacios.

**Objetivo específico:** Identificar los distintos modos en los que nos relacionamos con lo/as otro/as.

Desarrollo de la actividad	Tiempo
<p>Introducción.</p> <p>1- Presentación por parte de cada profe o profa, explican la temática, los objetivos y momentos de las actividades que se buscan desarrollar en el aula.</p> <p>2-Se dispone el espacio del aula de clases para que todo/as lo/as participantes se ubiquen aleatoriamente en un punto del aula, un participante tendrá un rollo de lana, primero se presentará y pasar el rollo de lana a otro participante, de ahí hasta que todos y todas se presenten. Al finalizar, la última persona devolverá la lana regalando unas palabras, un valor, una motivación a la otra persona.</p>	40 minutos
<p>Profundización.</p> <p>1- A partir de una reflexión sobre nuestra constante relación con otro/as en casi todos los espacios que frecuentamos, se sugieren las siguientes preguntas para identificar y analizar posibles maltratos o violencias entre lo/as participantes;</p> <p>¿De qué maneras nos solemos relacionar en el aula y otros espacios? ¿Qué cosas desagradables te han pasado? ¿Has hecho cosas desagradables a otras personas? ¿Cómo tratas a quien es diferente? ¿Te has sentido maltratado por ser diferente?</p>	70 minutos



<p>2- Posterior a la conversación, divididos en grupos de 4-5 integrantes. Con el acompañamiento de un profe o profa vamos a construir una dramatización, su énfasis será las relaciones que solemos establecer entre otro/as y el lugar de la diferencia, de modo que, cada grupo escogerá una serie de valores, creará una situación problemática para dichos valores, así como una alternativa para solucionarlos.</p> <p>3- Cada grupo hará su presentación de 4-5 minutos y se darán unos minutos para conversar acerca de dichas dramatizaciones de los modos de relacionarnos</p>	
<p>Proceso de síntesis.</p> <p>1-Para el cierre del taller planteamos conjuntamente la mirada a las actividades anteriores, las reflexiones que nos suscitan, las posibles conclusiones que se hayan tejido y las posibles invitaciones que nos permitan crear unos acuerdos para hacer de la escuela y otros espacios lugares seguros y amables para el encuentro y la acogida de otro/as. Para ello se crearán por grupos unos carteles que plasman dichos acuerdos y puedan ser fijados en las paredes del aula.</p> <p>2-Finalmente se hace una evaluación general del taller, de los encuentros, las problemáticas, las sorpresas o impresiones que pudiera generar pensar nuestra relación entre otro/as, además de también escuchar la apreciativa de los niños y niñas sobre el desarrollo del taller y el trabajo de cada profe o profa</p>	40 minutos
<p>Evaluación; se tendrá en cuenta la participación, la creatividad, la escucha y el trabajo en equipo.</p>	N/A

## Bibliografía

Corona. S (2014) *Producción horizontal de conocimiento*. Introducción

Larrosa. J (2009) *Experiencia y alteridad*: Capítulo 1 y 2

Levinas. E (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la totalidad*.

Skliar. C (2008) *El cuidado del otro*. Introducción. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro.

Solís, P. Cuerdas Cortometraje Oficial. “Cuerdas”. [Archivo de video]. YouTube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=4INwx\\_tmTKw](https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw)