



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



**Un acercamiento a la configuración de la alteridad  
en nuestras prácticas pedagógicas**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con  
Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana**

**DIANA CRISTINA HIGUITA MANCO**

**DANIELA TORO TEJADA**

**Asesora**

**ANGELA MARÍA URREGO TOVAR**

Magister en Educación y Desarrollo Humano

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA  
MEDELLÍN  
2016**

## Reconociendo a aquellos otros y otras que nos permitieron empezar a caminar

Cuando empezamos este camino no estábamos solas, detrás de nosotras estaban ellos, nuestras familias, quienes, por la confianza que nos tienen, nos motivaron a iniciar esta aventura. A ellos les debemos las enseñanzas, el apoyo y la compañía que durante todo este trayecto nos han brindado.

Por eso este trabajo está dedicado a quienes siempre han creído en nosotras, a los que nunca nos han desamparado: a nuestras familias; gracias infinitas por incentivarnos a cumplir nuestros sueños.

Así mismo, debemos reconocer y agradecer a Ángela María Urrego por ser la brújula que nos permitió orientarnos y guiarnos a un viaje al interior de nosotras, el cual nos permitió llegar al final de este camino, en el que, además de convertirnos en maestras, nos transformamos como personas.

Finalmente, es necesario dar las gracias a todas aquellas personas que han estado cerca, y lo seguirán estando, porque por medio de sus palabras y acciones nos han apoyado, nos han permitido cuestionarnos, nos han guiado, y en ocasiones, con respeto, nos han corregido; en definitiva, nos han ayudado a comprender que en la vida siempre necesitamos de los otros.

Pero de manera especial, debemos agradecerle a Carlos, porque movido por su deseo de siempre ayudar, decidió contribuir con su creatividad a darle color y vida a nuestras palabras.

A cada uno de ustedes, mil y mil gracias.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

**Tabla de contenido**

Resumen.....	5
Para comenzar.....	6
CAPÍTULO I .....	7
Observando el panorama: Comprensiones para iniciar este camino .....	7
1.1 A manera de preámbulo.....	7
1.2 La mirada se centra en la escuela.....	11
1.3 Objetivos.....	12
1.4 Los motivos que nos convocaron a caminar.....	13
1.5 Los rostros y las voces que aparecen en escena.....	16
CAPÍTULO II.....	19
Los aportes de otros y otras, que nos permiten afinar nuestras comprensiones .....	19
2.1 Rutas conceptuales que nos ayudaron a trazar el camino .....	26
2.2 La alteridad como rasgo constitutivo de la subjetividad política.....	30
2.2.1 Encuentro consigo mismo.....	30
2.2.2 Comprensión del otro: Pluralidad y excepcionalidad.....	31
2.2.3 Hospitalidad como acogida.....	31
2.2.4 El rostro.....	32
CAPÍTULO III.....	33
La ruta de sentido que orientó nuestro camino .....	33
3.1. Paradigma o enfoque epistemológico hermenéutico .....	33
3.1.1 Hermenéutica Ontológica Política o Performativa .....	34
3.2 Enfoque metodológico: Cualitativo-Comprensivo .....	37



3.3. La investigación narrativa como camino para saber de sí .....	38
3.4 La selección de los y las participantes .....	41
3.5 Técnicas e instrumentos .....	42
3.6 Proceso de lectura e interpretación de las narrativas .....	43
3.7 Consideraciones éticas .....	44
CAPÍTULO IV .....	46
Las reflexiones al final del camino .....	46
4.1 Descubriéndome en lo que soy: un intento por una comprensión propia .....	47
4.2 La necesidad de sentirnos concernidos en el otro .....	49
4.3 Las barreras que entablo con el otro y que la cultura nos transmite .....	53
4.4 El otro lejano, alguien que no está dentro de mis prioridades o preocupaciones .....	55
4.5 El otro como un igual que merece respeto .....	58
4.6 Cuando los relatos nos permiten descubrirnos en el otro .....	60
4.7 La eliminación simbólica del otro en el aula .....	62
4.8 Situaciones que deben empezar a cambiar, y que las docentes y los estudiantes pueden ayudar a transformar .....	64
4.9 A modo de corolario .....	66
Pensamientos para tomar nuevos caminos.....	68
Otras preguntas, nuevas rutas .....	71
Lista de referencias .....	73
Bibliografía .....	77

## Resumen

Esta investigación centra su interés en comprender la manera en que, por medio de la construcción de narrativas, se favorece la configuración de la alteridad en las maestras en formación y en un grupo de estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa Juan María Céspedes en la ciudad de Medellín. Entendiendo alteridad como un modo de relación intersubjetiva, donde el sujeto asume la responsabilidad de responder éticamente por el otro/a y comprende la necesidad de realizar acciones políticas en pro de la construcción de una mejor sociedad; ésta es también un rasgo constitutivo de la subjetividad política, la cual se asume como una forma de ser, de habitar y de actuar en el mundo. Por consiguiente, este proceso investigativo se realizó a partir del enfoque epistemológico de la hermenéutica ontológica política y desde una perspectiva metodológica cualitativa-comprensiva, dando apertura a interpretar las narrativas construidas por las maestras y los estudiantes en el espacio de la práctica pedagógica, para hallar los significados y sentidos que éstos construyen en relación con la alteridad.

**Palabras claves:** Alteridad, subjetividad política, narrativas.

### Abstract

This research focuses its interest in understanding how, through the construction of narratives, the configuration of otherness in the teachers-in-training and a group of students in the 11<sup>th</sup> grade of Institución Educativa Juan María Céspedes in the city of Medellín is favored. Understanding otherness as a way of inter-relationship, where the subject assumes the responsibility to respond ethically on the other and comprehends the need for political action towards building a better society; it is also a constitutive feature of political subjectivity, which is assumed as a way of being, of living and acting in the world. Therefore, this research process was conducted from epistemological approach of ontological political hermeneutics and from a qualitative-comprehensive methodological perspective, giving openness to interpret the narratives constructed by teachers and students in the space of pedagogical practice, to find meanings and senses that they constructed in relation to otherness.

**Keywords:** Otherness, political subjectivity, narratives.



## Para comenzar

Queremos contarte que en este texto encontraras el deseo de dos maestras que, observando las dinámicas de la educación colombiana y nuestras realidades, decidimos propender por una educación diferente, en donde se escuche la voz del estudiante, sus historias y pensamientos, en la que la forma de relacionarnos con los otros/as se transforme y se construyan relaciones mediadas por el amor, la comprensión y la escucha.

De esta manera decidimos indagar por la configuración de la subjetividad política a partir del rasgo de la alteridad en el aula, por medio de narrativas construidas por estudiantes y por nosotras, las maestras en formación, porque consideramos que es posible comenzar a entablar diálogos entre la alteridad y la escuela que permitan una nueva forma de relacionarnos entre todos y de comprender que el mundo se construye en un entre nos.

Fue por esto que, decidimos interpretar los significados y sentidos que nuestros estudiantes y nosotras le otorgamos a las experiencias vividas, a la luz de la alteridad como rasgo de la subjetividad política.

En este sentido, a la vez que íbamos caminando, íbamos escribiendo fragmentos que configuraron este texto, los cuales están recogidos en cuatro capítulos. El primero presenta una problemática hallada en el aula y en la sociedad en general, los objetivos que guiaron este proceso y los motivos por los que consideramos relevantes llevar la alteridad al aula. En el segundo capítulo reunimos los aportes de otros y otras que nos permitieron afianzar nuestras interpretaciones sobre la alteridad para establecer diálogos que nos permitieron construir nuestras propias comprensiones. El tercer capítulo da cuenta de la metodología elegida como ruta de sentido para orientar los modos de producción del saber. Y finalmente, en nuestro último capítulo, se presentan los hallazgos y conclusiones a los que llegamos tras todo este camino.

Aquí se encuentran los pensamientos y reflexiones que como docentes en formación nos movilizaron, y esperamos que, a ti como lector, estas líneas también te movilicen y que te inviten a asumir un compromiso con el otro/a.

## CAPÍTULO I

### Observando el panorama: Comprensiones para iniciar este camino

*“Puesto que la acción organizada y concertada  
puede cambiar el mundo de tantas maneras,  
¿por qué no organizarse y trabajar unidos  
y luchar por cambiarlo todavía más?”*

*Berman, M*

#### 1.1 A manera de preámbulo

Somos dos mujeres que elegimos ser maestras y en nuestro proceso de formación comprendimos que el compromiso como docentes no debe limitarse a la enseñanza de contenidos teóricos, ni debe dejar por fuera de la escuela el mundo real, ignorando las experiencias de vida de los sujetos. Fue por esto que, al conocer las propuestas investigativas para el desarrollo de la práctica profesional y el trabajo de grado, nos llamó la atención la propuesta que se presentó como *Trazos narrativos de la configuración de la subjetividad política de maestras en formación*, la cual estaba adscrita a la línea “Narrativas, subjetividades y contextos” cuyo interés se centraba en la comprensión del maestro como sujeto político a través de sus propias narrativas, entendiendo que éstas son un camino privilegiado para el saber de sí.

Entonces, sin tener mayores comprensiones sobre lo que todo esto implicaba, decidimos tomar este rumbo que, aunque desconocido, nos cautivaba porque sabíamos que nos interrogaba por la propia subjetividad política y desde ahí por nuestro lugar de maestras en formación. Fue así como al comenzar a indagar por el significado y el sentido de la subjetividad política y lo que ésta implica, empezamos a cuestionarnos no solo sobre nuestra vida y lo que nos configura, sino también por la forma en la que vemos el mundo y lo que aportamos a éste, desde nuestro papel de maestras y de ciudadanas.

Poco a poco, las ocho maestras que hacíamos parte del grupo de práctica que se inscribió a esta propuesta, apoyadas en la lectura de diversos textos, fuimos comprendiendo que la subjetividad política más que un concepto es una forma de ser y de habitar el mundo. Además, como

resultado de dichas lecturas y de nuestras interpretaciones, fuimos haciendo conscientes varios asuntos que desarrollaremos brevemente a continuación, los cuales dan cuenta de algunas de las problematizaciones que hicimos y que consideramos están en relación con la necesidad de que los maestros y maestras nos asumamos como sujetos políticos, que comprendamos que tenemos un rol muy importante en las transformaciones que nuestra sociedad requiere.

Como marco de interpretación, es necesario precisar que las sociedades modernas se caracterizan, entre otros aspectos, por dos fenómenos fundamentales que están imbricados: uno es la globalización, y el otro es la revolución de la información y la comunicación. Ambos fenómenos han sido objeto de múltiples análisis, en los que se ponen de manifiesto tanto sus ventajas como sus desventajas para las distintas sociedades, pero pese a que ese no es nuestro interés en este trabajo, nos parece importante partir de la enunciación de algunos de los asuntos que se desprenden de éstos y que, desde nuestras comprensiones, han tenido un impacto en la manera en que nos relacionamos como sociedad. En este sentido, podemos afirmar que la pérdida de la idea de lo colectivo, la introducción a ultranza del mercado en todas las esferas de la vida y el privilegiar el interés privado sobre el interés común, son algunos de los factores que definen de manera particular a nuestra sociedad y que van en detrimento del tejido social.

Como consecuencia de lo anterior, también pudimos reconocer que la mayoría de las relaciones humanas hoy están marcadas por el individualismo, la competencia excesiva y desaforada, la banalidad, el hedonismo y la mercantilización de la experiencia de vida de los sujetos, por ejemplo, se mercantilizan las experiencias de sexo, comida, comunicación, cultura, entre otros, lo cual genera un estilo de vida que centra el interés principal de los sujetos en la adquisición de productos y de bienes privados y poco se promueve la idea del bienestar común o del sentido de los bienes públicos. Además, cada vez más se han acrecentado las desigualdades y se ha reforzado la fragmentación social, las cuales operan retroalimentándose mutuamente, ampliando las brechas sociales y económicas que se gestan como producto de la inequidad en la distribución de recursos y el acceso a bienes.

En esta medida, también pudimos comprender que se presentan múltiples maneras de exclusión social que, por ejemplo, se manifiestan en la marginalización e invisibilización de millones de personas que se ubican en los amplios márgenes de pobreza de nuestras sociedades. Pero dicha



exclusión no solo se produce y reproduce por medio de barreras reales sino también a través de formas simbólicas, que se anclan en lo cultural y en el lenguaje, generando actitudes como la indiferencia, el menosprecio, la degradación, la humillación, la incompreensión y la indolencia ante el otro y sus realidades, las mismas que se han ido naturalizando y han llevado a una eliminación paulatina del otro, que borra su rostro y lo convierte en cifra, en estadística.

En este punto se hace necesario recordar que nuestro país ha estado inmerso en un conflicto armado que lleva más de cinco décadas y que por tanto nuestra historia más reciente ha estado marcada por la violencia y todo lo que esta trae consigo. En este contexto, la desconfianza, el miedo a hablar y a actuar, el resentimiento y la apatía, son algunas de las emociones que han prevalecido en la configuración de nuestras subjetividades, por ello es común ver al otro desde prejuicios que lo señalan como un rival y un peligro y que solo nos conmovamos con el dolor cercano, decidiendo ignorar el sufrimiento de los otros; actuando movidos por el rencor y por el deseo de tomar represalias por el mal causado, lo cual sin duda genera profundas fracturas en las relaciones humanas y en la posibilidad de construir una sociedad plural.

De otro lado, es importante mencionar que, en la educación colombiana, el sistema económico ha ido tomando fuerza puesto que el discurso educativo se ha apropiado de una terminología empresarial y de mercado, tratando de responder a unos estándares de eficacia y calidad, de planeación, ejecución y de certificación de logros; asumiendo la educación bajo una cultura tecnológica, tomando así el enfoque racional-tecnológico como el centro de ésta. Igualmente, al plan de estudios se le han ido añadiendo asignaturas orientadas a desarrollar competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales; algunas de ellas son *Emprendimiento*, *Cátedra para la paz* y *Educación media técnica*, todas éstas con una indiscutible intención de aportar en la construcción de una sociedad más equitativa y con mayores posibilidades de desarrollo tanto humano como social y económico, pero el problema radica en que éstas son reducidas a una suma de contenidos que se añaden al pénsum normal de cualquier institución educativa, sin que se haya logrado que en la práctica guarden relación con los diferentes contextos educativos y que se permita vivenciarlas desde la experiencia real y no desde la transmisión de unos contenidos particulares.

Otro factor que se hace necesario mencionar, es la mirada histórica que sobre el maestro y su rol se ha dado en Colombia, al respecto Martínez (2006) plantea que:

Si revisamos algunas de las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia, –se les ha tildado de ser ‘transmisores’ de valores y conocimientos impuestos por la sociedad de consumo que busca reproducirse histórica e intergeneracionalmente, maestro apóstol, asalariado, maestro taylorizado, intelectual subordinado, líder social, trabajador de la cultura, entre otros–, observamos que estas nominaciones delinean un maestro enclaustrado y sometido, por tanto, se disciernen subjetividades prefiguradas para la reproducción, que posicionan un imaginario social en el que prima una mirada desvalorizada, la de un individuo cruzado por el desarraigo y desprovisto de poder, al que siempre los intelectuales, la Iglesia, el Estado, la familia, las instituciones le han estado exigiendo grandes responsabilidades e imponiendo tareas heroicas. (Martínez y Álvarez, 1990, como se citó en Martínez, 2006, p.245).

Este es sin duda un balance que deja muchos interrogantes acerca del actual rol del maestro en la sociedad y que nos interpela de manera particular como docentes en formación que estamos próximas a graduarnos, porque sabemos que nuestro lugar va mucho más allá de ser reproductoras del sistema, que es necesario que asumamos una actitud crítica y propositiva respecto a nuestra profesión y a los aportes que desde ésta podemos hacer a nuestra sociedad.

Estando todavía inmersas en reflexiones como las expuestas hasta aquí, cada una de las ocho maestras en formación tuvimos que emprender el camino hacia las respectivas instituciones educativas con la intención de realizar nuestra práctica pedagógica. Nosotras dos fuimos a la Institución Educativa Juan María Céspedes, y allí comenzamos un proceso de observación y de vinculación paulatina a las dinámicas institucionales. Entre tanto, en el espacio de formación de la práctica continuábamos avanzando en la apropiación y comprensión de los conceptos centrales del proyecto macro, los cuales estaban relacionados con la subjetividad política y los rasgos de la misma y con lo que implicaba abordarlos desde las narrativas.

En ese recorrido por diversos autores, junto a las demás compañeras que hacían parte del proyecto macro, y teniendo en cuenta lo que cada quien había podido observar en las

instituciones educativas asignadas, se definieron los siguientes rasgos de la subjetividad política con los que trabajaríamos en nuestros proyectos: la conciencia histórica, el reconocimiento, el posicionamiento político, la alteridad y la pluralidad.

## **1.2 La mirada se centra en la escuela**

Al volcar nuestra mirada hacia la escuela comprendimos que ésta, como escenario en el que se refleja lo que acontece en la sociedad, no ha sido ajena a las formas de relacionamiento de los sujetos que describimos anteriormente, allí se reproducen múltiples formas de violencia, tanto físicas como simbólicas, aunque estas últimas son quizás las más generalizadas y a la vez las menos abordadas, ya que es común que solo se vean aquellas relacionadas con las agresiones directas, tales como los golpes o los insultos y que se invisibilicen otras formas de violencia que se presentan en manifestaciones de menosprecio, rechazo, segregación, individualidad, competencia, intolerancia, indiferencia y abuso de poder, entre otras. Además, este tipo de relaciones se presenta no solo entre estudiantes, sino que afecta a todos los actores que pertenecen a la escuela y por tanto involucra también a maestros, directivos y padres/madres de familia.

Adicional a esto, advertimos que en la escuela es fácil evidenciar como se rotula a los sujetos bajo marcas y categorías, como “los buenos”, “los juiciosos”, “los indisciplinados”, “los malos”, entre otros, lo cual, desde nuestras comprensiones, genera rivalidad, fragmentación y además impide el reconocimiento auténtico de sus rostros y de sus historias particulares. Estas son prácticas de estandarización de los sujetos que conllevan a la anulación de la singularidad y de la pluralidad humana y que favorecen la homogeneización y la eliminación simbólica del otro, porque se excluyen y se silencian sus experiencias, sus realidades, sus deseos, sus narrativas, su vida y se reduce a los sujetos a un adjetivo que los encasilla.

Estas reflexiones se afianzaron mientras realizábamos las observaciones preliminares en la Institución Educativa Juan María Céspedes y de manera particular en el grado 11°3, en el cual pudimos evidenciar que allí también se ha privilegiado una educación basada en contenidos y que en el afán de dar cuenta exhaustiva de los mismos se olvidan asuntos fundamentales, que están más en el orden de formación de lo humano y que guardan relación con el fortalecimiento

de la reflexividad, la crítica y la acción, lo que conlleva a que los sujetos se muestren pasivos frente a lo que acontece a su alrededor, a no ser conscientes del lugar que ellos habitan ni del poder que tienen para generar acciones que aporten a la construcción y mejoramiento de la sociedad. En síntesis, pudimos observar que estos estudiantes no se asumían como agentes de cambio, ni comprendían la importancia de reconocer sus propias capacidades y potencialidades ni las de los demás. Así mismo, se mostraban indolentes ante lo que le sucedía a otros/as que no hacían parte de sus afectos, pues consideraban que eso no les incumbía, por tanto, no se mostraban dispuestos a asumir ninguna acción en defensa de la dignidad de nadie que fuera ajeno a ellos y ellas.

Por esto, tomamos la decisión de elegir la *alteridad*, como rasgo de la subjetividad política para nuestro trabajo investigativo, pues desde los planteamientos de Lévinas la asumimos como una actitud ética que da cuenta de la presencia del “rostro” del otro en mí. Además, al concebir el lenguaje como una característica fundamental del ser humano, este autor nos permitió comprender que tanto el “yo” como el “otro” no son solo marcas discursivas, sino que nos ubican en una relación dialógica, en la que es preciso reconocernos mutuamente y que ello era posible mediante las narrativas, que tanto nosotras como maestras en formación como los y las estudiantes que nos acompañaron en el espacio de la práctica pedagógica, podíamos generar para dar cuenta del “sí mismo” y del lugar que ese “otro/a” ocupa en nosotros.

Consecuentes con esto, nosotras como futuras maestras nos planteamos ¿De qué manera las narrativas favorecen la configuración de la alteridad, como rasgo de la subjetividad política, tanto de las maestras en formación como de los y las estudiantes del grado 11º3 de la Institución Educativa Juan María Céspedes, que hacen parte de los procesos de la práctica pedagógica en el área de Humanidades y Lengua Castellana?

### 1.3 Objetivos

#### Objetivo general:

\* Comprender la manera en que, por medio de la construcción de narrativas se favorece configuración de la alteridad, como rasgo de la subjetividad política, tanto de las maestras en formación como de los y las estudiantes del grado 11º3 de la Institución Educativa Juan María



Céspedes, a partir de la lectura e interpretación de las narrativas que se generen en el proceso de la práctica pedagógica, en el área de Humanidades y Lengua Castellana.

### **Objetivos específicos:**

- \* Interpretar los significados y sentidos que cobra la alteridad como rasgo de la subjetividad política en las narrativas que, sobre la reflexión de su práctica pedagógica, realizan las maestras en formación.
- \* Interpretar las narrativas de los y las estudiantes a la luz de la alteridad, como uno de los rasgos de la subjetividad política.
- \* Aportar a la reflexión de lo que significa la configuración de las subjetividades políticas en y desde el aula.

### **1.4 Los motivos que nos convocaron a caminar**

Teniendo en cuenta las realidades antes mencionadas, creemos que nosotras desde nuestro lugar como futuras maestras tenemos el compromiso de hacer algo diferente, porque a partir del proceso de la práctica pedagógica comprendimos que no podemos ceder al silenciamiento, ni estar estáticas, indolentes e indiferentes ante las realidades de la escuela y las problemáticas que se viven en nuestra sociedad. Por esto, debemos avanzar en la configuración de nuestra subjetividad política, pues sabemos que tenemos mucho por aportar a la construcción de nuestro mundo en común; por lo que no basta con ir al aula a enseñar solo conocimientos teóricos, sino que debemos comprender que desde la escuela es necesario formar sujetos capaces de superar su postura como espectadores y reproductores pasivos, sujetos con capacidad de reflexión crítica, que se cuestionen sobre sus propias realidades sociales, que se asuman como protagonistas, y por ende, generen acciones transformadoras y prácticas alternativas que contribuyan a vislumbrar horizontes de posibilidad más equitativos y humanos.

En este sentido, creemos que es urgente avanzar hacia una educación más humanizada, en la cual, el sistema educativo y la escuela trasladen su eje de reflexión y se comience a pensar y a



trabajar desde la pregunta por lo humano, para que prevalezca el sujeto en vez de privilegiar los métodos, el currículo y la enseñanza de contenidos. Así pues, consideramos que es fundamental reconocer la escuela como un escenario significativo en el proceso de formación de lo humano, en que el sujeto se reconozca como agente de cambio. Por esto la educación debe ser asumida como un acto político, que exige de maestros y maestras que pongan en lo público su voz y su acción para contribuir a la transformación de nuestras sociedades, pues ésta es una “práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora” (Ortega, 2011, p.142). Entonces, es necesario a su vez, que el acto educativo implique hacernos cargo de los otros, de acogerlos, de reconocer sus rostros y sus experiencias, comprendiendo que todos somos iguales y a la vez singulares, pero no para quedarnos en la mirada contemplativa de lo individual, por el contrario, es para poder construir conjuntamente y desde las posibilidades de cada quien, un nosotros, una sociedad plural y diversa, que se sustente en el respeto a la dignidad humana y a la diferencia.

Por tanto, consideramos que es esencial propender por una formación de docentes que no se limiten a cumplir roles, sino que tengan la capacidad de cuestionar lo instituido, maestros propositivos, activos, con sueños, con confianza, que sean capaces de reconocer en la educación el camino para transformar la sociedad. En este sentido, para nosotras como maestras en formación, fue fundamental que nos interrogáramos por las trayectorias de configuración de nuestra subjetividad política y además, que buscáramos comprender cómo se puede favorecer su emergencia en los estudiantes que acompañábamos, usando las narrativas como posibilidad para generar reflexiones y conocimiento sobre lo que somos, sobre las acciones cotidianas, sobre los sentimientos o los motivos que nos llevan a actuar o a pensar de determinadas maneras, particularmente, sobre las formas que tenemos de relacionarnos con los otros y las otras.

Así mismo, consideramos esencial el entablar relaciones mediadas por el amor, el diálogo, el perdón, la solidaridad, el respeto y la acogida; ya que es necesario recordar el momento histórico por el que atraviesa el país con la firma de los acuerdos para la paz, en los cuales el Gobierno Nacional y el principal grupo subversivo se comprometen a un cese al fuego y a una desmovilización de sus integrantes. Esto implica que nos asumamos como sujetos partícipes en este proceso, puesto que debemos comprender que todos estamos incluidos y todos podemos

aportar a la construcción de la paz con un abrazo, una palabra de afecto, escuchando a los demás, respetando otras subjetividades, generando acciones pensadas en, por y para el otro y reconociendo a los demás como sujetos únicos, pero a su vez, iguales a mí.

De esta manera, comenzar a pensar en una educación más humanizada requiere que todas las áreas del conocimiento enseñadas en la escuela replanteen su accionar, en el cual tenga cabida el sujeto y se les dé voz a sus experiencias, sus realidades, sus necesidades y su contexto. En este compromiso es fundamental el aporte que puede realizar el área de Lengua Castellana, pues creemos que el lenguaje nos posibilita acercarnos y comprendernos tanto a nosotras mismas como a los demás, ya que somos lenguaje y la única forma que podemos dar cuenta de ello, es por medio del lenguaje. Pues como lo dice Heidegger “el lenguaje es la casa del ser” (2000, p. 11). Así, teniendo claro lo anterior, la narrativa se constituye en el camino para saber de sí y de los demás, ya que nos permite develar las experiencias de vida de los sujetos y comprender los sentidos y significados que las personas otorgan a los sucesos vividos.

Además, es importante reconocer que el objeto del programa de formación del pregrado en Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana:

“centra su interés en la formación de maestros desde una concepción del lenguaje que articula las dimensiones ética, estética y lógica, y que propicia la sensibilidad, la lectura crítica de los contextos socioculturales, la comprensión del mundo y de la propia experiencia. Se trata, entonces, de “un proceso de formación que abra la puerta a saberes que recuerdan al maestro que es sujeto de acción política, de producción de saber, pero ante todo, de un deseo que no lo esclaviza y con el cual se relaciona dinámicamente por medio de prácticas que le permiten crear y recrear su realidad educativa y personal” (Ortiz, 2008, p.153)”. (Como se citó en el Proyecto de formación de la Licenciatura básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, 2013, p.3).

De esta manera, la licenciatura comprende que es fundamental orientar el proyecto de formación de docentes, desde y hacia lo humano, para que los maestros puedan reconocerse como protagonistas de sus realidades sociales y culturales, y desde su labor, reconozcan a los otros y

otras como sujetos de acción con los que se puede aportar a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

De otro lado, es necesario aclarar que según el rastreo que realizamos, solo en la última década comienza a tener cabida el tema de la subjetividad política en los espacios académicos y en discusiones relacionadas con educación y formación de sujetos. De igual forma los estudios realizados sobre la comprensión de la alteridad como rasgo constitutivo de la subjetividad política, son escasos y más si se indaga por ésta en el contexto escolar, pues si bien existen teóricos del siglo XX que comenzaron a conceptualizar este término y sus implicaciones en las relaciones humanas, encontramos que éste no es un tema que se haya abordado a profundidad en el campo de la educación ni de la pedagogía.

Por esta razón, es de gran pertinencia y relevancia hacer investigaciones que se ocupen del tema y más allá de esto, comenzar a entablar diálogos entre la educación y la alteridad, para que ésta sea protagonista en las nuevas formas de relacionarse en el aula con los otros y las otras. Además, si se tiene en cuenta que este es un rasgo constitutivo de la subjetividad política, a partir de su promoción y garantía, estaremos contribuyendo a la formación de sujetos políticos desde el contexto escolar.

### **1.5 Los rostros y las voces que aparecen en escena**

Como ya lo habíamos dicho, nuestra práctica pedagógica la realizamos en la Institución Educativa Juan María Céspedes, la cual se encuentra ubicada en el sector suroccidental de la ciudad de Medellín, específicamente en el sector de Miravalle, el cual pertenece al Barrio Belén y es de carácter público. Es importante resaltar que esta Institución aboga por una “Política de Calidad”, en la cual se busca propiciar “la prestación de un servicio educativo integral, garantizado desde la eficacia del personal docente y administrativo y la participación de la familia en el proceso educativo, logrando la satisfacción de las necesidades y expectativas de la comunidad y de la sociedad.” (PEI, IEJMC. 2016, p.8). Al respecto, conviene anotar que, en el 2007, el ex alcalde Sergio Fajardo Valderrama y el Secretario de Educación Horacio Arango Marín, la certificaron como una de las mejores Instituciones del sector y le entregaron un reconocimiento al buen nivel educativo.

Otro dato que permite tener un panorama general de la institución, es que esta se encuentra ubicada en un estrato socioeconómico 4 y que la mayoría de sus estudiantes pertenecen al mismo sector, pero como Belén es uno de los barrios más extensos de la ciudad y cuenta con una variedad de estratos socioeconómicos, que van desde el nivel 1 hasta el nivel 5, en la I.E es fácil encontrar personas de todos los estratos.

Después de hacer un recorrido por varios grados, el grupo que elegimos para desarrollar el proyecto fue 11<sup>º</sup>3, el cual tenía veintinueve estudiantes: 11 mujeres y 18 hombres, todos nacidos entre los años 1998 y 2000. Nosotras tuvimos la posibilidad de acompañarlos durante todo un año en su proceso formativo desde el área de Lengua Castellana, pero iniciamos con ellos a mediados del año 2015, cuando los estudiantes cursaban el grado décimo, y finalizamos el proceso en la primera mitad del año 2016.

Es oportuno mencionar, que un buen número de estudiantes pertenecientes al grupo, venían juntos desde la primaria, otros se unieron en el grado sexto y muy pocos en los últimos años; lo cual favorecía que entre ellos y ellas existiera una relación de cierta confianza, sin embargo, por esto mismo, se había llegado a la naturalización de prácticas que incurrían en algunas formas de violencia, las cuales se manifestaban por medio del lenguaje, por esto al referirse al otro, para ellos era “normal” utilizar expresiones que descalificaban, insultaban y ridiculizaban, pero esto parecía no incomodar a nadie. También era habitual que se presentaran agresiones físicas, las cuales se hacían por medio de juegos bruscos y algunos estudiantes eran quienes más las agenciaban, mientras que otros eran los que generalmente las recibían.

Otro aspecto a resaltar es que, desde sus narrativas, pudimos apreciar que la gran mayoría de ellos eran jóvenes que pasan mucho tiempo a solas debido al trabajo de sus padres, por lo que su tiempo libre lo pasaban en los videojuegos, el computador (para chatear o escuchar música) y en otros casos en específico, con algún instrumento o en otra clase fuera de las curriculares, como en clases de inglés, de piano o de violín.

En el tiempo transcurrido en la práctica, pudimos comprender que estos eran jóvenes que disfrutaban de ser escuchados y tenidos en cuenta, les gustaba dar y recibir amor, sus voces se alzaban para opinar y dar ideas, y en sus rostros se reflejaba el buen agrado ante lo que las



docentes en formación les proponíamos y aunque en algunas oportunidades no hicieron públicas sus narrativas, nos buscaron luego para contarnos sus motivos y en ello reconocimos la necesidad que tenían de ser escuchados, pero sobre todo comprendidos. Porque a pesar de que la mayoría llevara mucho tiempo juntos, no se habían generado espacios para reconocerse desde sus propias historias, por ello, en las sesiones de clase, cuando compartíamos los relatos, muchos se asombraban al enterarse de lo que otros habían vivido, al reconocer que habían pasado por situaciones comunes y que ellos no tenían ni la menor idea de esto.



*Imagen 1: Grupo de estudiantes grado 11º3 de la Institución Educativa Juan María Céspedes*



## CAPÍTULO II

### Los aportes de otros y otras, que nos permiten afinar nuestras comprensiones

*“Más allá de breves y terroríficas iluminaciones,  
los hombres mueren sin haber siquiera  
sospechado lo que era el otro”  
Sartre.*

Para avanzar en nuestras comprensiones acerca de la subjetividad política y en particular de lo que implicaba abordar el rasgo de la alteridad, nos dispusimos a realizar un rastreo de ejercicios de investigación que hubieran abordado estos asuntos, teniendo especial interés en aquellas que estuvieran inscritas en el campo educativo. Para esto analizamos veinticuatro (24) publicaciones relacionadas con la subjetividad política, en un periodo de tiempo de nueve años, entre el 2005 hasta el 2014, de las cuales once (11) son investigaciones, seis (6) para obtener el título de maestría, una (1) tesis doctoral y un (1) trabajo de investigación postdoctoral. Todas las investigaciones encontradas son de corte cualitativo y se abordaron desde enfoques como la fenomenología, la hermenéutica y el enfoque crítico; utilizando para su desarrollo instrumentos como relatos autobiográficos, diarios de campo, mesas de discusión, entrevistas, grupos focales, entre otros.

Es pertinente decir que en Colombia se nota un gran avance investigativo en este tema, pues de las veinticuatro (24) halladas, diecinueve (19) fueron realizadas en el país, lo cual demuestra que en los últimos años se ha hecho consiente la necesidad de gestar otras subjetividades y formar otro tipo de sujeto. No obstante, también encontramos trabajos realizados en Latinoamérica, particularmente en países como Venezuela, Chile y Argentina.

A continuación, presentaremos el balance de las investigaciones encontradas, que se han realizado sobre la subjetividad política, su configuración y sus aportes a la educación:

Para comenzar, **la configuración del sujeto político** ha sido estudiada por autores como Martínez (2006), Díaz (2012), Rodríguez (2012), Martínez y Cubides (2012), Díaz y Alvarado (2012), y Urrego (2014); quienes realizan profundas reflexiones desde miradas crítico-analíticas sobre el sujeto moderno y la necesidad de agenciar y formar sujetos alternativos que correspondan con las demandas de transformación del mundo contemporáneo. Para ello, la subjetividad política propende por la configuración de un sujeto político, lo cual se da inicialmente desde la interioridad del ser, ya que es una acción transformadora que trasciende al sujeto mismo, y se exterioriza, por medio de acciones que buscan un interés colectivo, para así transformar el estado actual del mundo.

De manera particular, en el trabajo de Martínez y Cubides, las autoras pretenden desentrañar los vínculos entre sujeto y política con el interés de precisar acercamientos metodológicos que contribuyan, desde la investigación, a la constitución de subjetividades políticas contemporáneas, en las que se reconozca al sujeto desde una dualidad, por un lado como un sujeto socialmente producido por dispositivos y prácticas de poder, y por el otro, está la configuración de su subjetividad, entendiéndola como *el “universo intrínseco del sujeto, de su producción social y de su producción política, como voluntad e intencionalidad de un sentido particular de existencia individual y colectiva”* (2012, p.76)

Por lo anterior, este texto permite comprender que la noción de sujeto y de sujeto político requiere ser pensada históricamente y ampliarse más allá de la noción moderna, pues éste siempre está en el medio de lo establecido y las posibilidades de construcción del mundo en común; en este sentido, la persona se debe formar como sujeto político, sí es consciente de su capacidad de acción que tiene en el mundo y de romper barreras que lo silencia o coartan.

Así mismo, **la subjetividad política en el contexto escolar**, ha sido abordada por autores como Curco (2008), Flores y Sobrero (2011), Bornand (2011), Calderón (2012), Palacios y Herrera (2013) y García (2014). En especial, nos interesa centrar la mirada en el trabajo *Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela* de Palacios y Herrera (2013). Este artículo, es producto de un estudio de caso múltiple, que se realizó en cinco colegios del Eje Cafetero y recoge el debate sobre “la constitución de la subjetividad política, la socialización y la reivindicación de derechos en la escuela secundaria en el contexto colombiano” (p. 413). Para los

autores, la escuela “constituye la posibilidad de construcción de sujetos con capacidad de acción” (p. 432). Por lo que es asumida como un micro universo político en el cual, por medio de la socialización política, los estudiantes adquieren valores, ideologías y creencias, que contribuyen a la configuración de su subjetividad política.

Otro interés de investigación que encontramos fue **el maestro como sujeto político**, en el cual resaltamos las palabras de Martínez, (2006) en el artículo *La figura del maestro como sujeto político, el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*, en el que explica cómo los colectivos y las redes de maestros propiciaron la emergencia del maestro como “sujeto de saber, sujeto de deseo y sujeto de acción política”. Por ello, propone al *maestro como un sujeto político alternativo*:

En tanto es capaz de acciones políticas, esto es, con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas, constituyente de sus acciones y de sí mismo, con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional; también, de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas (Martínez, 2006, p.244)

Este texto nos permitió, en primer lugar, comprender que un maestro como sujeto político reconoce que con el otro se pueden realizar acciones a favor de la resistencia, en este caso, por medio de redes pedagógicas que se crean como una posibilidad política, ya que anuncian movimiento, promueven interacciones que articulan y cohesionan intereses, esfuerzos, inconformidades y búsquedas compartidas de los docentes; provocan y se sostienen en acciones en común que agencian resistencias y permiten la construcción de una utopía colectiva.

Por esta razón, permite que los docentes, como agentes activos de la sociedad cuestionemos nuestro accionar, a partir de preguntas que nos interpelen y nos permitan realizar reflexiones sobre el papel docente.

Otros autores que han abordado esta perspectiva sobre subjetividad política han sido Portela y Portela (2010), Baracaldo (2011), Vásquez y Monroy (2011), Patiño, Cárdenas y Martínez (2012), García, Urrego y Restrepo (2013), y León (2013). En términos generales, estas investigaciones nos permitieron comprender cómo el maestro en nuestro contexto, no se puede limitar y minimizar su accionar al cumplimiento de un rol, sino que debe ser una persona que se configura a partir de algunos rasgos de la subjetividad política como la pluralidad, la conciencia histórica, la alteridad y la resistencia.

Así mismo, autores como Bonvillani (2006) y Alvarado, Ospina, Botero, Ospina y Muñoz (2008) han realizado investigaciones sobre **la subjetividad política en los jóvenes**, las cuales son fundamentales para nuestro proceso investigativo, pues la población con la que se realizó este trabajo son justamente, jóvenes.

En primer lugar, Bonvillani (2006), realizó unas discusiones con estudiantes universitarios para conocer su posicionamiento con relación a la política, con el deseo de realizar una caracterización hipotética sobre la subjetividad política de estos jóvenes, obteniendo como resultado un constante rechazo hacia ésta, la cual ellos comprenden como el poder ejercido por ciertos sectores de la sociedad con deseos de enriquecimiento, impunidad y corrupción, motivo por el que justifican la falta de participación activa como sujetos políticos, al considerar que sus condiciones de vida no permiten cooperar con la transformación social.

Desde otra perspectiva, el trabajo titulado *“Las Tramas de la Subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes”*, de Alvarado y otros (2008), parte de la investigación *“Jóvenes Constructores/as de Paz”*, en el que tras una propuesta de socialización política, se enuncia que para fortalecer la subjetividad política en los jóvenes, se debe propender por un fortalecimiento de los potenciales afectivos, creativo, comunicativo, ético y político, lo que a su vez agencia autonomía, reflexividad, conciencia histórica y pluralidad.

Este texto en relación con nuestro trabajo de investigación, nos permitió comprender que la configuración de la subjetividad política se debe dar desde prácticas cotidianas de equidad, de autoreflexión, de comprensión de los otros, con posibilidades de participación y donde se pueda desplegar la subjetividad de los jóvenes.



**La subjetividad política en niños y niñas** es un asunto que también se ha investigado, con autores como Ospina y Alvarado (2006), Alvarado, Quintero, Luna, Ospina, y Patiño (2012). Estos autores realizaron trabajos investigativos, en los que se recogen las historias de los niños y las niñas afectados por la violencia, permitiendo que ellos reconstruyan sus realidades y así, desplieguen su subjetividad, para la reconstitución de una ciudadanía política. Este factor influyó, en que los intereses de las investigaciones se centrarán en realizar reflexiones con los niños y niñas sobre los conceptos de equidad y justicia, para que ellos por medio de narrativas expresaran las formas en las que las comprenden, logrando fortalecer la configuración de la subjetividad política desde dimensiones como la emoción, el sentimiento, el cuerpo entre otras.

Estas investigaciones nos permitieron comprender que, en contextos marcados por la violencia y el conflicto, se hace esencial agenciar la configuración de la subjetividad política, para que, desde esta, se puedan transformar las formas de leer, vivir y actuar en el mundo, porque desde su lugar de niños/as también se les reconoce la capacidad de reflexionar, de comprender la realidad, de crear historia, de realizar valoraciones de lo que es justo e injusto, entre otros asuntos.

Por otro lado, para este trabajo se realizó un rastreo de investigaciones sobre el tema de la alteridad. Se analizaron doce (12) publicaciones en un periodo de tiempo de 15 años, entre el 2001 y el 2016, de las cuales seis (6) son investigaciones, una tesis doctoral, una investigación documental y cuatro (4) artículos, los cuales, se inscriben en paradigmas epistemológicos y metodológicos iguales a los encontrados en las investigaciones analizadas para comprender la subjetividad política.

Es pertinente aclarar que se encontraron pocas investigaciones sobre el rasgo de la alteridad y más aún, con relación a la escuela o la educación. Sin embargo, resaltamos el hecho de que en Colombia se pudieron rastrear cuatro (4) investigaciones, dos (2) de ellas del departamento de Antioquia. Otros países en los cuales, también se encontraron algunas publicaciones fueron Venezuela, Argentina y España.

De acuerdo con este rastreo, clasificamos las investigaciones analizadas según el tipo de sujetos con los cuales se realizaban, atendiendo a tres grupos: la alteridad en niños y niñas, en jóvenes y en maestros.



**La alteridad en niños y niñas** se investigó desde autores como Vidal, Aguirre (2012), Diez (2004) y Gonzáles (2009), las cuales, se realizaron en instituciones educativas con grupos de básica primaria. Dos de estas investigaciones fueron desarrolladas con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y otra en una institución educativa que presenta problemáticas como la violencia escolar y la desunión. La información se recolectó por medio de talleres grupales, de registros anecdóticos, entrevistas, reportes grupales y en los casos de los niños con NEE se analizaron las historias clínicas, lo que permitió obtener los resultados de las investigaciones.

En el trabajo *Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio*, se realiza una investigación con estudiantes de una Institución Educativa que presenta problemáticas como la violencia escolar y la desunión, para ello, se analizaron los registros anecdóticos y reportes verbales de 45 estudiantes que fueron agrupados bajo las categorías de *Alteridad alterada o desvinculante*, en la cual se manifestaba la discriminación, la cosificación, la tensión, la violencia y la anarquía del yo, y la *Alteridad equilibrada y próxima*, la cual se expresaba por medio de la tolerancia, el perdón, la reciprocidad y la responsabilidad por el otro, aunque en estos casos se refería a los amigos o la familia.

Como ya se mencionó, se encontraron dos (2) investigaciones desarrolladas con niños y niñas, pero enfatizadas en las formas como los y las estudiantes de primaria, establecían relaciones con compañeros con NEE. Resaltamos el trabajo de Vidal y Aguirre, (2012), llamado *Perspectivas de alteridad en el aula*, quienes desarrollaron su investigación en una Institución Educativa de Popayán, y cuyo interés era comprender cómo los y las estudiantes recibían y se comprometían con aquellos compañeros con NEE. Esta investigación señala que la alteridad está constituida por tres características esenciales: la responsabilidad, comprendida como “la respuesta al llamado del otro” (2012, p.7); la justicia, refiriéndose a la relación asimétrica que establezco con el otro, y la acogida u hospitalidad, donde el sujeto debe recibir al otro. Así mismo, estos autores citan a Levinas para definir alteridad, enfatizando en el concepto de rostro que este autor propone.

Estas investigaciones nos permitieron comprender que los niños, siendo constructores y el futuro de la sociedad, también, en algunos discursos y acciones son reproductores de violencia y de prácticas de rechazo, por lo que, siendo éstos el futuro de la sociedad, se debe propender por una

formación mediada por la alteridad, por el reconocimiento y comprensión del otro como un ser igual y distinto a mí, que merece respeto y acogida por parte de los demás.

Por otro lado, **la alteridad en jóvenes**, fue investigada por Henao (2012), quien realiza una tesis de maestría titulada: *Educarse en la vida cotidiana. Construcción de sentidos ético-políticos de la alteridad en los jóvenes de Usme*, por medio de una investigación con 12 jóvenes, entre los 14-18 años, con los que trató de comprender los sentidos ético-políticos que construyen la alteridad, partiendo de la cotidianidad de los estudiantes del sector de Bolonia, en Usme, Bogotá; para después comprender, las múltiples realidades juveniles, y así, los múltiples sentidos que le otorgan a la alteridad ya que, para ellos, ésta no hace referencia exclusiva a sujetos, sino que también puede dar cuenta de relaciones con objetos o acontecimientos.

Algo fundamental fue que los jóvenes, tienen una estrecha relación con la dimensión sensorial de la corporeidad, permitiendo así, que la forma de percatarse de la presencia del otro, sea por medio de señales sensoriales que brindan al cuerpo, información que les posibilita interactuar con el entorno. Hecho que se convierte en un reto para la educación, empezar a educar desde los sentidos.

De esta manera, como lo manifiesta el autor, “la alteridad hace parte de las maneras de relacionarse con el mundo, con aquello que se hace presente ante el sujeto y que de repente rompe con lo que hasta ese momento ha conocido” (p. 136).

En este sentido, esta investigación nos permite comprender como la alteridad, además de preocuparse por la relación que yo entablo con los demás, también puede interesarse por las relaciones que se establecen con los objetos o acontecimientos que suceden en el entorno.

Por otro lado, es necesario comprender que la alteridad debe establecer vínculos con la forma como se percibe el cuerpo, pues las relaciones con los otros se establecen por medio de los sentidos, lo cual, nos permite pensarnos una pedagogía del cuerpo.

Finalmente, se rastreó **la alteridad en maestros** desde autoras como Ríos (2016), García, Urrego, y Restrepo (2013) Es importante aclarar, que, aunque estas últimas realizan una investigación sobre subjetividad política en maestros, dentro de sus categorías de análisis definen

la alteridad como rasgo que un maestro sujeto político debe poseer. De esta manera, hacen una conceptualización teórica de este rasgo a partir de Skliar y Lévinas, para comprender alteridad como: “una respuesta ética y política a la demanda del otro, más allá de cualquier compromiso previo; ella supone pensar y asumir al otro no como una presencia, sino ante todo como una existencia” (García et al, 2013, p.9)

Esta investigación, nos permitió comprender que no es posible hablar de un rasgo de la subjetividad política de manera separada o aislada, ya que ésta es la unión de unos elementos constitutivos, que se entretajan y se entrecruzan. Porque al existir un rasgo nuclear, cada persona lo puede establecer de acuerdo a su experiencia de vida, permitiendo el surgimiento e intersección de los demás.

En cuanto a la investigación de Ríos (2016) se debe mencionar que ésta se realizó en una Institución Educativa de Medellín, con la intención de deconstruir y resignificar las prácticas educativas del maestro desde la alteridad, comprendiendo alteridad como “formadora de sujetos para la vida en común” (p. 20) De esta manera, definió la justicia como característica central de la alteridad, comprendiéndola como “una forma responsable de accionar política y humanamente sobre el Otro” (p. 158)

Esta investigación aporta a nuestro trabajo de grado la comprensión de que la alteridad pretende establecer relaciones mediadas por la justicia social, pues es ésta la que permite la existencia de la equidad, en este caso, en el aula. De esta manera, se le plantea al maestro que asuma el reto de enseñar desde prácticas deconstructivistas del poder hegemónico, lo cual implica que éste sea un sujeto que actué en el contexto escolar, consciente de la diversidad, la pluralidad y de la necesidad de reconocer a todos, para poder hacer una defensa justa del otro.

## **2.1 Rutas conceptuales que nos ayudaron a trazar el camino**

Luego de haber realizado un rastreo sobre las investigaciones y publicaciones relacionadas con la subjetividad política y la alteridad, es determinante detenernos en los aportes teóricos que nos

hacen varios autores, lo cual nos permitirá definir sus implicaciones y sus características fundamentales.

Para abordar la subjetividad política nos parece necesario hacerlo desde los dos conceptos que la conforman: subjetividad y política. Entonces, para comenzar diremos que la *subjetividad* se asume como “el universo intrínseco del sujeto, de su producción social y de su producción política, como voluntad e intencionalidad de un sentido particular de existencia individual y colectiva.” (Martínez y Cubides, 2012, p.176) Es la construcción de sentido que cada individuo configura de su ser, del mundo y de la comprensión y aprehensión de la experiencia de vida, haciéndolo singular frente a todo otro.

Por esto, se debe hacer énfasis en que la subjetividad no es algo innato, sino que es una construcción social, que pone en juego las experiencias e historia de vida del sujeto y los contextos sociales en los que se desenvuelve. Es decir, siempre implica un acto intersubjetivo, por ello, en términos de Flores y Sobrero (2011) “la subjetividad es un asunto público” (p. 317)

Así mismo, estos autores retoman las palabras de Castoriadis (1999), quien expresa que “la subjetividad no es un producto, es creación, es autocreación incesante, en una red de relaciones que se vinculan en convergencia y emergencia lo social, lo histórico-cultural, lo psíquico, lo orgánico y lo biológico” (como se citó Flores y Sobrero, 2011, p.318). De esta forma, la subjetividad no es un producto que pueda ser finalizado, por el contrario, es multiforme y multireferencial, ya que se construye y se configura día a día a partir de las experiencias vividas por el sujeto, por los encuentros y los quiebres con los otros y por la interacción constante con el mundo.

De esta manera, es posible afirmar que cada uno ha construido su propia subjetividad, por lo tanto, no se puede hablar de una subjetividad sino de variadas y múltiples subjetividades. Desde nuestro interés, nos centraremos en una subjetividad política, la cual implica una disposición distinta frente a sí mismo y frente al mundo; para ello debemos ampliar la concepción que tenemos sobre política.

Desde los planteamientos de Hannah Arendt (2009) la política nace en un “entre-nos”, mediante una acción concertada, en la que el sujeto añade algo propio al mundo, en la que aparece ante los



demás. Por esto, la condición esencial de la política es la esfera pública. Para mayor claridad nos referiremos al análisis que hacen Alvarado, Botero, Ospina, y Muñoz (2008) de la obra de Arendt:

La vida política se da siempre en el entre nos, pues la acción siempre depende de la presencia de los demás, por esto hay un vínculo entre actuar y estar juntos y por esto la praxis requiere de la pluralidad de una comunidad que habita un espacio público. No quiere decir que la acción siempre tenga que ser colectiva; lo que se trata de afirmar es que la acción vivida y narrada no significa nada si no hay quien juzgue lo que se dice y hace, si no afecta a alguien, si no transforma las condiciones o las tramas de relación y poder de alguien, si no es apropiada y recordada por una comunidad plural o comunidad pública. (Alvarado, et al, 2008, p. 31)

Es por ello que la política depende de la existencia de otros, y se da en un mundo común a todos, es decir, en el espacio público; lo cual implica que la política tenga como requisito la *pluralidad*, condición humana en la que reconocemos a los otros como personas iguales y distintas a mí; distinción que se marca por las acciones que individualmente puedo generar.

Desde lo dicho anteriormente, comprendemos *subjetividad política* como “un modo de ser y estar en el mundo: la subjetividad política es la piel subjetiva que vive la experiencia de encuentro/desencuentro con los otros que plantea la vida en común” (Bonvillani, 2012, p.200), la cual implica reconocer que habitamos en un mundo común en el que es necesario, desde la individualidad, asumirnos reflexivamente como protagonistas de nuestra propia historia, para fortalecer una *conciencia histórica* que nos permitirá comprender nuestro pasado, para conocernos y ser capaces de construir nuevas realidades; entendiendo que al estar con otros nos vamos constituyendo, y por lo tanto el otro se presenta como un ser que me interpela y que a su vez me aporta para la construcción de mi subjetividad; lo cual implica acogerlo desde su defensa justa y comprendiendo la responsabilidad que tengo con y para él. Esto lleva a un *posicionamiento* basado en una postura crítica frente al estado actual del mundo.

La subjetividad política no es estática, constantemente se transforma y se moviliza, ya que debe partir de la interioridad de cada sujeto, de su ser, para luego exteriorizarse por medio de acciones y de discursos, que busquen el bien común.

La subjetividad política se da en un campo sinérgico entre lo *instituido* y lo *instituyente*, es decir:

Un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto deconstruirse y reconstruirse permanentemente en esa tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente. Tensión en la que coexisten modos de producción heredados, hegemónicos, junto a modos prefigurativos de la subjetividad, porque como hemos insistido, la subjetividad política se configura en medio de la política tradicional o convencional y los modos de producción emergentes. (Martínez C. y Cubides J. 2012, p.176)

Nos referimos a *lo instituido* a los poderes hegemónicos que regulan los sujetos, lo que implica que seamos pasivos y obedientes a un orden social ya establecido. Por otro lado, *lo instituyente* es la capacidad y poder que tenemos los sujetos para construir y cambiar ese pensamiento instituido por algo alternativo, por ello, el sujeto se asume como un ser de acción, centro de la actividad política; generando así una resistencia que debe ir direccionada a la emancipación y libertad, ya que como lo dice Arendt (2009) “el sentido de la política es la libertad”. (p.66)

De esta forma, lo instituyente requiere un *posicionamiento* de los sujetos ya que, la subjetividad política potencia en los sujetos la capacidad de:

Reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece. (Alvarado, et al, 2008, p.30)

Consecuente con esto, las personas se deben reconocer como sujetos de acción, protagonistas de su vida y con una mirada crítica que cuestiona la realidad social. La subjetividad política, se entiende entonces como un modo de ser, en el que el sujeto asume y reconoce su singularidad

para luego reconocerse también como un sujeto colectivo, histórico, político que sólo se configura con el otro en un mundo en común.

## **2.2 La alteridad como rasgo constitutivo de la subjetividad política**

Después de ofrecer un panorama general de la manera en que entendemos la subjetividad política, entraremos a ampliar el rasgo de la alteridad, el cual es el interés central de nuestra investigación.

Nuestras comprensiones acerca de la alteridad como un rasgo de la subjetividad política parten de entender que esta se configura a partir de las experiencias de vida y que busca considerar al otro en tanto otro; puesto que se reconoce como un sujeto colectivo comprometido con la construcción de un mundo en común. Es decir, la alteridad es “la presencia del otro en el yo” (Quesada, 2011, p.397) y “solo es posible a partir del *Yo*” (Lévinas, 2002, p.63).

En ese sentido, desde la revisión bibliográfica realizada en nuestro proceso de investigación consideramos que la alteridad está constituida por cuatro características: en primer lugar, se debe partir de la propia subjetividad, en un *encuentro consigo mismo*, lo que posibilitará un reconocimiento y una comprensión del otro desde la *pluralidad*, para así ser capaces de *acoger* a los demás desde un acto *hospitalario*, responsabilizándose del otro y asumiéndolo desde un compromiso ético, en el que se logra mirar el *rostro* del otro.

Para una mejor comprensión realizaremos una descripción de lo que implica cada característica:

### **2.2.1 Encuentro consigo mismo.**

Para esta característica fueron esenciales los aportes que Foucault hace del *cuidado de sí*, ya que, como él mismo lo manifiesta, “el cuidado de sí, es el conocimiento de sí” (1984, p.5), porque para una persona poder cuidarse, es necesario conocerse, “volver la mirada a sí mismo, para reconocerse en lo que es” (1984, p.5). Esto, permite que el sujeto establezca cierta relación consigo mismo, en la que se abarcan tres aspectos fundamentales: primero, la actitud con respecto a si mismo, con respecto a los otros y respecto al mundo; segundo, implica convertir la

mirada y ser capaces de llevarla del exterior al interior, y tercero son las acciones que se ejercen sobre el sí mismo, por las cuales, cada sujeto se hace cargo de sí, se purifica, se transforma y se transfigura. El cuidado de sí implica una relación ética con el otro, en la medida que ocuparse bien de sí mismo, permite ocuparse bien del otro.

Por ello, para nosotras, la alteridad debe partir del reconocimiento del sujeto como protagonista de su propia historia y haciendo conciencia de ella, porque es a partir de la comprensión de sí mismo que se puede reconocer a los demás, por lo que es necesario reconocer nuestra historia, lo que nos configura, lo que somos.

### **2.2.2 Comprensión del otro: Pluralidad y excepcionalidad.**

Para comprender al otro es necesario de la pluralidad, la cual se asume como “la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt, 2009, p.22).

De esta manera, la pluralidad implica la dualidad de reconocer al otro como igual y distinto a mí, “la igualdad nos permite reconocernos como iguales en cuanto especie, en cuanto comunidad de sentidos (...) La distinción nos permite recuperar la subjetividad, las maneras singulares de apropiación biográfica de los sentidos comunes.” (Alvarado, Botero, Ospina y Muñoz, 2008, p. 31-32). Pero para el interés de nuestra investigación, decidimos asumir la distinción como excepcionalidad, puesto que “el Otro más que constituirse en mi diferencia, identidad deficiente en relación a la mía, es mi excepción, mi primera excepción. El otro es aquello que yo no soy” (Gutiérrez citando a Lévinas, 2003, p.1).

La excepcionalidad implica que el sujeto reconozca a todo otro, no desde las similitudes o semejanzas que tiene consigo mismo, sino, desde el reconocimiento de sus singularidades, lo que posibilita un diálogo de existencias a partir de las individualidades de cada uno.

### **2.2.3 Hospitalidad como acogida.**

Así mismo, la alteridad implica acoger al otro en una relación desinteresada y gratuita, una relación de acogida y donación, es decir, desde la hospitalidad, ya que “es el hecho concreto e inicial del recogimiento humano” (Lévinas, 2002, p.190), “donde reciban al otro sin hacerle



ninguna pregunta, se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición”, sin ser hostiles. (Skliar, 2007, p.49);

La hospitalidad, desde el análisis que Derrida (1998) hace de Lévinas “es el resultado de aquello que se abre hacia el rostro del otro, de aquello que, más precisamente, lo acoge” (p. 39) Es decir, es por medio de la hospitalidad que se da una acogida real y sincera del otro, pues se le reconoce como auténtico otro, desde una apertura que inicia con el lenguaje, en un abrirse, reconocerle y nombrarle. Frente a esto Lévinas (2002) expresa que “el lenguaje es bondad, o aún, que la esencia del lenguaje es amistad y hospitalidad” (p. 309)

Así, la hospitalidad siempre se da en dirección a una acogida, asumiendo esta última como una apertura y recibimiento del otro con su excepcionalidad, con su rostro, con su ser, pues no hay acogida si no hay rostro, es decir, si no hay una comprensión real del otro. Es allí, donde el recibimiento hospitalario se convierte en una relación ética, en un “estoy para ti”.

#### **2.2.4 El rostro.**

Por último y como una de las principales características de la alteridad, encontramos *el rostro*, el cual Mélich y Bárcena (2000) citando a Lévinas, manifiestan que “el rostro no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la *huella* del otro, pura significación.” (p. 137). De esta manera, el rostro no se puede ver ni oír, sino que se lee, ya que supera silencios, rotulaciones y exterioridades.

Esta forma de leer a los demás, implica “responder éticamente a la existencia del otro” (Skliar, 2007, p. 82), realizar “un compromiso social que se da desde la defensa del bien común y desde la actitud permanente de reflexión sobre las consecuencias y efectos de sus acciones sobre ella misma, la demás y lo que la rodea” (Vila, 2004, p. 5).

En este sentido, es necesario dejar atrás el mundo cerrado e impenetrable de los sujetos, dejar el *yo* a un lado y ser capaces de anteceder la propia subjetividad y libertad, ante el llamado y la obligación con el otro. Un llamado que no puede ser rechazado o recusado, por el contrario, debe primar, ante todo.

## CAPÍTULO III

### La ruta de sentido que orientó nuestro camino

*“Que cada cosa tenga  
por lo menos dos”*

*Juarroz.*

Comprendiendo que es necesario tener clara una ruta metodológica para orientar los modos de construcción del saber y establecer vías de sentido, para este trabajo investigativo entraremos a describir nuestro camino, partiendo del enfoque epistemológico en el que nos ubicamos hasta llegar a la elección del método.

#### 3.1. Paradigma o enfoque epistemológico hermenéutico

Desde nuestro interés investigativo, el lente desde el cual observamos los fenómenos y el modo con el que nos orientamos y tratamos de comprender la realidad social, fue el paradigma o enfoque epistemológico *hermenéutico* ya que éste, posibilita la interpretación, la reflexión y la comprensión de los seres humanos y los hechos de la vida humana, a la vez que permite la resignificación de las construcciones sociales y las realidades históricas.

Etimológicamente, la palabra hermenéutica proviene del griego *hermeneuo* que significa explicar, exponer e interpretar. Este término ha sido relacionado con Hermes, el cual, según la mitología griega era el mensajero de los dioses, quien traducía, interpretaba y hacía inteligible los mensajes que éstos le enviaban a los humanos; convirtiéndose así en el mediador, el intermediario, quien por medio de sus interpretaciones lograba dar un sentido a los mensajes divinos para que los hombres pudieran comprenderlos.

Guardando alguna cercanía con esto, la hermenéutica, desde los planteamientos de Gadamer (1998), se entiende como, “el arte del anuncio, la traducción, la explicación, y la interpretación, e

incluye obviamente el arte de la comprensión que subyace en él y que se requiere cuando no está claro e inequívoco el sentido de algo” (p. 95). Con esto podemos decir, que el proceso hermenéutico siempre está mediado por la subjetividad de quien interpreta, para resignificar, aportar nuevos sentidos y construir puentes de comprensión entre lo extraño y lo conocido, entre un mundo y otro.

Por su parte, Ricoeur (2008) plantea que, la hermenéutica parte de un proceso interpretativo, que permite “descifrar el sentido oculto en el sentido aparente” (p.17), y para esto, el sujeto debe pasar por su ser aquello que pretende analizar, lo aprehende y construye sentidos, es decir, lo comprende; ya que la comprensión es necesariamente interpretación.

En este orden de ideas, es necesario aclarar que el lenguaje es un aspecto esencial en la hermenéutica, convirtiéndose en aquello que la entretiene. Por esta razón, y recordando que los sujetos somos lenguaje, la hermenéutica posibilita “una reflexión sobre el fenómeno de la comprensión humana” (Herrera, como se citó en Ávila, 2011, p.51), pues permite develar el sentido del ser, dado que los seres humanos solo nos podemos conocer a través de la interpretación; además que, permite establecer diálogos y crear vínculos entre el sujeto y su ser, el sujeto y otros sujetos, entre el sujeto y su entorno. Lo cual se constituye en la razón fundamental por la que decidimos adoptar este paradigma.

También, es necesario aclarar que existen diferentes perspectivas hermenéuticas que delimitan posturas, intereses y consecuencias procedimentales diferentes; ellas son la hermenéutica metódica, crítica, fenomenológica o semiótica y ontológica, siendo esta última perspectiva la que se eligió en nuestra investigación.

### **3.1.1 Hermenéutica Ontológica Política o Performativa**

Para acercarnos a la *Hermenéutica Ontológica*, partimos de las comprensiones sobre lo que Botero, Alvarado y Luna (2009), plantean en torno a la propuesta de Heidegger, que fue a su vez retomada por Gadamer, al respecto los autores expresan que:

“la hermenéutica ontológica no fundamenta un método, sino un modo de ser en el mundo. Ésta como *Praxis* -comprensión actuante- y como *poiesis* -producción de mundo que «trae adelante»- (Ospina & Botero, 2007, p. 826), ponen de manifiesto al *Dasein* que sólo es siendo; de tal manera que la hermenéutica se propone recuperar, a partir del mundo cotidiano y de la cosa misma, el modo de ser de los textos estéticos, humanos y sociales; además, de la acción cotidiana elocuente como campo de comprensión (Botero, 2000-2005, p. 32). (p. 154).

En ese sentido, la hermenéutica ontológica es una forma de ser que permite comprender, desocultar y nombrar aquellas cosas que el lenguaje humano, desde el lenguaje silencioso ha callado y ocultado, y que el hombre como un ser sonoro, puede dar nombre a las cosas, recuperarlas, desocultarlas, hacerlas presentes en el mundo: “la palabra es la memoria de las cosas en el mundo” (Botero, Alvarado y Luna, compilados por Tonon, 2009, p. 154)

Para lo anterior, es necesario concebir el *Dasein*, como un ser ahí, que solo es siendo, el cual tiene la posibilidad de comprender su propio ser, y a la vez cuida lo que es, porque comprende lo que es. Es un ser que está volcado hacia afuera y está abierto al mundo, lo que permite su capacidad de acción. Por ello, el *Dasein* de Heidegger le añade una perspectiva política a la hermenéutica ontológica, porque habla de un sujeto con capacidad de acción, el cual no se puede comprender por fuera de su mundo y de los acontecimientos políticos, ni estos fuera del sujeto. Para así, poder develar y comprender las realidades que acaecen. (Botero et al compilados por Tonon, 2009, p.156)

De esta forma, la hermenéutica ontológica amplía la mirada epistemológica hacia un paradigma *hermenéutico ontológico político*. Éste se debe entender como una propuesta epistémica y metodológica de la investigación, constituyéndose como una apuesta ético-política, que pretende comprender las variadas formas como los seres humanos nos relacionamos nosotros mismos y con los demás para construir el mundo. Es una lógica alternativa de conocer, pues no da definiciones o teoriza, sino que permite descubrir sentidos y significados en las experiencias que permiten al individuo humanizarse y humanizar el mundo.

En este sentido, la hermenéutica ontológica política, o hermenéutica performativa:



“busca hacer audibles y visibles las voces y expresiones invisibilizados en sistemas políticos hegemónicos de la modernidad, a través de las narraciones y las metáforas como camino privilegiado para desocultar otras formas de la realidad, lo que implica llevarlas a lo público a través del lenguaje, que a su vez es el elemento constitutivo en la creación de nuevas versiones de la vida”. (Alvarado, et al, 2014, p.211)

Es por ello que la hermenéutica ontológica política permite indagar e interpelar la realidad desde un desocultamiento de los poderes hegemónicos, por medio de la interpretación y comprensión de las acciones y palabras que los sujetos llevan a cabo ante los demás, para recuperar el sentido de las actividades humanas, de la vida y de la construcción de la esfera pública.

En este orden de ideas, el lenguaje, el pensamiento y la acción constituyen la triada que articula la hermenéutica ontológica política. Así, el lenguaje “da cuenta del modo subjetivo con que habitamos el mundo” (Alvarado, et al, 2014, p.212) permitiendo la producción de la existencia. De este modo, el sujeto puede juzgar, pensar, desocultar y hacer visible el sentido de las realidades que estaban ocultas. Es por esto que, el pensamiento, por medio de la interpretación, permite la recuperación del poder originario de las palabras, develar lo que ha sido naturalizado en éstas y problematizar lo obvio, lo que en términos de Arendt significa “descongelar”.

Consecuente con lo anterior, la acción es la forma como nos insertamos en el mundo, como aparecemos ante los demás, para así, desde las palabras y los actos, realizar actuaciones movilizadoras que permitan desde la esfera pública construir historia y, a la vez, producir encuentros y desencuentros con los otros, debido a que la acción no es un acto solitario, pues implica necesariamente de los demás, requiere de un “entre-nos”, el cual, según la filosofía Arendtiana, es el lugar por excelencia para que se dé la política.

Esta triada que articula la hermenéutica ontológica política, no puede ejercerse en el aislamiento, ni en la homogeneización de las masas; necesariamente, necesita de la presencia de otros, de otros que me ven y veo, que me perciben y percibo, que me interpelan y me configuran, ya que las acciones que se generan son las formas como me muestro ante los demás.



### 3.2 Enfoque metodológico: Cualitativo-Comprensivo

Al asumir la construcción de conocimiento desde un enfoque epistemológico de la hermenéutica ontológica política, es necesario relacionar éste con un enfoque metodológico como el cualitativo- comprensivo; ya que este enfoque hermenéutico da origen a los modelos cualitativos, porque centra su interés en el sujeto y su subjetividad, y en la comprensión y construcción de sentidos que él le otorga a los fenómenos sociales y a las acciones humanas.

A inicios del siglo XX, surge la investigación cualitativa, más que como un conjunto de estrategias metodológicas, como una “alternativa de aproximación a lo humano” (Luna, 2011, p.3), la cual, no se centra en nociones científicas propias del positivismo como la causa y el efecto, la comprobación, la experimentación, y el control (lo que genera permanentes divorcios entre el sujeto y el objeto, entre la vida y el conocimiento, entre el valor y el hecho), sino que toma en consideración las vivencias de los sujetos y busca comprender las realidades múltiples, dinámicas y cambiantes propias de éstos.

Pero, aquí es necesario aclarar que este método, no fue ajeno al sesgo analítico que es propio del positivismo, por eso muchas investigaciones realizaban un acercamiento desde la descripción y la explicación de la forma como se asumen las experiencias de vida humana. Razón por la cual, esta investigación decidimos inscribirla desde un enfoque metodológico cualitativo-comprensivo, ya que desde nuestro interés no se busca ni describir ni explicar sino comprender nuestras acciones y las de los demás, se pretende volver a nosotros, a nuestro pasado, y así comprender nuestro presente y entender qué es lo que nos configura y por qué pensamos y actuamos de determinada forma.

En este orden de ideas, “la investigación comprensiva “es en sí misma una perspectiva en la que se auscultan, con la mediación del lenguaje, los diferentes lenguajes (sistemas sígnico-simbólicos) en los que se expresa la experiencia humana” (Luna, 2011, p.2). Esta es una mirada que parte de asumir que los sujetos somos lenguaje y la única forma que damos cuenta de ello, que nos dejamos oír y nos develamos al mundo, es por medio del lenguaje. De esta forma, el lenguaje se convierte en el hilo conductor de este enfoque metodológico, en tanto es un camino

que permite la construcción de conocimiento y posibilita la interpretación y la comprensión de los significados que le otorgamos al mundo por medio de éste.

Adicional a esto, en la investigación comprensiva, el conocimiento se entiende como un producto social, en cuya producción todos jugamos un papel importante, pues desde nuestra subjetividad tenemos mucho por aportar. Desde esta mirada se generan rupturas con los saberes hegemónicos, como los grandes teóricos o los libros de textos, al comprender que, desde la comunidad y el aula también podemos construir datos, datos que son básicamente lenguaje, lenguaje natural, no formalizado, que al ser procesados se transforman, dando lugar a que surjan nuevas narrativas, relatos y nuevos textos.

Para esto, se debe asumir el mundo como un texto, como una representación signíca y simbólica, que requiere ser interpretado, para facilitar la comprensión de la realidad, permitiendo develar la palabra y el pensamiento del sujeto, por medio de narrativas y relatos, que les dan voz a las personas. Factor determinante, para que la relación entre el investigador y los sujetos participantes de la investigación, sea una relación de interdependencia, en la que se deja de ver al otro como un objeto a analizar y se asume como un alguien con rostro.

### **3.3. La investigación narrativa como camino para saber de sí**

Antes de entrar a acercarnos a todo lo que concierne a la investigación narrativa, debemos comprender las narrativas como una forma de ver y construir la realidad, ya que los seres humanos, nos hemos formado a partir de las narraciones, y éstas las utilizamos para producir nuevas narrativas, tanto individuales como colectivas.

Los seres humanos tenemos vidas relatadas, debido a que somos sujetos que vivimos contando historias, las cuales surgen de las experiencias propias o de las transmitidas, por esto al narrarnos develamos la comprensión que tenemos de nosotros mismos:

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella,

conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así, nos hacemos lectores de nuestra propia vida. (Ricoeur, como se citó en Mélich y Bárcena, 2000, p.91)

De esta manera, las narrativas revelan el *quién* de un relato, ya que narra la historia de una vida, el universo de una persona, su experiencia, su forma de posicionarse en el mundo, cómo lo ve y qué piensa al respecto. En este punto, se hace necesario comprender que el relato es una narración de una vida tal como las personas la han vivido y la cuentan; por lo que solo es posible crear un relato cuando se ha dejado de actuar, hasta que la acción ha culminado y podamos realizar un recuerdo reflexivo del suceso, por ello, como lo manifestaba Arendt, citada en Bárcena y Mélich (2000) “la acción” es creadora de historia, comprendiendo la historia como relato y narración. De esta forma, la memoria es el motor que posibilita la existencia de la narración, pues para narrar se necesita conservar y recordar la experiencia vivida.

Por lo anterior, es pertinente comprender la vida propia como un texto que está susceptible a múltiples interpretaciones, las cuales buscan la comprensión de sí, lo que requiere un desdoblamiento por parte del sujeto, de ser capaces de retomar el texto desde un afuera, asumiendo el rol de un otro que lee, para lograr interpretarse y comprenderse. De este modo, el proceso de interpretación de las narrativas, implica siempre de un lector o un oyente que puede ser el sujeto mismo u otro. Este lector debe reconstruir el relato, y a partir de su subjetividad otorgarle sentidos y significados, relacionarlo con otras experiencias de vida y poner en diálogo esta construcción de sentido con las interpretaciones de los demás, favoreciendo así, el surgimiento de nuevas posibilidades de sentido construidas entre todos. Esto hace que se asuma una responsabilidad en el momento de ser receptor de dichas narrativas, pues no solo se es responsable de las palabras o las acciones que el sujeto emite, sino que, además, se es responsable de la experiencia de vida del otro.

En nuestra investigación, atendiendo a lo que plantean Connelly y Clandinin, (1995) las narrativas se asumen como el fenómeno que se investiga y como método mismo, porque asumimos que: “Narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada y es también, el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio”. (p.12). Desde esta claridad, entendemos que los sujetos constantemente estamos



contando relatos que dan cuenta de la construcción de sentido y de conocimientos que se dan a partir de la experiencia humana, porque los sujetos estructuramos la experiencia a través de relatos, siendo éstos la unidad de análisis de la investigación narrativa. Motivo por el que, desde nuestra investigación buscamos recoger los relatos a partir de la secuencia didáctica “Tú, él y ella en los límites de mi mundo”, la cual fue planeada desde las cuatro características de la alteridad mencionadas anteriormente, estructurada en ocho sesiones de dos horas cada una; en ella reposan actividades como una foto relato, una silueta parlante, análisis de fotografías y casos reales, entre otros, que posibilitaron la producción de los relatos. Posteriormente, éstos fueron reconstruirlos e interpretarlos a la luz del rasgo de la alteridad, con lo cual quisimos aproximarnos comprensivamente a las experiencias vitales, tanto nuestras como de los y las estudiantes que dan cuenta de los sentidos que para cada uno/a tiene el otro/a en su vida y en su experiencia.

Los relatos están configurados por un tiempo y un espacio; el tiempo en forma de trama y el espacio como escenario. Así pues, comprendemos la trama como la unión de una secuencia de acontecimientos que al unirla se convierte en relato, y al escenario como el lugar donde la acción ocurre, donde los sujetos se configuran, viven sus historias e interactúan con el contexto social y cultural, por esto, no se puede interpretar o comprender el relato fuera del contexto desde el cual se ubica el sujeto protagonista de la narración. Respecto al tiempo, es necesario aclarar que este se ve subvertido en dos tiempos: un *tiempo cronológico*, que es asumido como la conciencia que el sujeto posee del tiempo vivido, y un *tiempo narrado*, desde el que se cuenta el relato, por ello hay unos movimientos, hay saltos entre el ir y el venir, entre el pasado, el presente y el futuro, lo que hace que el tiempo no pueda considerarse como lineal.

De otro lado, en nuestro proyecto asumimos la investigación narrativa como un proceso colaborativo, pues implicó que las historias personales en diversos momentos se cruzarán, llegando a lo que podemos considerar como historias colectivas, que juntas hacen parte de una historia social que, de alguna forma nos contiene a todos y todas, especialmente en aquello que está atado por la cultura, por los referentes que desde esta nos orientan en la vida en comunidad. Por consiguiente, se establecieron relaciones, se tejieron distintos vínculos entre todos los que participamos del ejercicio investigativo, lo cual favoreció un proceso de construcción y reconstrucción compartida de los significados y los sentidos.

Es justo en este punto en el que comprendemos porque la investigación narrativa se ha ido utilizando cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa, ya que como lo enuncian Connelly y Clandinin (1995): “la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales” (p.12). De esta forma, la escuela se convierte en un espacio de socialización que favorece el estudio de las narrativas, las de los estudiantes y las de los docentes, en torno a diferentes asuntos, que pueden ir desde las prácticas pedagógicas, el reconocer cómo se producen los aprendizajes, qué generan las estrategias de enseñanza que se adoptan o cuáles son las principales vicisitudes e incertidumbres escolares. Así, cobra mayor sentido la afirmación de que el conocimiento narrativo no intenta desplazar a otros de tipos conocimiento, sino que es otra manera de abordar y conocer la realidad misma.

Así pues, en nuestro proyecto, asumir la investigación narrativa como método, nos permitió acercarnos comprensivamente a los significados y sentidos de nuestras propias experiencias en el aula de clase y de algunas de nuestros estudiantes, las cuales se tejieron en espacios intencionados pedagógica y didácticamente en torno a la configuración de la alteridad como rasgo de la subjetividad política.

### **3.4 La selección de los y las participantes**

Como ya se mencionó anteriormente, este trabajo investigativo se realizó en la Institución Educativa Juan María Céspedes, durante los semestres académicos 2015-II y 2016-I, lo que generó que en un comienzo se acompañara en el proceso de la práctica profesional al grado 10º2, cuyos estudiantes, al año siguiente fueron promovidos al grado 11º3.

Esta institución fue seleccionada, porque desde el inicio se contaba con el contacto de la docente del área de Lengua Castellana, quien se encontraba interesada en este proceso formativo. Al comenzar la práctica, la maestra nos sugirió este grupo de estudiantes, porque ella consideraba que, al ser un grupo pequeño y responsable, podría aprovechar mucho más este proceso y nosotras aceptamos con agrado su orientación.

En total, el grupo estaba conformado por veinte y nueve (29) estudiantes y con ellos se construyeron relatos individuales y narraciones colectivas a múltiples voces, las cuales estuvieron siempre vinculadas con las actividades que se generaron a partir de la secuencia didáctica que se diseñó. Posteriormente, se extendió la invitación a algunos para realizar unas entrevistas y cinco estudiantes la aceptaron, lo cual nos permitió ampliar sus relatos y conocer un poco más de su historia de vida, de las relaciones que entablan con los demás, sus experiencias significativas y la forma cómo éstas han aportado a la configuración de su subjetividad.

### **3.5 Técnicas e instrumentos**

Para tratar de responder a nuestra pregunta de investigación y dar cuenta de nuestros objetivos, comprendimos que sólo es posible llevarlos a cabo por medio de las narrativas biográficas de las docentes y de los y las estudiantes, pues retomando lo mencionado anteriormente, los sujetos somos naturalmente contadores de historias, lo que permite poder contar y poder contarnos, y a medida que lo hacemos, ir comprendiéndonos a nosotros/as mismos.

Es importante recordar que los intereses investigativos de este trabajo estuvieron enfocados en nuestros propios procesos de configuración de la subjetividad política y en los de los estudiantes que acompañamos en la práctica pedagógica, a partir del rasgo de la alteridad. Por lo tanto, los relatos que se interpretaron son el resultado, en primera instancia, del proceso de escritura individual que cada una de nosotras realizó a partir de esta experiencia, y por el otro, parten del desarrollo de la secuencia didáctica que se diseñó para el trabajo con los estudiantes y la realización de las actividades, ya que para cada sesión se elaboraba un relato, en algunos casos individuales y en otros colectivos; estos últimos se produjeron a partir de la estrategia de narrativas a múltiples voces, las cuales fueron grabadas y luego transcritas. De esta manera se les dio voz a las historias de vida de los y las estudiantes, quienes muchas veces no encuentran en la escuela los espacios propicios para ello.

En la secuencia se utilizaron técnicas interactivas como la silueta corporal parlante, el foto-relato, la colcha de relatos, los dilemas morales, entre otros, lo que permitió la elaboración de fragmentos narrativos y de narrativas a múltiples voces por parte de los estudiantes. Dichos textos narrativos fueron elaboraciones individuales, en las que, de acuerdo a las motivaciones y los requerimientos propuestos en la sesión de clase, cada quien elegía una experiencia de vida significativa para narrar. Algunos de estos ejercicios fueron socializados y se conversó al respecto, permitiendo la generación de narrativas colectivas a múltiples voces, en las que cada estudiante decidía qué aspecto quería compartir a sus compañeros de su relato.

Adicionalmente, cada encuentro, nos permitió hacer algunas reflexiones e interpretaciones iniciales sobre la propia práctica pedagógica y sobre nuestro objeto de investigación, las cuales fueron plasmadas en los diarios pedagógicos. Así mismo, estaban las notas de campo que eran pequeños relatos que individualmente, las maestras en formación elaboramos sobre nuestras apreciaciones de algunos hechos significativos de las sesiones de clase.

Por último, se realizaron entrevistas conversacionales con cinco estudiantes, las cuales fueron diálogos que partieron de unas pocas preguntas y estuvieron enmarcadas en un ambiente de confianza y en la posibilidad de expresarse con mayor libertad sobre asuntos relacionados con su propia vida y sobre las experiencias que consideraban más relevantes.

Es pertinente mencionar que estas técnicas e instrumentos fueron pensados para acercarnos comprensivamente a sus y nuestras historias de vida y a la forma como ellos y nosotras podíamos dar cuenta de la alteridad, como rasgo de la subjetividad política, a partir de estas narrativas.

### **3.6 Proceso de lectura e interpretación de las narrativas**

El proceso de lectura e interpretación inició haciendo las transcripciones de las narrativas de los estudiantes y recopilando las de las docentes, además se incluyeron las reflexiones, interpretaciones y discusiones que estaban contenidas en los diarios pedagógicos y las notas de campo. Luego estas fueron leídas y releídas para comenzar a identificar lo recurrente, lo que se repetía y hacía eco, lo emergente. Posteriormente, se comenzaron a señalar y a resaltar con



marcas, aquellos asuntos que considerábamos como indicios importantes de algún aspecto, aunque al principio no estaba muy claro lo que significaban en sí mismos ni la relación que podían establecer con otros aspectos en cada relato.

Luego se elaboró una matriz en la que se recogían los fragmentos más importantes y se les ponía un comentario, producto de nuestras interpretaciones iniciales. En este sentido, se agruparon los comentarios que se pueden relacionar por diferentes aspectos, por ejemplo, aquellos que denotaban rechazo, ayuda, prejuicios, solidaridad, entre otros; por lo que creamos una segunda matriz y se hicieron nuevas agrupaciones por comentarios, a partir de esto se hizo un nuevo proceso de interpretación y producción de un escrito, del que comenzaron a surgir los primeros esbozos de nuestros hallazgos, los cuales relacionamos con las características de la alteridad y en unos casos, aunque no se inscribían directamente en ellas, si fueron considerados como asuntos importantes para la configuración de la alteridad.

### **3.7 Consideraciones éticas**

Teniendo en cuenta que esta investigación buscaba comprender de qué manera las narrativas favorecían la configuración de la alteridad como rasgo de la subjetividad política, no solo en nosotras mismas sino en los estudiantes que acompañamos en el proceso de la práctica pedagógica, y que en los relatos que se recogieron con ellos y ellas abordaban muchos aspectos de su vida, fue necesario entonces establecer desde el inicio algunas consideraciones éticas, la primera fue la de poner en conocimiento de la docente, de la institución y de los estudiantes los objetivos que tenía nuestro trabajo. Así mismo se indagó por la disposición y la libre determinación para participar en la investigación, dando a conocer que se realizarían grabaciones de algunas sesiones de trabajo y que estas serían usadas como información, que luego se leería e interpretaría de acuerdo con los propósitos que se les habían socializado. Además, tuvimos en cuenta que era necesario proteger la identidad de estos jóvenes, todos menores de edad. Ellos estuvieron de acuerdo en participar, con el compromiso de que la información recolectada en los talleres y sesiones de clase, sería utilizada solo con fines académicos, y para ello, firmaron un consentimiento informado, autorizando utilizar los datos recogidos mediante grabaciones de voz,

textos escritos, vídeos y fotografías que dan cuenta del proceso. Dicho consentimiento se adjuntará a este trabajo.

Nosotras, como investigadoras responsables de que lo anterior se cumpliera, nos comprometimos a salvaguardar los derechos de los y las participantes y a utilizar seudónimos, ya que la información recolectada, hace parte en gran medida de la vida íntima de los estudiantes. Por lo tanto, los nombres que aparecen en los relatos fueron asignados al azar.

Finalmente, asumimos la responsabilidad de devolver los resultados obtenidos con el trabajo investigativo a la facultad y demás compañeros, maestros en formación, para que esta reflexión se siga haciendo.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## CAPÍTULO IV

### Las reflexiones al final del camino

*“Ningún hombre es una isla entera en sí mismo.  
Cada hombre es una pieza del continente,  
parte del Total”.*

*John Donne*

Ahora que se comienza a cerrar este proceso, nos detenemos a recordar las palabras narradas, las acciones realizadas y los momentos vividos en nuestra práctica pedagógica, la cual nos permitió comenzar a transformar nuestra forma de ver el mundo y a las demás personas, a cuestionarnos y a desnaturalizar acciones y discursos que eran repetitivos en nosotras, a comprender desde nuestra historia de vida lo que nos configura y a asumarnos como sujetos con múltiples capacidades para realizar acciones transformadoras que aporten en la construcción de un mundo más humano y equitativo.

Mirando al pasado recordamos el lugar desde el que partimos, ese cuestionamiento inicial con el que comenzamos este camino, en el cual, buscábamos comprender un poco cómo se podía dar cuenta de nuestra propia subjetividad política, específicamente desde la alteridad. Fue así, como desde nuestras comprensiones de este rasgo, identificamos cuatro características esenciales que constituyen la alteridad, las cuales son: encuentro consigo mismo, comprensión del otro desde la pluralidad y excepcionalidad, hospitalidad como acogía y el rostro como la responsabilidad ética con el otro. Es importante decir que, estas cuatro características las comprendemos, no de manera aislada sino de forma articulada, ya que, aunque cada una es diferente a las demás, funcionan de manera articulada e interdependiente.

De acuerdo con esto, en el proceso de lectura e interpretación de las narrativas, se hallaron puntos en común y se establecieron relaciones de sentido entre éstas, a partir de los significados que se configuraron en torno a los diferentes relatos, lo cual permitió el surgimiento de unas

categorías, que después fueron miradas a la luz de las características propias del rasgo de la alteridad y de los demás rasgos constitutivos de la subjetividad política que se abordaron desde el proyecto. Fue así como llegamos a las siguientes comprensiones, que se constituyen en nuestros hallazgos, respecto a la configuración de la alteridad y de la subjetividad política en los y las estudiantes y en nosotras mismas.

#### **4.1 Descubriéndome en lo que soy: un intento por una comprensión propia**

Tal vez uno de los asuntos más complejos es empezar a mirarse a sí mismo. A menudo, se nos facilita hablar de los otros, o discutir sobre cualquier objeto o fenómeno, pero al referirnos a nosotros mismos, las palabras se acortan, se hacen más difíciles y pesadas. Por esta razón, el desconocimiento de sí fue un primer hallazgo común en las narrativas de las docentes y los estudiantes, el cual se relaciona de manera directa con la característica de la alteridad denominada “el encuentro consigo mismo”.

El hecho de no tener muchas claridades sobre nuestro pasado o de no haber hecho consciente lo que nos ha ocurrido, nos limita para poder dar cuenta de quiénes somos en el presente. No conocernos implica no saber qué queremos, cuáles son nuestras metas, o por qué asumimos ciertas posturas o reacciones frente a diferentes situaciones. Por el contrario, un encuentro consigo mismo nos permite ser conscientes de muchos de los miedos, las fortalezas, lo que nos enfada, lo que nos indigna, entre otras características que nos hacen sujetos únicos; lo cual nos permite conocernos y a la vez conocer a los otros y otras, ya que esto nos ayuda a comprender la forma como nos relacionamos con los demás. Pero éste es un ejercicio que no es nada fácil, tal como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

*Desdoblarte a ti misma es ver tu pasado, tu presente, tu futuro; es observarte sin las máscaras que te pones para los otros, sin fingir ser alguien que no eres; es verte, reconocerte, comprenderte, movilizarte; es leer tu historia, es encontrarles sentido a tus*



*memorias, es asumirte como la protagonista de tus vivencias. (ND, página 8, párrafo 30)<sup>1</sup>*

*El mirar atrás ha estado históricamente condenado. Por esto desde mi historia, el mirar atrás, igual que para Lot, no era una posibilidad, tal vez no quería convertirme en un bulto de sal, razón por la que me desentendí de mi pasado, de mi historia. (NC, página 3, párrafo 8)<sup>2</sup>*

En el último fragmento se puede evidenciar un desconocimiento propio que da cuenta de una escasa reflexividad sobre la propia historia de vida, en la que volcar la mirada al pasado se entiende como algo inadecuado, lo cual desde la cultura, se reproduce por frases como “para atrás ni para coger impulso”, “el pasado, pasado está” o “pasado pisado”, y que los sujetos de forma inconsciente terminamos aceptando como una verdad, olvidando la importancia que tiene resignificar los hechos de la vida.; lo anterior da cuenta de una escasa conciencia histórica de las docentes en formación, lo cual impide un reconocimiento de sí, factor determinante y fundamental para la configuración de la subjetividad política.

Sin embargo, en otros fragmentos se evidencia el deseo por alcanzar esa comprensión de sí, por saber qué nos configura y qué nos hace ser lo que somos. Un ejemplo de esto, fue lo expresado por Marcos, quien al preguntarle por las metas que tiene en su vida, respondió que:

*...mis metas son primero descubrir qué es lo que quiero realmente ser, descubrir lo que valgo, descubrir por qué soy así, y qué me hizo llegar hacerlo (a serlo), si en realidad soy yo o sólo son muchas piezas que he reunido y lo que me hace ser tal y como soy. (Marcos, FNE 1, página 9-10, párrafo 4)<sup>3</sup>*

Con lo expresado por Marcos, se puede evidenciar un primer paso para que se dé un encuentro consigo mismo, desde el tratar de hacer acto consciente sobre pequeñas cosas de la vida, dejar de lado el desinterés por la propia historia y comenzar a cuestionarse, a intentar comprender cuáles son esas piezas que me configuran tal y como soy. Este proceso permite descubrir cosas, de las

<sup>1</sup> ND significa narrativas de Daniela, maestra en formación.

<sup>2</sup> NC significa narrativas de Cristina, maestra en formación.

<sup>3</sup> FNE, significa fragmentos narrativos de los estudiantes. Para efectos de esta investigación todos los nombres reales de los estudiantes fueron cambiados para proteger su identidad.

que el sujeto como dueño de su vida no es consciente, como le sucedió a Dana, quien expresó que:

*Estos procesos me han ayudado mucho a ver cosas en mí que nunca me había atrevido a buscar y por ende, no sabía que tenía. (Dana, FNE 8, página 19, párrafo 2)*

A partir de estas palabras de Dana se puede dar cuenta del cómo la tarea del encuentro consigo mismo es inacabada y constante, ya que es un descubrirse en lo que se es, en el que día a día nos vamos configurando para abrirnos al mundo y ver al otro de una forma distinta.

En este punto, queremos detenernos en las palabras de Mélich y Bárcena (2000) quienes expresan que “la acción es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad” (p.65) razón por la que el desconocernos a nosotros mismos impide que nos revelemos al otro/a, no permite abrirnos al mundo y a los demás, nos impide actuar en un escenario público donde no podemos mostrar nuestra distinción, es decir, nuestro ser. Si no nos reconocemos no podemos actuar ni insertarnos en la sociedad, no podremos encontrarnos con los demás en la esfera de la pluralidad humana, es decir en la vida política.

En este sentido, una condición básica de la acción es la pluralidad, ya que es la que permite expresar en una esfera pública la distinción de cada uno y dar respuesta a la pregunta ¿quién eres tú?, que desde la carencia de una comprensión propia es imposible, ya que ese desconocimiento impide mostrar quién soy, que mis acciones los impacten y que los otros las nombren y las reconozcan. Por esta razón, para la alteridad, el no descubrir por qué soy así y qué me hizo llegar a serlo, se convierte en una barrera para actuar y ser ante el otro y el mundo.

#### **4.2 La necesidad de sentirnos concernidos en el otro**

Amar y sentirnos amados es una cuestión inherente al ser humano, que experimentamos en primera instancia con aquellos que son más cercanos a nosotros/as, de manera recíproca. Por lo que, aquel otro que me es lejano, solo comienza a ocupar un lugar cargado de significado en mi vida, en la medida en que se van construyendo vínculos, lazos mediados por el reconocimiento,

la confianza y el respeto, entre otros. Pero siempre estamos en una búsqueda de amor, que, sin ser conscientes, es constante y esto es algo que nos involucra con los otros de manera directa.

Así, la importancia que se da al hecho de que el otro me reconozca, me exprese su cariño y me haga sentir como alguien valioso en su vida, fue algo reiterativo en los diferentes relatos, de manera especial en lo relacionado con el amor filial, un ejemplo de esto, lo constituye el fragmento de Anderson:

*Esta foto fue en la carretera muy adentro, en novenas por San Pedro, al fondo se ve San Jerónimo y el Río Cauca. Es muy importante para mí porque me recuerda que yo soy muy importante para mi papá. (Anderson, NCMV 2, página 11, párrafo 9)<sup>4</sup>*

Al mirar las memorias de nuestras vidas, es común resaltar momentos en los que se recibieron muestras de afecto, de hecho, en la mayoría de recuerdos significativos, hay un otro con el que se ha tejido una relación de amor; por eso para Anderson, sentirse importante para su padre, fue algo que marcó su vida.

Así mismo, una forma de sentirse importante para el otro, es el sentir apoyo de las personas que amamos, como lo expresó Dana:

*...además porque empecé a sentir más el apoyo de mis papás, pues en tanto a eso, porque en esa época el apoyo se había perdido totalmente (...) porque yo pues siempre he sido muy alejada de mi familia y en ese tiempo, pues sentíamos como todo el apoyo de la familia y eso, entonces no sé, es como el hecho de sentirte acompañado. (Dana, E4, página 23, párrafo 11)<sup>5</sup>*

Desde las palabras de Dana, interpretamos que para el ser humano es esencial sentirse protegido, amparado y acogido amorosamente por un otro, pero no solo desde las palabras, también desde las acciones que hagan efectiva esa acogida, ese recibimiento que nos ofrecen.

---

<sup>4</sup> NCMV significa narrativas colectivas a múltiples voces y son producto de las socializaciones en clase de las actividades y narrativas.

<sup>5</sup> E4 es la entrevista realizada a Dana.

En este sentido, se puede notar en las palabras de los estudiantes una búsqueda o un deseo por encontrar un apoyo, por recibir reconocimiento y afecto, por esperar una respuesta al propio sufrimiento, vulnerabilidad, necesidad y dolor; es decir, que los demás asuman una responsabilidad ética mediada por la fraternidad y la acogida con ellos.

Se debe aclarar que la responsabilidad ética implica que “el Yo sea responsable del Otro, porque el otro se da y se deja ser reconocido” (Quesada, 2011, p. 403) es decir, en la medida que el otro me presenta su rostro y me interpela con su palabra, demanda de mí una respuesta con él, a partir de acciones pensadas por y para él.

Por otro lado, en nuestras vidas, nos cruzamos con personas que desearíamos que nos acompañaran y nos brindaran afecto, pero que desde sus decisiones eligen entablar muros que distancian y niegan la oportunidad de relacionarnos, de responder por nosotros, de brindarnos amor, protección y compañía, lo cual nos marca, porque esas ausencias y esos vacíos también nos configuran, hacen que asumamos de otras maneras nuestra vida y la forma de relacionarnos con el mundo y los demás. Ante esto, a veces tenemos la posibilidad de construir nuevos lazos que, aunque no llenan los vacíos afectivos que dejan esas personas que por algún motivo no están a nuestro lado, nos reafirman, nos hacen sentir valiosos, amados e importantes.

*Pasó el tiempo, y descubrí la presencia de mi tío y el rol que cumplía como mi verdadero padre. Y él recibió el título de Tío papá, un título singular que solo lo recibe quien merece ser y es un gran padre, no biológico, ni adoptivo, sino un padre movido por darme amor y cariño. (ND, página 14, párrafo 57)*

Así mismo, a la escuela llegan estudiantes con estos vacíos afectivos, los cuales de una u otra forma buscan subsanarlos con las relaciones que entablan con sus compañeros y sus docentes. Lo cual se constituye en un asunto muy importante que debe ser tenido en cuenta en las reflexiones pedagógicas y que desde sus acciones darán cuenta de ello, tanto estudiantes y docentes como directivos y padres de familia; porque la escuela debe ser un espacio en el que el reconocimiento y acogida como alteridad sean algunos de sus pilares fundamentales:



*En las relaciones establecidas con mis estudiantes, pude notar, desde sus discursos y actitudes, como varios de ellos buscaban afecto y apoyo que muchas veces, por los afanes y características del mundo actual, en sus familias no pueden encontrar. Razón por la que en ocasiones ven en el docente esa mano amiga que les brinda un refugio, la posibilidad de ser escuchados, de ser comprendidos y de brindarle una palabra, muchas veces esperada. (NC, página 24, párrafo 24)*

Como se da cuenta en este fragmento narrativo, en ocasiones los estudiantes buscan un apoyo emocional en los docentes, pero debemos comprender que los maestros no podemos esperar este llamado sino, reconociendo la importancia de nuestra labor para la formación de los estudiantes, debemos brindar una hospitalidad al otro, acogerlo a él con todo lo que es. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente la relación entre docentes y estudiantes en la escuela actual está mediada por las barreras que el poder hegemónico ha entablado; por ello, en muchas ocasiones los maestros no damos una respuesta ética a las necesidades del otro, ignoramos y somos indiferentes ante su llamado, en este caso, ante la necesidad de afecto y amor.

A partir de esto, es necesario entender que la escuela no debe perder su carácter humanizante, no puede ignorar esas situaciones que atraviesan la vida de los sujetos que allí confluyen, razón por la que en el aula se deben propiciar espacios donde el estudiante pueda narrarse a partir de relatos autobiográficos, preguntarse por lo que los configura, donde se escuche su voz y donde pueda compartir aquello que lo hace excepcional o aquello que él desea que sus compañeros reciban de él, como una canción, una fotografía de aquel momento importante o el poema escrito en el pasado.

Después de nuestra práctica pedagógica comprendimos lo difícil que es empezar a romper con los procesos educativos instaurados y superar el miedo a la novedad, pero solo a partir de prácticas alternativas, como las mencionadas anteriormente, es que podemos escuchar y leer auténticamente a ese sujeto con el que compartimos gran parte del tiempo; además, se debe generar espacios para que cada uno pueda sentirse como un ser singular, que tiene una historia, un rostro, que es excepcional, es decir, que no se le encasille y rotule, sino que se le reconozca su

pluralidad, para que desde lo que es como sujeto pueda aportar a la comprensión de esto que somos como humanidad y como sociedad.

#### 4.3 Las barreras que entablo con el otro y que la cultura nos transmite

En ocasiones los seres humanos tenemos predisposiciones frente al otro y la otra, que han sido transmitidas por nuestra cultura y se validan desde diferentes experiencias, en las que se hacen evidentes las miradas de prevención, desconfianza, indiferencia, individualismo y egoísmo. Las cuales, desde la alteridad, se alejan de lo que implica la segunda de sus características, es decir, la comprensión del otro.

Estas barreras entabladas median la forma de relacionarnos con el otro, asumiendo un distanciamiento frente a lo que es o representa, porque generalmente, en nuestra cultura, la idea del otro está asociada con el peligro, con la rivalidad, con la desconfianza, lo cual conlleva a que muchas personas decidan aislarse, negando así la posibilidad de realizar acciones en común.

Un ejemplo de ello son las palabras de Camilo quien por sus barreras prefiere cerrarse ante el otro:

*Relación así de contarle cosas casi con nadie, yo no confié casi en las personas por ejemplo prefiero guardarme (...) uno pierde la confianza en la gente porque me han engañado más de una vez, entonces maluco. (Camilo, E3, página 14, párrafo 17-22)<sup>6</sup>*

Con estas palabras vemos que el obstáculo se justifica desde la experiencia, pues al haber sido engañado, se asume que los otros harán lo mismo una y otra vez, por esto anticipadamente se establece un juicio de valor y se rechazan las posibilidades de nuevos vínculos.

Además, otra forma en la que se generan las barreras que le ponemos al otro, es el prejuicio social:

*A ver, yo no soy la persona que al principio, antes yo era una persona que era muy criticón, yo veía a una persona y yo decía, esa persona a mí no me va a caer bien por*

---

<sup>6</sup> E3 - entrevista realizada a Camilo.

*cómo se vestía, como actuaba, como hablaba hasta a veces, yo era como no, esta persona no me va a caer bien (Sergio, E1, párrafo 13, página 3)<sup>7</sup>*

En este relato, Sergio reconoce que en un inicio se negaba la posibilidad de conocer a sus compañeros, porque precipitadamente les asignaba un valor que negaba su existencia y no se permitía la oportunidad de conocerlos. Según sus palabras, fue solo al ser consciente de sus actitudes y forma de ser, que comenzó a destruir esta barrera y a permitirle la entrada al otro en su vida, dejando de interesarse por lo externo, por la forma de las cosas y por lo visible, empezando a priorizar la forma en que los otros se le mostraban a él desde sus acciones y sus discursos, es decir, comenzó a reconocerles por su rostro, por su huella, primando la interioridad del ser.

La indiferencia fue otra barrera hallada frente a la comprensión del otro, la cual se manifiesta acompañada de una apatía, en la que los problemas, las particularidades de los demás no nos afectan y su dolor no nos conmueve, generando una inacción y una naturalización frente a muchas situaciones de discriminación y de maltrato que se dan en nuestro entorno:

*...los veo de forma indiferente, realmente no me involucro mucho con los demás y generalmente me da igual lo que les ocurre. (Adam, FNE1, página 61, párrafo 1)*

Como se puede apreciar, Adam se preocupa solo por sus intereses personales, sin tener en cuenta el bienestar de los demás y mucho menos si no hacen parte de sus amigos, si es un otro que considera lejano, por tanto, se muestra indiferente ante cualquier situación que a ellos les pueda ocurrir y no considera que esto sea algo de su incumbencia, lo que le sucede a otros no es, en ningún sentido responsabilidad suya, lo cual va en contravía de lo que se postula desde la alteridad, pues impide responder éticamente ante la necesidad del otro.

Por otro lado, las barreras también pueden ser medio de protección ante el miedo, que las personas utilizan para evitar que el otro les haga daño, son escudos de defensa que pocas personas logran traspasar, pero que cuando se logra transformar esas barreras en vínculos que me

---

<sup>7</sup> E1 - entrevista realizada a Sergio

unen al otro, se convierten en lazos inquebrantables que posibilitan un encuentro afectivo con los demás.

Es necesario aclarar que al establecer barreras con los demás, indiscutiblemente se están estableciendo barreras consigo mismo, ya que ante los otros/as y con los otros/as es la única manera de iniciar el camino hacia el conocimiento propio, porque para que esto se dé, “debo verme «como otro» para comprenderme” (Bárcena y Mélich, 2000, p.110). En este sentido, cuando le negamos la existencia al otro, nos la negamos a nosotros mismos.

#### **4.4 El otro lejano, alguien que no está dentro de mis prioridades o preocupaciones**

En la tercera característica de la alteridad, que es la “hospitalidad como acogida”, se plantea que debemos recibir al otro sin cuestionarlo o ponerle condiciones, brindándole una ayuda desinteresada. Pero, lejos de esto, en las narrativas que se generaron a partir de unas imágenes sobre el conflicto armado en Colombia<sup>8</sup>, se encontró que, para algunos estudiantes, el otro que es lejano a ellos, no merecía su atención, por lo que se evidenciaba una indiferencia y un desinterés frente a lo que a miles de personas les pasa en nuestra sociedad:

*En la imagen podemos apreciar que el señor está sobre un ataúd que es de la esposa, la esposa murió gracias al conflicto entre dos bandos y en este conflicto la esposa de él lamentablemente murió, ehhh la verdad a mí no me mueve, pues es triste pero no es que me mueva, no me conmueve (Y si tu estuvieras en el lugar de él, si tu fueras quien estuviera ahí) ahí si cambiarían las cosas, sería demasiado triste y no dejaría de llorar como un niño pues, pero eso mismo, como no es conmigo, bueno si, pues me parece triste pero no es que, uy como me dejó de pensativo, me dejó mal, no. (Sebastián, NCMV, párrafo 2, minuto 3:22)*

Este relato nos confrontó, pues evidenciaba una actitud que, además de negar la hospitalidad, negaba también la posibilidad de propender por una defensa justa del otro, de cualquier ser humano, independientemente de no tener establecidos lazos afectivos con él, que es lo que

---

<sup>8</sup> Actividad propuesta en la secuencia didáctica



plantea la última característica de la alteridad, denominada “el rostro”, desde la cual debo asumir una responsabilidad social y ética ante la existencia del otro y por la defensa del bien común.

Al estar inmersos en la historia de violencia como la que ha vivido nuestro país, no se deberían asumir con indiferencia aquellas imágenes que nos ha dejado la guerra, aunque aquellos rostros de las víctimas no sean conocidos y ese dolor no sea propiamente mío, son sucesos vividos por seres humanos que merecen mi interés, mi reconocimiento, mi comprensión, y mi aporte. Conmovernos ante el dolor del otro es el primer paso para comenzar a reconocer a ese otro lejano, y al no hacerlo, de entrada, se les está borrando su rostro, negando la posibilidad de que narre su historia y haciendo caso omiso al llamado que las víctimas nos hacen, un llamado que se desatiende, aunque éste debería primar en nuestras vidas.

Con expresiones como la de Sebastián se evidencia la estrechez de nuestro círculo ético, porque en éste sólo ingresan aquellos a quienes amamos, aquellos que están relacionados de manera directa con nuestras vidas y lo que quede o quien quede por fuera no es de nuestro interés, por esto se puede pasar de la indiferencia, ante una imagen de alguien a quien no se conoce, al desconsuelo solo de pensarse como protagonista de la misma. Nuestra sociedad, nuestra cultura no nos enseña a ponernos en el lugar del otro, no nos enseña a comprender su dolor ni a preguntarnos sobre las injusticias a las que se pueda ver sometido.

La indiferencia y la apatía se han naturalizado de tal manera que, constantemente en nuestra cotidianidad, se manifiestan pensamientos y posturas como la que María, en una de las clases en las que se estaba conversando sobre estas situaciones, expresó:

*No es por nada, pero desde mi punto de vista que se maten, eso es problema de ellos, no mío. (María, NCMV, minuto 6:35)*

La naturalización de la muerte y la violencia a la que ha llegado nuestra sociedad son latentes en esta expresión, pero no somos conscientes de esto, no alcanzamos a dimensionar de qué manera desde nuestros discursos y nuestras acciones, reproducimos esa violencia, ni del efecto que podemos producir en otros con ello. Además, esto nos pone de plano lo lejos que estamos de

construir una sociedad en paz, por ello es tan vital que, desde todos los espacios, pero fundamentalmente, desde la escuela, estos asuntos puedan tener un lugar, para que comencemos a tomar conciencia de cómo el distanciamiento y esa indiferencia total y radical, paraliza cualquier posibilidad de acción por y para el otro, y por tanto nos impide construir una sociedad en la que quepamos todos y todas, justa, equitativa y en paz.

Pese a que lo más generalizado es lo que acabamos de plantear, en algunos relatos pudimos evidenciar que aún existe la esperanza, que también hay personas que tienen la capacidad de acercarse al otro, de ponerse en el lugar de él y de asumir una postura que, movida por la indignación, desea una reivindicación justa por el otro:

*...una de las cosas que más me enfada a mí es ver tanta maldad, me enfada ver tanta violencia que se ve cada día en nuestro país, en esos momentos en que prendo la tv niños, mujeres, entre otros seres indefensos, mueren a causa de otros grupos armados entre otros. Sí, eso me enoja mucho, por qué pues, yo soy una persona muy pacífica y me duele ver tanta violencia, tanta sangre. (Alejandro, NCMVI, página 2, párrafo 13)*

Aunque, Alejandro manifestó en relatos anteriores a este, que había sido víctima de acoso escolar, es necesario resaltar que él lo que asumió como una posibilidad de hacer una defensa justa por el otro, ya que, desde su experiencia al haberse sentido rechazado, menospreciado y violentado, tomó como decisión de vida que haría lo posible para que los demás no se sintieran así; por ello en este fragmento reconoce y acoge al otro, un otro que es tan lejano que solo lo ve en una pantalla, pero que le genera dolor y rabia saber que está siendo violentado, se muestra inconforme con lo injusto y se reconoce como una persona pacífica, a la que de manera explícita le molesta la violencia y las consecuencias que ésta trae y al expresarlo, al poner su voz en público para manifestarlo, abre las posibilidades para conocer, entender y generar miradas distintas, por esto, la escuela debe propiciar espacios de diálogo frente a lo que nos ocurre, frente a la historia de nuestro país, a la memoria, frente a las desigualdades, como una manera de combatir la indiferencia que nos impone la lógica del capitalismo y que nos ayude a eliminar la fragmentación social, para así comenzar a asumirnos como una unidad, en la que el otro, tanto

cercano como lejano, aportan a mi configuración personal; además, de asumir una responsabilidad justa y ética que nos implique a todos y todas.

#### **4.5 El otro como un igual que merece respeto**

Estamos inmersos en una sociedad marcada por desigualdades en la que se ve al otro como una competencia y como un rival, por esta razón al encontrar personas que asumen al otro de una forma distinta, se convierte en una pequeña esperanza para alcanzar un cambio social.

Por esto ver al otro como un igual, de antemano, es una apertura para un acogimiento, es comprender que, en cuanto a seres humanos, tenemos los mismos derechos y, por ende, nadie está por encima del otro, ni mucho menos tiene derecho de discriminar a los demás por motivos como su raza, sexo, religión, preferencias sexuales, entre otras.

Este hallazgo se relaciona con la segunda característica de la alteridad, ya que se da la pluralidad en tanto hay un respeto a la diferencia y una comprensión de que todos somos seres iguales, pero que cada uno, desde su singularidad, tiene mucho por aportarme a mí como sujeto, a los otros y al mundo.

Un ejemplo de esto son las palabras de Anderson y Dana, quienes expresan lo siguiente:

*Yo veo al otro como un similar que hay que respetar y que hay que ayudarlo si lo necesita (Anderson, FNE 1, página 5, párrafo 9)*

*(¿Yo cómo entiendo o cómo veo al otro?) Como mi compañero, como alguien lleno de valores, de capacidades, como alguien que siente igual que yo, como alguien que comparte cosas distintas e iguales a las mías. (Dana, FNE 1, página 37, párrafo 8)*

De acuerdo a esto, la igualdad implica ver al otro no desde la distancia, sino desde la acogida, como un compañero, al que se le reconocen las virtudes que posee, y de forma desinteresada, se le da una ayuda si así lo necesita. En ese sentido, asumirse como una persona que comprende al otro desde la igualdad, no es un hecho que se limita a su círculo social cercano, sino que incluye

a toda la humanidad, justamente por esta condición que otorgan los mismos derechos. En este sentido se percibe lo humano en el otro, que muchas veces es un desconocido.

Respeto a esto, Alejandro expresa:

*Yo comprendo al otro porque, así como soy un ser humano, el otro también, yo comprendo poniéndome en la posición del otro, conociendo sus problemas, sus debilidades, respetando sus argumentos, opiniones. (Alejandro, FNE 1, página 41, párrafo 9)*

El hecho de considerar al otro como un igual, implica comprender que a ambos nos pueden ocurrir las mismas situaciones, y por tanto podemos ponernos en su lugar, para comprenderlo. Pero no podemos olvidar que, cada uno tiene unas singularidades que nos hacen únicos, que las diferencias deben ser respetadas, como principio fundamental para poder encontrarnos.

En el caso de Sergio, por voces de otras y otros, comprendió que la diferencia se debe respetar, siendo esto una muestra de cómo las narrativas, en este caso por medio de la escucha de diferentes voces puede ampliar el círculo ético de las personas, ya que:

*...mi papá es muy conservador, entonces él me enseñaba que no, que era el hombre y la mujer y no otra cosa, pero ya después mi mamá, pero bueno, no tanto mi mamá, sino más mi hermana, ella me enseñó eso que lo que tú me dijiste uno tenía que respetar si una persona creía o no en el Dios de uno, o si tenía las mismas preferencias sexuales de uno, eso es completamente normal, entonces por mí no hay ningún problema en eso. (Sergio, E1, párrafo 20, página 4)*

De acuerdo a estas palabras, podemos comprender que el ser humano se encuentra en una constante configuración, en la que los otros pueden aportar, como en el caso de Sergio que rompió con una barrera como el prejuicio, la cual la cultura, en representación de su padre le había transmitido, pero que, a partir de su relación con los demás, aprendió que al otro se le debe acoger y respetar.



Vemos que la familia, como núcleo de la sociedad, tiene la gran responsabilidad de comenzar a formar a las personas, pero esta formación se da bajo unas ideologías y creencias que poseen, las cuales son producto de lo instaurado por la cultura; por lo que, a veces lo que se hace es mantener la hegemonía de unas lógicas homofóbicas y machistas que, avalan los prejuicios y las barreras que ponemos a otros y otras, que nos distancian del otro que es diferente. Así, la escuela, debe reconocer esto y convertirse en eje central que permita comenzar a cambiar la mirada frente al otro, no solo fortaleciendo el trabajo con los estudiantes, sino también con las familias, directivos, maestros y con la sociedad en general. Por ejemplo, desde el papel de los maestros, es necesario empezar a pensar ¿cómo ve el maestro al estudiante?, ¿lo ve como un ser inferior en el que se debe vaciar conocimientos o lo ve como un igual, quien desde su singularidad tiene mucho por enseñarle? Esta reflexión será retomada en un hallazgo posterior.

#### **4.6 Cuando los relatos nos permiten descubrirnos en el otro**

En este camino comprendimos que educar es un acto que debe estar mediado por el afecto, y por tal, no debe existir barreras ni rotulaciones que distancien a los estudiantes de los docentes, por ello debe haber un quiebre entre pensamiento y actuación, ya que es muy generalizada la idea de que, entre ambos debe existir una relación vertical, en la que el saber y la autoridad son de exclusiva potestad del maestro, lo que hace no se teja una relación basada en la confianza, la escucha, el entendimiento y el aprecio.

Este hallazgo está en directa relación con la alteridad desde la igualdad y el reconocimiento de sí mismo y del otro, debido a que con las historias de nuestros estudiantes nos reencontramos a nosotras mismas y le otorgamos un sentido a nuestras vivencias, en la medida en que comprendimos que sin importar títulos, edades o experiencias, ellos, por ser personas son iguales a nosotras. En este sentido, nosotras, desde nuestro papel de maestras en formación, pensamos que:

*Cada viaje realizado me presenta nuevas personas que tal vez no volveré a ver, pero que de una u otra forma me tocan, no el cuerpo sino el alma. Fue un intercambio, en el que compartimos historias, alegrías, sueños y frustraciones, que me hicieron comprender que ellos y yo no somos tan distintos como siempre nos lo habían hecho creer, que ese lugar*

*del maestro y el estudiante después de todo no está tan distante, de hecho, nos separa un abrazo, una palabra o en ocasiones, un escritorio. Fue verme en otro, comprender que nos unen historias de vida con la misma trama, pero con diferentes protagonistas. (NC, página 8, párrafo 27)*

*Ese día no debía dar clase, debía observar a aquel estudiante que sentado al frente mío, le costaba comenzar a escribir su texto. De pronto corrió su silla con el deseo de que le diera un punto de vista sobre su idea, y por este hecho, se inició un diálogo, al principio, en el que me cuestionaba sobre lo que pensaba de la influencia de los medios de comunicación en los jóvenes, y poco a poco, palabra tras palabra iba develando su historia de vida, la cual, debo admitir que, con cada expresión narrada, sentía que él estaba contando parte de mi vida, y fue así como él me dio la posibilidad de reencontrarme conmigo. Ese día no debía dar clase, solo debía estar allí para escuchar a este estudiante, para escucharme a través de su voz. (ND, página 20, párrafo 74)*

De esta forma, las personas nos podemos reflejar en otros, cuyas historias pueden ser tan similares a las nuestras que hacen que se revivan esas experiencias y se logre comprender lo que ese sujeto sintió en el momento. De esta forma, encontrarnos en el otro, posibilita que nos pongamos en su lugar, y comencemos a verlo con ojos diferentes, con una mirada más humana, más cálida y más comprensiva, para reconocerlo por su historia.

Nosotras como protagonistas de nuestros relatos, nos identificamos en los relatos de otros y nos descubrimos en algunos de ellos, de nuestros estudiantes; lo que posibilitó la apertura para comenzar a romper con la homogeneidad que hay en el aula, porque al escuchar sus historias y relacionarlas con las nuestras, les otorgamos un rostro, propiciando espacios para el diálogo y el encuentro entre nos. Estas comprensiones no solo parten de nuestras narrativas, dado que en la actividad de cierre del proceso, un estudiante expresó que:

*Con algunos compañeros me acerque un poco más, ya que cuando contaban sus historias y se abrían un poco más con los compañeros, me sentía identificado, sentía como si ellos tuvieran una misma vida mía, pero con personas diferentes. (Jefferson, FNE 8, página 27, párrafo 3)*

A partir de las palabras de Jefferson, es posible afirmar que la escuela debe ser un lugar donde los estudiantes puedan narrar sus historias, afianzando con el otro la escucha, abriendo las puertas para compartir las experiencias de vida y creando nuevos vínculos afectivos. Reconocemos que superar la tensión entre la enseñanza de contenidos teóricos y la construcción de relatos autobiográficos en función de la configuración de subjetividades políticas en los estudiantes es un proceso difícil y paulatino, al cual nosotras desde nuestra práctica solo logramos acercarnos e iniciar el camino.

#### **4.7 La eliminación simbólica del otro en el aula**

Teniendo en cuenta las dinámicas de la educación colombiana, en nuestras aulas encontramos una gran cantidad de estudiantes, lo cual hace casi imposible que un solo docente pueda identificar y reconocer a cada uno de ellos con sus singularidades y su historia, generando que las relaciones entabladas sean por medio de una lista o de un rótulo, que automáticamente homogeniza y desconoce la existencia de cada uno. Es por esta razón, que este hallazgo va en contravía con la cuarta característica de la alteridad denominada “el rostro”, la cual implica una comprensión del otro y un compromiso con él.

En relación con esto, la docente en formación narraba que:

*Cuando entré por primera vez a la biblioteca, los vi a todos, no eran tantos como en otros grupos, sin embargo, volvía a mí una de mis tantas preocupaciones cuando inicio una práctica ¿cómo me aprenderé todos sus nombres? Pero, más allá de esta simple pregunta, está una pregunta verdaderamente compleja, ¿cómo podré reconocer a cada uno de mis estudiantes por lo que realmente son? ¿Cómo lograré que al llegar al aula no invisibilice a algunos estudiantes? Y en esta dinámica tan real del aula, me termina pasando, tristemente y a veces de forma inconsciente, que olvido las particularidades de cada uno o terminé centrando mi atención en aquellos estudiantes más juiciosos, ordenados, dedicados, responsables y buenos estudiantes, o en los que pueden considerarse un opuesto, y el resto, que quizás no entra en uno de los subgrupos, no recuerdo como se llaman. ¿Si lo ven?, término rotulando a mis estudiando y olvidando a*

*los demás; y ahora, solo ahora soy consciente de que esto debe cambiar en mí.” (ND, página 21, párrafo 75)*

A partir de esta narrativa, se puede observar como en ocasiones los docentes, de forma inconsciente y hasta consciente, suprimimos en el estudiante su excepcionalidad, su historia, sus capacidades y sus realidades, porque se divide, se clasifica, se encasilla y se estandariza; factores que claramente se oponen al ideal de una educación humanizada y que, por el contrario, generan competencia, menosprecio y fragmentación; hecho que conlleva a la eliminación simbólica del otro.

Un ejemplo claro son aquellos estudiantes que desde su personalidad son silenciosos y tímidos, los cuales con mayor facilidad pasan desapercibidos ante los ojos del maestro, y en ocasiones son tan invisibilizados que ni siquiera reciben un rotulo, factor que indiscutiblemente influye en su configuración como sujeto, ya que se convierten en seres aislados que reclaman ser reconocidos.

Desde nuestra práctica, de una forma u otra, terminamos dejando pasar de lado personas e historias, ya que, al escuchar los audios, hicimos acto consciente de cómo, en algunos momentos, solo oímos y no escuchamos la voz de ciertos estudiantes, comprendiendo que eliminamos su ser y su esencia. Respecto a esto, la maestra en formación expresa que:

*Para mí transcribir fue volver a vivir lo que pasaba en ese momento, fue comprender que sin intención dejamos pasar situaciones, palabras y personas que merecían ser escuchadas y tenidas en cuenta. Aunque ya han pasado varios días desde que finalizó el proceso, transcribir me permitió unir sus palabras y los fragmentos de historias, que reunidos me permitieron empezar a comprender el sentido de la historia de vida de mis estudiantes. En mí queda, por un lado, la sensación de querer devolver el tiempo y por el otro, un poco de remordimiento de no haberles dicho una palabra que tal vez esperaron y necesitaron de nosotras y por no haberles prestado la atención que ellos merecían”.*  
(NC, página 10, párrafo 45-46)

Tenemos claro que en cierto modo este ideal se convierte en una utopía, pues en el aula se dificulta tener una escucha total del otro o de un reconocimiento de la pluralidad de cada sujeto,



pero se hace necesario ser conscientes que sí es posible que estas situaciones mejoren; para ello, hacer acto consciente es el primer paso para que en nuestro ejercicio como docentes surja el deseo de que estas situaciones no vuelvan a ocurrir, y siempre desde nuestros actos, propenderemos para que así sea, pues tenemos claro que esta situación debe comenzar a cambiar, porque no es justo ni con los estudiantes, ni con nosotras mismas, negarnos la posibilidad de encontrarnos en ellos.

Así mismo, al comprender estas situaciones que se dan en el aula como resultado de las dinámicas que rigen nuestro sistema educativo, se hace primordial comenzar a hacer resistencia consiente frente a la preponderancia de los contenidos teóricos, para dejar de formar sujetos que cumplan roles. Debemos entender la educación como una acción en la cual se debe brindar recibimiento, acompañamiento y hospitalidad.

#### **4.8 Situaciones que deben empezar a cambiar, y que las docentes y los estudiantes pueden ayudar a transformar**

Con este camino comprendimos que es necesario comenzar a dirigir nuestros pasos hacia un cambio en el que dejemos atrás el resentimiento, el deseo de tomar represalias, la apatía y los prejuicios, para que comencemos a ver al otro de una manera distinta, comprendiendo que las personas merecen una segunda oportunidad, ya que no somos seres determinados sino que estamos en constante configuración; dándonos la oportunidad de conocer a ese otro que ha compartido durante mucho tiempo conmigo pero que no lo reconozco, como lo es un compañero de estudio o un vecino; aportando a nuestras familias comprensión y unión, asumiendo el respeto como la base de nuestras relaciones, realizando acto consiente de los problemas de nuestra sociedad y sobre lo que puedo aportar para la mejora de éstos; y comprendiendo que también podemos ayudar a la construcción de paz.

Es por ello que es necesario entender que este cambio debe partir de sí mismo, de una transformación interior en la que reflexionemos sobre nuestra forma de pensar y actuar, para comenzar a realizar acciones que, desde la cotidianidad, develen ese cambio. Es por ello que, este hallazgo se relaciona con el rasgo de la alteridad, ya que, al asumirme como constructor, estoy realizando acciones que superan la pasividad y la condición de espectadores, en la que se

comprenda que el mundo al ser de todos, se construye entre todos. En relación a esto, algunos estudiantes manifestaron lo siguiente:

*Como todo empieza desde nosotros mismos y desde el hogar, sería paz y serenidad con mi familia, también con mi grupo de amigos. (Dana, FNE 5, página 28, párrafo 6)*

*El cambio que puedo hacer es primero que todo, si yo quiero un cambio, entonces yo debo cambiar la manera en que yo ayudo y la comprensión a las demás personas. (Adrián, FNE 5, página 26, párrafo 7)*

Estos estudiantes comprenden que un cambio o la posibilidad de mejorar la sociedad parte de ellos, de cambiar la forma como ven al otro. Así mismo, resaltan el papel de la familia en la construcción de la paz, ya que ésta permite cultivar valores e ideologías que siempre nos acompañaran.

Igualmente, nosotras expresamos que:

*Definitivamente deben empezar a cambiar muchas cosas. Nos acostumbramos a la violencia, la naturalizamos e inconscientemente hemos sido reproductores de ella, desde el discurso y la acción, tanto en los hogares como en la escuela y en el afuera. Nos acostumbramos a hablarle mal al hermano, a silenciarnos unos a otros, a querer tener la razón siempre, al rechazo, entre otras situaciones que dan cuenta que definitivamente estamos marcados por el odio y la venganza; soy consciente que es difícil desprenderse de eso que nos ha configurado y que siempre nos ha acompañado, pero es necesario. Llegó el momento de empezar a preguntarnos e indagarnos si nuestras acciones van en favor o en contravía, de esa construcción de paz que estamos buscando, porque es esencial comprender que la paz empieza por nosotros mismos y por las pequeñas acciones del día a día. (NC, página 11, párrafo 47)*

*Ante las realidades de mi país, ante las dinámicas que se dan en el aula, ante la existencia de tantas injusticias, inequidad, maltrato y violencia, comprendí que tengo un compromiso social y una responsabilidad con el otro, que implica que yo comience a cambiar ciertas formas que poseo de ver el mundo y actuar diferente, pues comprendí*

*que el cambio debe partir de pequeñas acciones que hago día a día, desde mi forma de relacionarme con los demás, y desnaturalizando la violencia que en ocasiones aparece en mis palabras o acciones. (ND, página 21, párrafo 76)*

Con esto queda claro, que todos los docentes deberíamos asumir el compromiso ético al que estamos llamados por nuestra labor, porque somos nosotros, constructores de cultura, quienes podemos comenzar a formar personas con miradas más humanas. Como maestros debemos comprender que educar es responder, preocuparse y ocuparse por el otro/a, un otro con una historia y un rostro.

Es importante mencionar que la acción pedagógica intencionada desde la construcción de narrativas que aquí proponemos es una acción política, en tanto acción conjunta que busca tejer un entre-nos, ampliar el círculo ético de nuestros estudiantes y nosotras mismas, y posicionarnos éticamente frente a la otredad.

#### **4.9 A modo de corolario**

Estamos convencidas que vale la pena tratar de agenciar otro tipo de educación en el aula, ya que sí se puede llegar a movilizar un poco a algunos estudiantes por medio de las narrativas, porque pueden transformar las subjetividades de los estudiantes y nosotras como maestras, logrando que surja el deseo de posicionarnos como sujetos políticos.; y así asumir la labor de multiplicar pensamientos y acciones que permitan un cambio en los modos como nos relacionamos; pues esto se develó desde las voces de nuestros estudiantes.

*"Me di cuenta de que cada uno de nosotros es una historia que contar, que cada uno de nosotros somos un universo que vale la pena apreciar y descubrir porque somos una combinación de miedos, seguridades, alegrías, aspiraciones, objetivos, amores y muchas historias por contar, cada una de nosotros es la mejor historia de aventuras, esperando a ser leídas"*

*Anderson.*



*“Planté una flor, iba a ser una gran rosa roja y hermosa más que todas las demás, la regaba a diario día y noche y me di cuenta que no crecía. Me sentía muy mal, no sabía qué estaba haciendo mal y un día en una tarde me senté afuera de mi casa y estaba muy triste, en ese momento pasaron dos jóvenes y me preguntaron qué me pasaba y les dije: mi rosa no crece, y les conté cómo las estaba cuidando y me dijeron que así estaba mal y les pregunté por qué y solo me dijeron: tal vez la vida sea cariño y amor, pero si no lo sabes dar, solo la estarás ahogando y nunca nada florecerá, y me quede sorprendido de su respuesta y les pregunté sus nombres y eran Daniela y Cristina, y en ese entonces entendí que la vida no solo es tener, sino saber dar”*

*Marcos.*

### **MI YO Y EL OTRO**

*“Todo pasa y nuestra vida es de constante cambio, nosotros somos protagonistas de nuestros momentos en la vida, y es eso, eso es lo que es nuestra vida, cada momento en el que aprendemos nuevas cosas, aprendemos a cambiar, a comprender a ser seres humanos, y esto es lo que ha cambiado en mí. Tiempo atrás quedaron esas despreocupaciones que no tenía, porque pensaba que era yo ,solo yo, de hecho, como lo dije anteriormente el tiempo me ha hecho reflexionar y darme cuenta que en el mundo que habitamos también hay seres humanos, que también sienten, piensan, lo cual me ha hecho ser reflexivo ante el otro, comprenderlo para llegar a un conocimiento de mí mismo, porque la vida me ha demostrado que además de un propósito o una meta personal hay personas que hacen parte de nosotros y que también tienen metas y que en fin, necesitamos de los otros para poder ser personas y llegar a un conocimiento de mi yo y el otro.”*

*Alejandro.*



## Pensamientos para tomar nuevos caminos

*“Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro, esa amorosidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio”*

*Skliar.*

Al concluir este camino nos damos cuenta de que surgen otros caminos por recorrer, nuevas posibilidades que se relacionan con cada palabra y aprendizaje que este proceso nos dejó; aparecen nuevas preguntas, otras formas de ver el mundo, y lo más importante, otras maneras de relacionarnos. Cerrar, entonces, implica hacer un alto, mirar hacia atrás, contemplar lo vivido y cada experiencia adquirida, para comenzar de nuevo, discurrir en otra etapa.

Consideramos que es necesario cambiar la mirada y ver la educación desde otra perspectiva, que nos permita comenzar a asumirla como una acción política en la que todos estamos implicados y convocados para transformar y mejorar el mundo.

Educar, por lo tanto, no se puede entender como «trabajo» sino como «acción». Resumiendo, pues, tenemos ya que las características de la educación como acción: pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de vida. (Mélích y Bárcena, 2000, p. 81)

De esta manera, el acto educativo debe reconocer que no somos sujetos determinados, ya que estamos en una constante configuración en la que el otro aporta. Al educar, día a día tenemos la capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente, acciones que rompan con la cotidianidad, eliminando la concepción que tiene la escuela de predecir, predestinar y de esperar resultados. En este sentido, una propuesta para introducir novedad al acto educativo es la construcción de

narrativas, las cuales permiten desocultar y develar lo que ha sido naturalizado en éstas y problematizar lo obvio, lo que en términos de Arendt significa “descongelar”.

Así mismo, la educación debe ser asumida como una actividad que nos ayude a contarnos a nosotros mismos, razón por la que en la escuela se debe dar cabida a la narración de sí, no como un acto esporádico, sino que debe ser continuo y permanente, ya que es por medio de los relatos que se puede dar un encuentro real con los otros. Es por esto que, comprendiendo que los seres humanos somos lenguaje, desde nuestra área de Lengua Castellana no podemos limitarnos a una enseñanza de contenidos gramaticales, sino que debemos posibilitar un acercamiento y comprensión en los estudiantes desde las narrativas, asumiendo la responsabilidad de propender por una educación, en la que la palabra y la escucha sean pilares, y que se haga conciencia de que el lenguaje atraviesa todas las demás áreas, pero fundamentalmente, que atraviesa la vida y cada ser.

Además, como docentes comprendimos que se hace necesario que realicemos una reflexión profunda sobre los discursos y las prácticas que realizamos en la escuela. Es indispensable comenzar a cuestionarnos sobre nuestro papel como maestras, el para qué educamos, qué estamos enseñando, a favor de qué o en contra de quién estamos educando, qué intereses promovemos desde nuestro discurso y qué sujetos estamos formando. Es necesario problematizar la utilidad de lo que enseñamos para comenzar a privilegiar una formación del sujeto centrada en la experiencia individual, en la historia colectiva y que tienda hacia la construcción conjunta de otros horizontes más humanos y dignos.

Por consiguiente, necesitamos llevar al aula una pedagogía pensada desde la alteridad, cuyas bases sean el reconocimiento del otro, la escucha, la respuesta solidaria. La educación de nuestro país requiere inevitablemente un reconocimiento del otro, acogerlo y hacerse responsable de él, en la que los maestros y los estudiantes nos sintamos comprendidos, valorados, aceptados y queridos por lo que nos constituye; a la vez, que nuestra subjetividad se transforma y configura por la presencia del otro.

De esta manera, se pueden enriquecer los planteamientos y prácticas educativas cotidianas en el aula, en la medida en que, la alteridad nos invita a pensar en el otro, como un ser cargado de

excepcionalidades; que además permite comprender que cada uno puede aportar en la construcción de sí y de los otros, y por esto, de un mundo, al que todos podamos pertenecer sin sentir que unos son más o menos que otros, en temas de derechos y responsabilidades sociales.

De esta forma, otro aporte que le puede brindar una pedagogía de la alteridad a la educación, es la idea de que cada individuo tenga la posibilidad de conocerse y evaluarse a sí mismo, ya que como se mencionó anteriormente, la base para que se comience a configurar la subjetividad política es el reconocimiento propio el cual genera que, en la medida en que me comprendo puedo empezar a comprender a los otros. Esto, permite propiciar espacios de dialogo entre el sujeto y los demás, favoreciendo así, la capacidad de ponernos en el lugar del otro y de reconocerlo desde el lugar que construyo en relación con él y, desde la lógica intersubjetiva que plantea la alteridad, acompañar desde mi subjetividad a los demás, porque hay un interés por el bienestar de éstos.

Entonces, pensar la educación desde una perspectiva de la alteridad, es asumirla como acogida del otro; es decir, una educación en el entre-nos, que nos permita reconocernos y comprendernos a nosotros mismos y al otro; para construir con él nuevas experiencias en pro del crecimiento mutuo.

Finalmente, comprendimos que la escuela y los maestros posicionados como sujetos políticos debemos proponer cambios, que apunten a una educación humanizante que se convierta en la esperanza para un país que debe superar la venganza y el rencor, para que seamos sujetos con capacidad de acción, capaces de perdonar, no desde el desconocimiento de nuestra historia, sino desde el empoderamiento de nuestra libertad.

***“Educar es pasar a la “otra orilla”, situarse en la realidad del otro para hacer posible el alumbramiento de una nueva criatura”***

***Hanna Arendt***

### Otras preguntas, nuevas rutas...

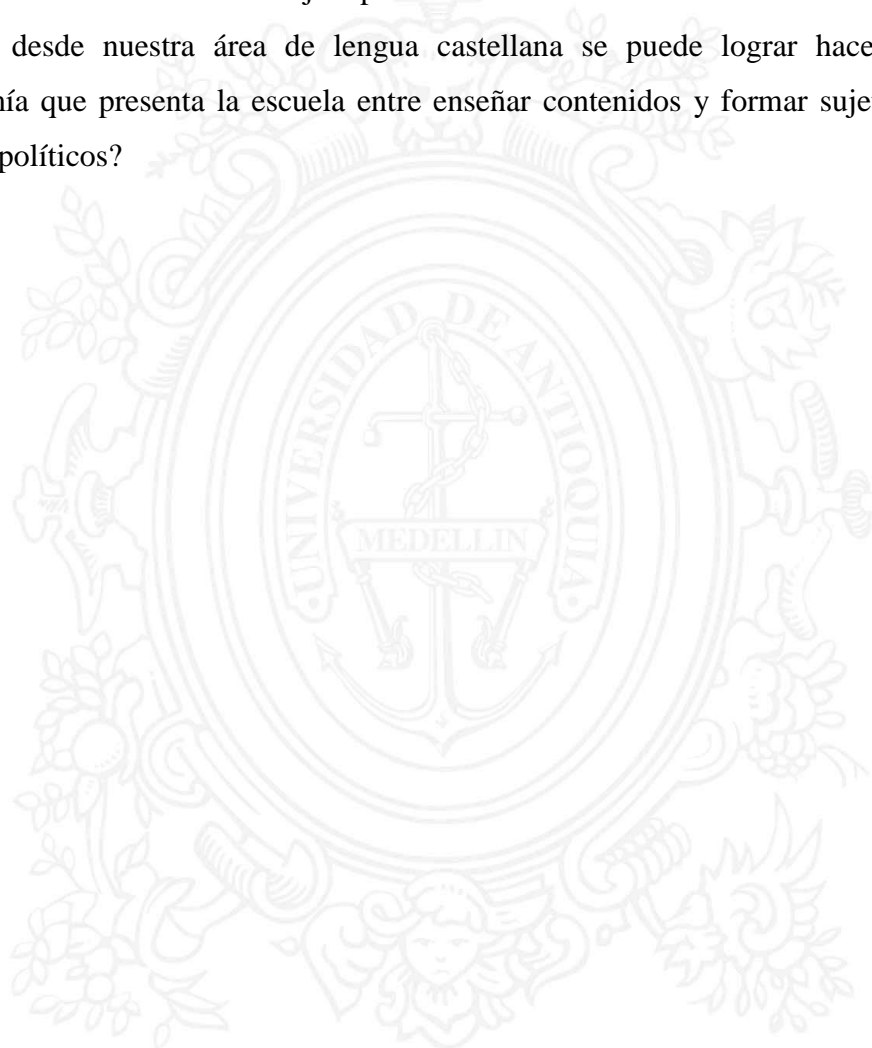
Con este camino recorrido buscamos dar respuesta a varias inquietudes iniciales, pero con ellas, surgieron nuevas preguntas que en un futuro serán nuevas rutas para emprender otros viajes:

- El sistema educativo colombiano, como ya se mencionó anteriormente, se ha instalado en las lógicas de la producción, de la competitividad, en el que existen metas, logros, resultados, entre otros, dejando de lado en muchas ocasiones los procesos de la formación humana. Por lo que creemos urgente empezar a cuestionarnos sobre lo que esto implica para nuestra sociedad. ¿Qué debemos hacer los maestros y maestras para resistir a esas lógicas del mercado que están sustentadas en indicadores, en estándares, para recuperar los procesos de formación humana, para visibilizar a los sujetos que están implicados en las acciones pedagógicas que emprendemos y acompañamos?
- Teniendo en cuenta que la historia de nuestro país ha estado marcada por muchas formas de violencia, y que las subjetividades se configuran a partir de dichas experiencias, es necesario comprender que más que la firma de los tratados o acuerdos de paz, lo que está en juego es la forma cómo las personas asumamos el proceso, es la manera cómo los sujetos de hoy vamos a aportar a esa construcción de paz, por ello, es necesario empezar a realizar un trabajo conjunto, en el que podamos encontrar otras formas de relacionarnos, de tramitar los conflictos ¿Cómo hacer para que la paz no se quede en el papel?, ¿cómo hacer para que los maestros y maestras, independiente del énfasis de nuestra formación académica, comencemos a pensarnos en la responsabilidad que tenemos frente a esto?, ¿Qué podemos hacer desde nuestros distintos lugares para contribuir a la configuración de la subjetividad política?
- Partiendo de que la universidad es aquel lugar que nos orienta en la formación como docentes, debería ser el primer lugar que se preocupe por propender una formación de maestros como sujetos políticos, lo cual no solo debe estar en la teoría sino también en la práctica, y como estudiantes de esta licenciatura nos dimos cuenta en muchas ocasiones que esta preocupación está en un segundo plano, por lo cual nos preguntamos, ¿Cómo



lograr que desde las distintas áreas de saber específico que ofrece la facultad se afiance la formación del maestro como sujeto político?

- ¿Cómo desde nuestra área de lengua castellana se puede lograr hacer frente a la dicotomía que presenta la escuela entre enseñar contenidos y formar sujetos históricos, sujetos políticos?



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### Lista de referencias

- Alvarado, S.V., Ospina, H. F., Botero, P., Muñoz, G. (2008) *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política*. En: Revista argentina de sociología N°11, pp. 19-43.
- Alvarado, S., Gómez, A., Ospina, M.C., Ospina, H. (2014) *La hermenéutica ontológica política o Hermenéutica performativa: Una propuesta epistémica y metodológica*. En: Nómadas n° 40, pp. 206-219.
- Arenth, H (2009) *La Condición Humana*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Ávila, R. (2011) *La tarea hermenéutica de las ciencias humanas*. En: Signo y pensamiento. Vol.31 no.60 pp. 44-90. Bogotá.
- Bárcena, F., Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bonvillani, A (2012) *Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes*. En Subjetividades Políticas: desafíos y debates latinoamericanos. pp. 191-202. Bogotá, Colombia.
- Connellv, M. Clandinin, J. (1995) *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. En: Larrosa et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Derrida, J. (1998) *Adiós Emmanuel Lévinas*. Trotta. Madrid.
- Flores, L., Sobrero, V. (2011) *Subjetividad y política: Consecuencias para el discurso educativo*. En: Estudios Pedagógicos XXXVII N° 2. pp. 315-327.
- Foucault, M. *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*. Entrevista realizada por realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller. Revista Concordia 6 (1984) 96-116.

Gadamer, H.G. (1998) *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme. Salamanca.

García, D. P., Urrego, A. M., Restrepo, L. R. (2014) *Sentidos entretajidos: Una aproximación a la subjetividad política de maestros y maestras en la ciudad de Medellín*. (Tesis de maestría) Convenio Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Manizales.

Gutiérrez, C. (2003) *Emmanuel Lévinas o lo excepcional como ética*. Université Paris.

Heidegger, M. (2000) *Cartas sobre el humanismo*. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte. Alianza Editorial, Madrid

Henao, M. (2012) *Educarse en la vida cotidiana. Construcción de sentidos ético-políticos de la alteridad en los jóvenes de Usme*. (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia. Medellín.

Institución Educativa Juan María Céspedes (2016) *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín.

Levinas, E (2002) *Totalidad e infinito*. Salamanca.

Licenciatura básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana (2013) *Proyecto de formación. Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Luna, M. T. (2011) *Seminario de análisis cualitativo*. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales. Manizales.

Martínez, M. C. (2006). *La figura del maestro como sujeto político, el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*. EN: Nodos y Nudos, Vol 2 No 19. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Martínez, C. Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de ‘subjetividad política’ en procesos investigativos. En A. Díaz y otros (compiladores), *Subjetividades políticas*:

*desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169- 189). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mélich, J.C. (2000) *Narración y hospitalidad*. En: *Anàlisi N°25*, pp. 129-142

Ortega, P. (2011) *Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos-otros*. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n°35 pp 128-14

Palacio, N., Herrera, J. D. (2013) *Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela*. En: *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 413-437.

Quesada, B. (2011) *Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera*. En: *Investigaciones Fenomenológicas*, vol. monográfico (3) pp. 393-405

Ricoeur, P. *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

Ríos, D. (2016) *La Alteridad en un Marco de Justicia Escolar: Deconstrucción de las Prácticas Educativas Homogenizantes*. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín.

Skliar, C. (2007). *Convivencia, hospitalidad y educación en tiempos desalmados*. En: *Revista Novedades Educativas*. N° 200, año 18, agosto. pp 48- 51.

Skliar, C. (2007) *Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación*. En: *Entre nosotros, la convivencia entre generaciones*. Fundación Viure i Conviure. Barcelona. pp 67-84

Tonon, G. (2009). (Compiladora). *Reflexiones latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*. Universidad Nacional de la Matanza. Buenos Aires, Argentina.

Vidal, V.E., Aguirre, J. C. (2013) *Perspectivas de alteridad en el aula*. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* N° 38, febrero- mayo, pp 5-15.



Vila, E. (2004) *Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad*. En: Athenea Digital nº6. Disponible en: <http://atheneadigital.net/article/view/n6-vila>



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Bibliografía

- Alvarado, S.V., Díaz, A. (2012) *Subjetividad política encorpada*. En: Revista colombiana de educación. N°63. pp. 111,128.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C., Patiño, J. A. (2012) *Las escuelas como territorios de paz: Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. CLACSO; Universidad de Manizales, CINDES, Buenos Aires.
- Baracaldo Quintero, M. E. (2011). *La subjetividad en la formación de maestros*. En: Nómadas N°34, pp. 246-259.
- Bornand, M. I., (2011) *Escuela y subjetividad política. Una indagación sobre los significados que los y las estudiantes construyen en torno a su Formación Política en la Institución Educativa*. (Tesis de maestría) Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Calderón, A. M. (2012) *Los procesos de configuración de la subjetividad política en escenarios educativos*. (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Cepeda, E.; Pacheco, P.; García, L. y Piraquive, C. (2008). *Bullying amongst students attending state basic and middle schools*. En: Salud pública, N°10, pp.517-528.
- Curco, A. (2008) *Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación*. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 13, enero-diciembre, pp. 195-216.
- Díaz, A. (2012) *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. (Tesis doctoral) Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales.

- Diez, A. C. (2004) *Las “necesidades educativas especiales”*. *Políticas educativas en torno a la alteridad*. En: Cuadernos de Antropología Social N°19, pp. 157-171.
- García, D. P. (2014) *La resistencia: “decisiones de SER para educar”* En: *Pedagogía y Saberes* N° 40 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. pp. 97-106
- González, F. (2009) *Alteridad en estudiantes: Entre la alteración y el equilibrio*. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 14, N°42, julio-septiembre, pp. 889-910.
- Guichot, V. (2003) *Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire*. En: *Docencia*, Revista del Colegio de Profesores de Chile, diciembre 2003, año VIII, pp. 63-74.
- León, A. M. (2013) *El maestro como sujeto político: Dilemas entre los imaginarios y su formación*. En: *Revista Infancias Imágenes* Vol. 12. No. 1, Enero – junio, pp. 117 – 123.
- Luna. M. T. (Septiembre, 2009) *La formación de maestros/as: un proyecto estético-narrativo*. En *Segundo Congreso Mundial y Noveno Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: Formación y desarrollo profesional de docentes y agentes educativos*. Evento realizado en la ciudad de Monterrey, México.
- MEN. (2012) *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Ortega, P. (2015) *Maestros Bonsái. Lo que quieren cultivar las políticas públicas en educación*. Recuperado de: <https://www.desdeabajo.info/colombia/item/27437-maestros-bonsai-lo-que-quieren-cultivar-las-politicas-publicas-en-educacion.html>
- Ortega, P. (2004) *La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad*. En: *Revista española de pedagogía* N° 227, enero-abril 2004. pp. 5-30
- Ortega, P. (2010) *Educación es responder a la pregunta del otro*. En: *Edetania* n°37 pp. 13-31

- Ospina, A., Alvarado, S. V. (2006) *Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: Desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política*. En: Revista Colombiana de Educación N° 50, enero-junio, pp. 198-215.
- Patiño, B; Cárdenas, A & Martínez, R. (2014). *La subjetividad Política del maestro en diferentes espacios de aparición* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. Manizales.
- Polo, J. (2010) Posmodernidad, sociedad de consumo y capitalismo tardío. En: *Perfiles posmodernos: Algunas derivas del pensamiento contemporáneo*. Editorial Dykinson, Madrid.
- Pórtela, J.C., Pórtela, H. (2010) *Subjetividad política en la formación de formadores. Estudio sobre la licenciatura de ciencias sociales de la Universidad de Caldas*. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. 6, N° 2, julio-diciembre, pp. 129-154.
- Plan Internacional (2014). *Basta de bullying: caja de herramientas*. En: <https://plan-international.org/where-we-work/americas/bastadebullyingherramientas/> (Recuperado en julio 17 de 2014)
- Ramonet, I. (2003) *Impacto de la globalización en los países en desarrollo*. En: Revista Debates N° 35. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, M. I. (2012) *La formación de la subjetividad política*. En: Revista colombiana de educación N°63, pp. 321-328.
- Urrego, A. M. (2014) *La pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del “entre-nos”*. En: Pedagogía y Saberes No. 40. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 107-117.
- Vásquez, L.A., Monroy, M. (2011) *Condiciones de posibilidad para una mirada a la subjetividad del maestro en Colombia*. En: Revista Panorama N°9, pp. 91-99.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Zemelman, H; Quintar, E. (2005) *Pedagogía de la dignidad de estar siendo Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar.* (Rivas, J. Entrevistador) En: Revista Interamericana de Educación de Adultos Enero-Junio / Año 27, No. 1. Pp 113-140g



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3