

Pedagogía de la alteridad: entre la educación como práctica social y el ejercicio intelectual¹

Pedagogia da alteridade: entre a educação como prática social e o exercício intelectual

Viviana Varón Arciniegas (viviana.varon@uniminuto.edu)
Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO;
Semillero de Investigación NarraDoES

Solangie Martínez Urbano (solangie46@gmail.com)
Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO;
Semillero de Investigación NarraDoES

Yulieth Paola León Nieto (yleon9307@gmail.com)
Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO;
Semillero de Investigación NarraDoES

Benjamín Barón-Velandia (bbaron@uniminuto.edu)
Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO;
Grupo de Investigación Laboratorio de Formación Docente en Investigación

Resumo: O artigo mostra o processo educacional, os protocolos e métodos de educação contemplados na formação em Nicolás, um aluno que, devido à sua condição de vida, não podia frequentar a escola regularmente, para reconhecer a aplicabilidade da pedagogia da alteridade. Para atingir esse objetivo, é teoricamente baseado em: Pedagogia da Alteridade, Pedagogia Praxeológica, Pesquisa Narrativa-Biográfica e Condição de Vida. O desenho metodológico que permitiu a compreensão da vida real e as palestras giraram em torno da pesquisa qualitativa, com um foco misto entre pedagogia praxeológica, pesquisa biográfica-narrativa e materialização em um estudo de caso, que permitiu latência. que vivem o fenômeno educacional e configuram as conclusões dos atores (professores e alunos). As conclusões mencionadas, por um lado, surgiram das vozes dos atores, que exigiram participar da construção de formas alternativas de realizar processos pedagógicos e, por outro lado, de ensinar estatística e o que faz possível. Nível de percepção para se aproximar da realidade das pessoas que vivem essas condições de vida específicas.

Palavras-chave: Educação; Conhecimento; Pedagogia da Alteridade; Prática de ensino; Sociedade

Resumen: El artículo devela el proceso educativo, los protocolos y métodos de educación contemplados en la formación en Nicolás, un estudiante que por su condición de vida no puede asistir regularmente al colegio, para reconocer la aplicabilidad de la pedagogía de la alteridad. Para lograr dicho propósito se fundamenta teóricamente en: Pedagogía de la Alteridad, Pedagogía Praxeológica, Investigación biográfico-narrativa y Condición de vida. El diseño metodológico que permitió la comprensión y lectura de la

¹ El artículo es el resultado de la tesis de pregrado, en el marco del proyecto de investigación Estado del arte de la formación de profesores de UNIMINUTO en el Enfoque Praxeológico en Colombia entre los años 2007 a 2017.

realidad giró en torno a la investigación cualitativa, con enfoque mixto entre la pedagogía praxeológica, la investigación biográfico-narrativa y materializándolo en un estudio de caso, lo que le permitió hacer latentes las voces de quienes viven el fenómeno educativo y configurar las conclusiones desde las voces de los actores (docentes y estudiantes). Las conclusiones, como ya se había comentado, por un lado, emergen desde las voces de los actores, quienes reclaman participación en la construcción de maneras alternativas de hacer procesos pedagógicos y, por otro lado, de la lectura de las estadísticas y que posibilitan un nivel de percepción para acercarnos a la realidad de las personas que viven estas condiciones de vida particular.

Palabras clave: Educación; Conocimiento; Pedagogía de la Alteridad; Práctica docente; Sociedad.

1. INTRODUCCIÓN

“Cuando se hacen cosas cuyo resultado no depende de la obediencia ni de la rigidez de su relación, sino de la conspiración participativa en un proyecto común”.

(MATURANA, 1991, p.57)

El artículo tiene como objetivo evidenciar los protocolos utilizados en el proceso educativo, de un niño diagnosticado con cáncer, quien, por su condición de vida, no puede asistir regularmente al colegio y requiere de un tipo de educación diferente. Desde allí, nace la propuesta de implementar una metodología de trabajo, a partir de la Pedagogía de la Alteridad, asumiendo esta educación, desde una postura moral y de responsabilidad, partiendo del reconocimiento incondicional del otro, en su particularidad y singularidad.

De esta manera, la investigación se realizó a través de un estudio de caso, identificando los actores involucrados en esta problemática y centrando su mirada en el estudiante diagnosticado con cáncer, otorgándole voz, para reconocer así sus deseos y expectativas con relación a su proceso educativo.

La investigación tuvo cuatro fases. En la primera, se planteó la problemática y se elaboró la pregunta problema, que configuró el sentido de la investigación, es decir, otorgándole un significado trascendental a la propuesta a la hora de recomendar la pedagogía de la Alteridad como una alternativa pedagógica que favorece el proceso educativo del estudiante.

Segunda, se elaboró el marco teórico desde tres ejes fundamentales, el primero,

un marco de antecedentes, que nos sirvió como punto de partida para analizar los contextos en los que se ha tenido en cuenta el trabajo desde una postura de alteridad. El segundo, un marco referencial, que clasificó las categorías más importantes de ésta investigación y por último el marco legal, que sirvió de referente, para identificar el sustento normativo a nivel distrital, nacional e internacional que protege la práctica educativa en un caso como el presente.

Tercera, una vez desarrollado el marco referencial se esbozó todo lo relacionado con el diseño metodológico, el cual incluye entre otros sustratos, el trabajo realizado a partir de una serie de intervenciones investigativas que son el centro para el análisis de la información.

Y cuarta, se muestran los resultados obtenidos, dando a conocer las conclusiones que recogen toda la experiencia investigativa, en pro del desarrollo del mejoramiento de la prácticas pedagógicas em el marco dell enfoque praxeológico de UNIMINTO.

2. PROBLEMÁTICA

El horizonte metodológico de la problemática que leyó la investigación, se relaciona con la metodología del enfoque praxeológico de UNIMINUTO² co-construida por el padre Carlos Germán Juliao Vargas, en la que se delinea una espiral que mezcla entre cuato momentos (Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa), que se irán describiendo y explicando em la medida em que vayan apareciendo en el texto. En este sentido, este apartado es importante hacer um rápido recorrido por la praxeología pedagógica de UNIMINUTO.

Parfraseando a JULIAO (2011) La necesidad de hacer um constructo epistemológico y metodológico propio de UNIMINUTO, emerge la praxeología como construcción colectiva por hacer una hermenéutica práctica que propenda por el establecimiento de una simbiósis de las funciones sustanivas de la universidad “investigación, extensión y docencia” en el contexto multi-pluridisciplinario-transdisciplinario que permita develar su impronta. Razón por la cual, la pedagogía praxeológica se instala en el paradigma de la investigación-acción-formación en el que la práctica, se constituye en el corazón, configurándola como un bucle inicio-final para restituirle su papel fundamental en la consrucción de las teorías y no al contrario como

² Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

se ha creído. En este escenario, la práctica es reconocida como generadora de teoría y de acción responsable es decir la praxeología trasciende el ejercicio de investigación teórico o intelectual, y se redescubre como una práctica de responsabilidad y rendición de cuentas de los sujetos que la realizan.

Como punto de partida institucional, la Praxeología emerge del trabajo colectivo desarrollado en la Facultad de Educación de UNIMINUTO hacia 1992. Desde ese momento se propuso como objetivo central “recuperar la fuerza, teórica y práctica, de la acción educativa para la pedagogía; por ello, construimos el concepto de praxeología pedagógica, inscrito de entrada en un proceso investigativo práxico y multidisciplinar” JULIAO (2011, p, 13). Este primer colectivo de “Praxeólogos” retomó el concepto “praxeología” de las ciencias humanas y sociales, las que les permitieron centrarse en la cuestión de la “acción eficaz”, en su doble función, por un lado la acción interactiva y por el otro la comunicativa. Adicional a lo anterior, la conceptualización y comprensión fue mucho más allá de la perspectiva reduccionista de asumir la acción como “el ajuste de los medios al cumplimiento de un fin dado” (Daval 1963, p. 139). En este entendido, el enfoque praxeológico supera la mirada que valora las prácticas por su eficacia, y exalta el sentido de la pertinencia de las mismas.

Lo anterior, según JULIAO (2011) nos pone en la perspectiva de Jacques Grand’Maison, quien es denominado como uno de los fundadores de la “praxeología pastoral en Quebec”, Grand’Maison la presenta como un proceso de investigación-acción “capaz de articular la experiencia vivida, la acción y el pensamiento, el saber ser, saber vivir, saber decir y saber hacer colectivo de los actores, la experiencia reflexionada, la consciencia de clase y la creación colectiva” (Grand’Maison, 1975, p. 11, Citado en JULIAO, 2011, p. 14).

Posterior a esse período de “incubación” la praxeología sale de la Facultad de Educación, para impregnarse como una impronta de toda la Universidad, y normativizado en el documento Nuestra Vocación Fundamental (UNIMINUTO, 2002, p. 10) de la siguiente forma: “[La praxeología] constituye una reflexión crítica sobre nuestro quehacer y la experiencia. Por ello, incentivamos el ejercicio de la práctica (social y profesional), como validación de la teoría, buscando formar ciudadanos socialmente responsables”.

De esta forma, el desafío para UNIMINUTO es que, tanto la práctica como la teoría sean consideradas como dos fuentes de singular validez, lo que fortalece la comprensión del aprendizaje significativo y socialmente pertinente. En este sentido, más

que concentrarse en lograr mayor eficacia en las acciones, fruto de una “razón práctica”, la Universidad realice la docencia, la investigativa y la extensión social desde “la razón praxeológica, que construye saberes a la luz del análisis de la práctica pensada, reflexionada, y no producto de la improvisación o del azar” (HERRERA, 2010, p. 71).

Ahora bien, metodológica y epistemológicamente el colectivo de praxeólogos reconocen que existe una línea muy fina entre praxeología y praxis, razón por la cual, les resulta fundamental hacer sus distinciones JULIAO (2011, p. 35) Primero, “la praxis es la ejecución de técnicas en coherencia con finalidades (lógica tecnológica); y segundo, la praxeología, por su parte, es la construcción de saberes de la acción (lógica científica)” Sabiendo que elaborar, experimentar y validar modelos de acción que sean útiles para la gestión de la praxis: permite formalizar, validar y programar lo que generalmente se hace de modo espontáneo, intuitivo y empírico son el objetivo fundamental de la praxeología. Ahora bien, llevarlo a cabo, “el enfoque praxeológico – que se sitúa en el cruce de la investigación teórica, de la investigación–acción, de la investigación aplicada e implicada, y es, además, un método multireferencial y pluridisciplinario–” JULIAO (2011, p. 35) se dinamiza a través de momentos Ver-Juzgar-Actuar-Devolución Creativa, que en su aplicación se van desarrollando de manera simultánea e interdependiente, reconociendo que el punto de partida es el Ver, luego, los demás momentos se van encontrando y desarrollando de acuerdo con las necesidades y expectativas tanto de los participantes como de los investigadores, sin condicionar ni limitar el problema de la investigación.

Para el desarrollo del proyecto, en esta fase, se destaca el momento del VER, la contemplación del fenómeno, reconociendo el conjunto de acciones, de su contexto en el que se desarrolla. En este sentido JULIAO, (2011) plantea:

La observación condiciona el conjunto del proceso. Se trata de establecer una problemática que, por una parte, supone que la práctica, tal como es ejercida, puede mejorarse, y, por otra, que exige una comprensión (una segunda mirada) que no aparece espontáneamente y que implica un segundo momento” (p. 36).

Por lo anterior, es preciso afirmar que no basta con una sola mirada al contexto en el que se desarrolla la problemática, ya que si bien, ésta proporciona algunos argumentos suficientes para reconocer la existencia de una problemática, también se hace necesario volver a observar detenidamente el contexto para identificar soluciones y las oportunidades de mejora en dicho escenario. Además de lo anterior, esa observación

no esta reducida a un solo sentido (los ojos), sino que implica otros sentidos que proveen elementos para asir y comprender la realidad, en otras palabras, para habitarla, contemplarla (JULIAO; BARÓN, 2013)

Una vez habitado y comprendido el contexto de la investigación, configuramos la problemática, la porción de la realidad que queremos abordar y con la que nos comprometeremos a trabajar. La cual se posiciona en la importancia de posibilitar la continuidad del proceso educativo de un estudiante de primaria diagnosticado con cáncer, quien, por su condición de vida, no puede asistir regularmente al colegio. Lo anterior genera nuevas posibilidades para pensar en acoplamientos curriculares, que además de tener en cuenta el contenido científico y el impacto cognitivo que este lleva inmerso, también tenga en cuenta la situación única de emocionalidad y el cambio radical que sufre la vida del estudiante.

a. Descripción del Problema

Por los cambios en sus condiciones de vida, los pacientes con cáncer presentan dificultades para asistir a un aula de clase a educarse como cualquier otra persona. Ésta es una problemática que va creciendo a lo largo de su vida-enfermedad, puesto que encuentran obstáculos físicos y emocionales para acceder a la educación (BLANCK, 1996). Por tanto, se hace necesario pensar en un método educativo que garantice su aprendizaje significativo y se adapte a sus expectativas particulares, siendo este el sentido humano de lo que significa educar (BRIONES, 1996).

Los niños diagnosticados con cáncer son tendientes al aislamiento, ya sea por prescripción médica o porque sus emociones no les dan las fuerzas necesarias para vincularse socialmente, en su nueva condición de vida. Además de ello, estamos hablando de niños que, sin ninguna razón para ellos, deben madurar a la fuerza y enfrentar cambios extraños que generan múltiples impactos físicos y psicológicos.

No obstante, la educación de ellos es un derecho fundamental y como tal, debe protegerse. En este escenario, es evidente la complejidad de la situación, en cuanto no existe un acompañamiento permanente por parte de algunos de los actores educativos (institución y profesores) (KOHAN, 2009). De acuerdo con lo anterior, debería garantizarse la preservación de este derecho por parte del sistema educativo, es decir, que los profesores estuvieran en la capacidad formativa de enfrentar este tipo de problemáticas, proporcionando tanto las herramientas necesarias, como las

capacitaciones acordes a este tipo eventualidades que se presentan en nuestras aulas de clases.

En el contexto institucional, es evidente la ausencia de ocupación en el caso, no ha habido suficientes dispositivos o protocolos de acompañamiento formal por parte de los directivos de la institución, tanto el estudiante como su familia han recorrido un camino, guiado por instituciones ajenas al sistema educativo formal, las cuales se han encargado de resignificar la vida del estudiante, apoyados en políticas de desarrollo que van más allá de un enfoque netamente asistencial para ocuparse de manera integral de su desarrollo y nueva relación con el mundo exterior.

b. Formulación Del Problema.

Una vez revisados los aspectos más generales de la problemática, prestando especial atención en la continuidad del proceso escolar del niño que vive en situación de aislamiento, de aquí en adelante a quien llamaremos Nicolás, surge la siguiente pregunta ¿Cuál es la realidad actual del proceso educativo que se lleva a cabo con un niño diagnosticado con cáncer en Bogotá y de qué manera se puede optimizar el mismo a partir de la pedagogía de la alteridad?

c. Justificación.

Cuando se habla de educación se parte del hecho de reconocer que la misma es concebida como una práctica social, que se construye día a día y no necesariamente se considera si se examinan los métodos de instrucción de siglos pasados, pero también es cierto que, aunque ha tenido muchos intentos de quitarse el matiz de la educación tradicional, los actores que se involucran en su ejercicio, insisten en conservar muchas prácticas materializa en un aula de clase. Sin lugar a dudas, la educación ha tenido una evolución cultural.

Ahora bien, se han concentrado en buscar la mejor manera de formar sujetos que aporten a una sociedad en materia de conocimientos y que se distingan a la hora de intervenir en la transformación de los espacios. Es por esto que, se ha olvidado educar en la sensibilidad de ser humano, en el sentir de la vida en comunidad y la preocupación por el otro. Por ello, abrirle espacio a la pedagogía de la alteridad, en la búsqueda de la resignificación de la educación, es un paso urgente y necesario para todo aquel que aspiremos a educar a los otros.

Es fundamental superar en las prácticas pedagógicas la jerarquía maestro - alumno, en la cual el maestro es aquel que posee el conocimiento y el alumno es un sujeto pasivo que espera por ser educado de alguna manera por el profesor. Es más importante, poder crear relaciones de confianza, en donde exista una complicidad para generar conocimientos. Partir de la idea, de que el estudiante es importante para su maestro, activa los sentidos del estudiante para ir más allá, de aprender lo que un currículo trae inmerso.

La pedagogía de la alteridad se convierte en un eje medular para transformar la visión de la educación actual, con la implementación de la misma por parte de cada uno de los educadores que se interesen principalmente por el otro, garantizando el logro de un aprendizaje significativo, que es capaz de revolucionar la forma en que se aprende, dándole un sentido más fuerte a la pregunta que a diario escuchamos... ¿Para qué me sirve lo que aprendo en la escuela?

3. REFERENTE TEÓRICO

a. Pedagogía de la Alteridad

En un caso como el descrito hasta aquí, donde el acto educativo no se puede llevar a cabo dentro de un aula de clase, se debe proponer un método diferente que, además de contemplar todos los conocimientos científicos y formales que están descritos para un niño de segundo grado, también tenga en cuenta su educación como persona.

No es posible educar partiendo de una historia en blanco, si no se conoce la realidad vivida detrás de cada uno de los estudiantes, es muy difícil contextualizar las problemáticas y entender el pensamiento del estudiante. En este sentido ORTEGA (2014) afirma:

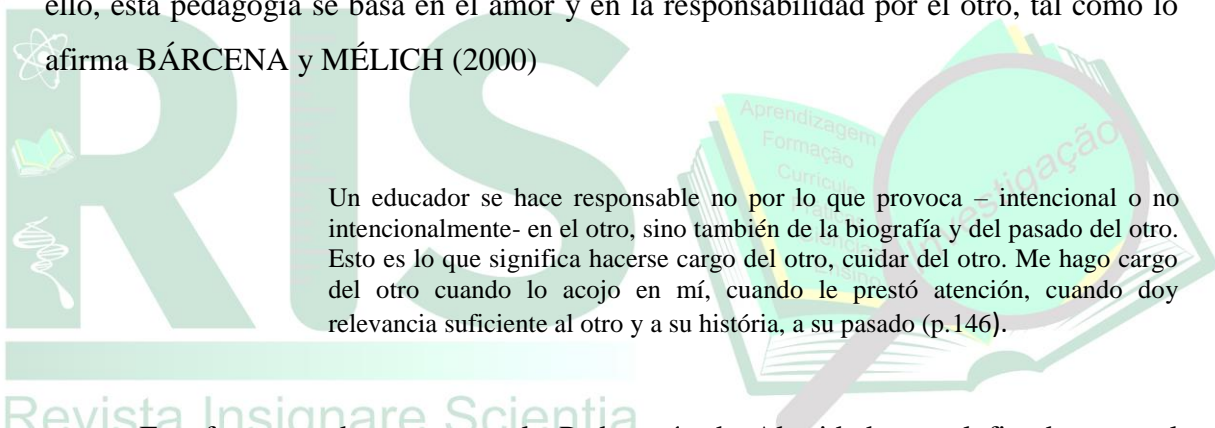
El ser humano es necesariamente un ser gramatical. Esta inevitable condición histórica del hombre hace que la relación educativa sea necesariamente contextual, es decir, sujeta a las condiciones del tiempo y del espacio. Si se ignora el contexto. La acción educativa se hace irreconocible e inútil. Si no hay texto inteligible sin un contexto que lo explique, tampoco hay educación posible sin un contexto que la justifique. (p.22)

Por consiguiente, la pedagogía de la alteridad en cuanto pone al docente en una

posición moral y humana, frente a las realidades y circunstancias por las que atraviesan los estudiantes, se convierte en una herramienta de trabajo constituida a partir de la reflexión de las prácticas escolares, que tienen que ver más con lo que ocurre cotidianamente, a partir de la socialización de los seres humanos que la hacen realidad, dejando en un segundo plano los contenidos temáticos presentados al interior de un currículo particular. En términos de moral y basados propiamente en el ejercicio de educar, situados en la postura del docente, ARBOLEDA (2014) afirma:

Podiera decirse que urge a la educación y a la pedagogía el peso de lo ótrico, estar atentos a la situación de cada educando “en la singularidad de su existencia”, hacer del acto formativo un laboratorio de acogimiento, y, como se reitera enseguida, un ejercicio genuinamente edificador. (p. 16).

Los maestros deben formar estudiantes dispuestos a convivir en sociedad, por ello, esta pedagogía se basa en el amor y en la responsabilidad por el otro, tal como lo afirma BÁRCENA y MÉLICH (2000)



Un educador se hace responsable no por lo que provoca – intencional o no intencionalmente- en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acoto en mí, cuando le presté atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado (p.146).

En efecto, se da a conocer la Pedagogía de Alteridad con el fin de retar al maestro del presente y del futuro, a modificar sus prácticas educativas, impregnando en su labor una actitud propositiva, que no se detenga en las barreras sino que por el contrario vaya más allá de lo que conoce, que proponga alternativas y/o estrategias de trabajo que trascienden de lo estipulado en el currículo y lo establecido por una institución educativa. De ahí, que pueda reconocer la diferencia entre educar y enseñar, pues al educar incita al estudiante a descubrir el conocimiento, mientras que si enseña, se basa únicamente en mostrar los contenidos como verdades absolutas incapaces de ser modificadas. Para educar es necesaria la vocación que nace desde lo más profundo de cada maestro y que solo se da cuando el maestro reconoce, acoge y se hace responsable del otro.

Por ello, pensar en un método eficaz, que parta del hecho de reconocer que la educación se construye y se transforma en la medida en que los seres humanos

interactúan y se reconocen entre sí, desde sus diferentes perspectivas y posturas frente a las temáticas abordadas en el quehacer educativo, se presume como una práctica moral, que no solo tiene en cuenta los parámetros establecidos dentro de un currículo sino que además reconoce y acoge al otro como parte de su realidad, realidad que se edifica y gesta en la medida en que se entablan relaciones de confianza entre maestros (DELGADO, 2010).

Esas realidades además son singulares, ya que se parte del hecho de que cada ser humano es único y por la misma razón cuenta con una historia de vida individual, que es asumida desde su conocimiento y sus capacidades de respuesta frente a la sociedad. De acuerdo a esto, el acto educativo conlleva según ORTEGA (2014) a los siguientes puntos:

1. Que toda acción educativa es necesariamente singular e irreplicable, como singular e irreplicable es cada sujeto humano.
2. Que la acción educativa es arriesgada e incierta, porque el conocimiento que tenemos del ser humano es también incierto, provisional y parcial, nunca definitivo ni total y su situación o contexto es por naturaleza cambiante.
3. Asumir que en la educación no hay un único lenguaje, sino múltiples y plurales, y siempre ambiguos lenguajes en función de los distintos contextos que envuelven al ser humano (p.25)

Educar es un acto de amor, por ello, no solo se rige a una entrega de conocimientos y de saberes, la educación debe ser asumida por y para ser humanos, que se entregan y encuentra en su práctica, la mejor manera de reconocer la presencia del otro, otorgándole un lugar privilegiado al estudiante, en el cual él mismo se sienta parte de alguien, alguien que trabaja para él y va más allá de un conocimiento científico. Así las cosas, es posible caracterizar la pedagogía de la Alteridad de la siguiente manera:

En la Pedagogía de la Alteridad nada está establecido de antemano, todo es provisional, porque provisional es la situación ética del otro a la que debo responder. Es una Pedagogía de y para nómadas que se hace en cada respuesta a la situación concreta, histórica de cada educando. La pedagogía de la Alteridad se mueve en el ámbito de la lógica y del discurso. Es una forma y estilo de vida que compromete al educador dentro y fuera del centro de enseñanza. Es una manera de vivir que se entiende desde el otro, con el otro y para el otro. (ORTEGA, 2014. p.31)

Dado que, la educación es un acto que se construye constantemente y su proceso es singular, es necesario evitar disminuirlo a la estrecha combinación de enseñanza - aprendizaje, ya está visto que, el acto de educar debe trascender, debe ser desmedido y entregado en una articulación participativa entre maestro y alumno, debe ser un

ejercicio de construcción que priorice al ser humano en su totalidad, dentro y fuera de la escuela.

En sintonía con lo anterior JULIAO (2013) Dice en su texto una pedagogía praxeológica y social que:

El individualismo y la competencia (Johnson y Johnson 1999) hacen parte de la educación, desde hace mucho tiempo. Ellos responden a características humanas bien conocidas en psicología social: la tendencia a la categorización social, a la creación de estereotipos y a la discriminación. El papel de una pedagogía de la alteridad, acogida y pertenencia es desarrollar una cultura del respeto a la diversidad y de valorización de las diferencias, así como favorecer la creación de un clima de aprendizaje que muestre la riqueza de la divergencia de puntos de vista y la alegría de aprender en un contexto de diálogo. La educación, desde la alteridad, tiene una necesaria dimensión social, ética y política; es altruismo y compromiso. Despojar a la educación de estas dimensiones es reducirla al más puro adoctrinamiento.

b. Pedagogía Praxeológica

Hasta hoy, han sido numerosos los estudios que se han enfocado en la búsqueda del mejoramiento continuo en el ejercicio de enseñar. La educación ha sido concebida entre otras definiciones como la transmisión de conocimientos que ha pasado de generación en generación, sin reconocer su papel en la transformación cultural (GIROUX, 1988). A su vez, se ha ido transformando de acuerdo a los hechos circunstanciales de cada época en la que se ha impartido. Es por ello vital identificar la pedagogía praxeológica propuesta por Carlos Germán Juliao Vargas en UNIMINUTO, ya que no se trata de una nueva propuesta, diferente por diferenciarse o novedosa por ser reciente, sino que encarna una vida y una propuesta de transformación de condiciones menos dignas a más dignas de los seres humanos, como lo decía el padre Rafael García Herreros-Unda. Se trata de una pedagogía más centrada en la reflexión de la acción acción del pedagogo, que se permita transformar-se de manera permanente y con los otros, no en un solipsismo desvirtuante de la práctica docente.

En este sentido, la sociedad ha sido la encargada de la configuración de los saberes, se ha insistido en la constante preocupación por avanzar en la tecnología y cada vez ser más exactos en las teorías que sacamos a la luz. Todo esto se resume, en buena medida, en una educación intelectualista, pensada por y para un mundo industrializado. Un mundo que va y viene sin reflexionar, que se preocupa más por los saberes científicos que por la construcción de saberes para la vida. En este sentido, JULIAO (2013) sostiene:

La pedagogía praxeológica asume como postulado que el aprendizaje es más significativo para los aprendices cuando ellos pueden analizar situaciones concretas y reales de su vida diaria y son invitados a la reflexión y a la resolución de problemas de su cotidianidad (Pruneau y Lapointe 2002). Nosotros estamos convencidos que la idea de formar profesionales reflexivos es la de desarrollar la reflexión en la acción (Schön 1992, 1998). Se trata de lograr que los estudiantes sepan y sepan hacer. Es la cuestión de “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo”. Reflexionar en la acción, sin interrumpirla, es reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. La reflexión en la acción es una conversación reflexiva con los elementos y materiales de una situación, es un hacer lo que decimos y decir lo que hacemos. En nuestro quehacer educativo hemos aprendido que se forman profesionales reflexivos a partir de: a) organizar el proceso formativo en torno a una práctica; b) en un proceso de retroalimentación entre acción y reflexión (devolución creativa); c) una definición adecuada de los roles de los actores del proceso educativo; d) el diálogo entre los actores; y el arte de la tutoría, del proceso de acompañamiento, presencial y virtual, de los aprendices”. (p.100)

Así, resulta complicado comprender el divorcio entre la práctica y la teoría, o solo dejar la teoría que guíe nuestros pasos como docentes formadores de vidas, por el contrario, es en la dinámica existente entre la práctica y la teoría en la que se generan los cambios en las prácticas y mucho más cuando se permiten las incorporaciones en el concierto de voces que emergen de la clase las que posibilitan nuevos horizontes de conocimientos humanos y sociales en torno a un pretexto, que eventualmente lo recoge la denominada escuela, que para nuestro caso, ha superado la institucionalidad, por el nomadismo al que estamos acostumbrados a llevar y a vivir como docentes. Trascendemos el tiempo, el espacio y con ello las técnicas, los métodos, las estrategias y los instrumentos, somos utópicos y atemporales, cuando de compartir conocimiento se trata, por esa relación de confianza establecida, las voces de los participantes adquieren singular reconocimiento y vitalidad en los procesos formativos de la cultura y la sociedad.

c. Investigación biográfico-narrativa

Darle voz al investigado es tal vez un punto de partida fundamental en esta investigación. Solo el paciente que ha padecido de la enfermedad descrita anteriormente, sabe lo que es vivir con la misma y aprender a afrontar los cambios que conlleva su nueva condición de vida. Además de él, la familia y su círculo social desea comunicar o relatar los hechos que han sucedido y a partir de ello, generar un ejercicio de reflexión que dé cuenta cada una de las posturas para llegar a un análisis completo de la situación.

El ejercicio de conversar y de escuchar atentamente lo que el otro nos quiere comunicar, se convierte en una herramienta que revela situaciones ocultas, que solo la voz del relato tiene encubiertas dentro de sus palabras, lo cual conlleva a que tanto el investigador como el investigado pueda llegar a conclusiones consensuados que solo se generan en el acto de complicidad y honestidad que tiene este tipo de investigación.

La investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: (a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. Por consiguiente, el examen de los relatos narrativos conlleva complejas relaciones entre narrador, los informantes que nos han contado relatos, y lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia. Los relatos biográficos son textos a interpretar (interpretandum) por medio de otro texto (interpretans), que en el fondo es el informe de investigación. (BOLÍVAR, 2012, p. 3)

Narrar historias de una manera elaborada, es un acto de reflexión y admiración con aquellos que se atreven a contarnos su realidad. Plasmar sus palabras en diálogos bien fundamentados que sensibilizan a todos los que se interesan en la situación concreta, le da un valor emocional a las historias de vida, que hacen que valga la pena el ejercicio de investigar (CADENA, et al. 2019).

El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras). En las entrevistas biográficas los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. (BOLÍVAR, 2012, p. 8)

De acuerdo como lo anterior, investigar a través de las biografías en el enfoque narrativo, se constituye en un viaje en el que los diversos actores que allí se encuentran se permiten los vaivenes de las vidas, entrelazandose y mezclandose, generando una borrosidad íntimica en la comprensión del investigadore y el “investigado”, asumiendose juntos como co-laboradores, como pares constructores de una realidad que se debate entre el pasado, el presente y el futuro, para dar respuesta a un fenómeno tan importante como el de la educación y mucho más en estas condiciones de vida tan particulares que tienen niñas, niños, adolescentes y adultos (UHMANN, R; NINAUS, E; GÜLLICH, R. 2019)

Hablar de un investigación biográfico.-narrativa, también nos invita a una introspección como docentes y como estudiantes, porque no solo es un asunto de

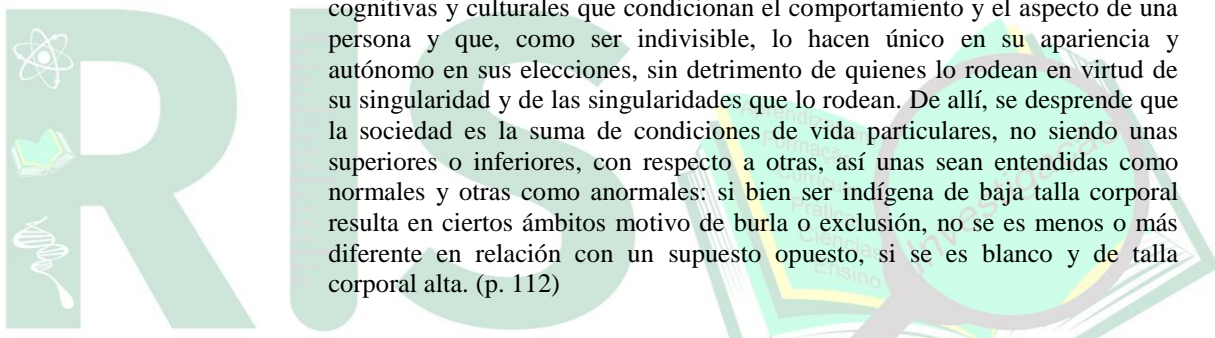
compromiso com los processos formativos acadêmicos, sino las demás dimensiones que tenemos los seres humanos y no se resuelven a través de dispositivos o de clases virtuales em las que se generan lógicas de aprendizaje, sino que también hay que redescubrir el fenómeno de la condición humana y como a través de esas entrevistas emergen nuevas soluciones y alternativas para que se coconstruyan nuevas dinámicas de aprendizajes que impliquen la edificación de nuevos sentidos vitales en la educación. Lo anterior es importante, porque los desafíos de la educación en la era de las tecnologías de la información y la comunicación, retan a sus nuevos actores a que conversen mucho más sobre el valor de los aprendizajes colectivos, más que los individuales, ya no es un asunto de dispositivos solamente, sino una comprensión otra sobre las relaciones que se establecen entre el conocimiento, los cambios de la vida que ellos traen a quienes intervienen directa e indirectamente y los impactos que estos traen en la transformaciones de la cultura y las especies.

Desbordar la comprensión del aprendizaje humano y trenzarlo hacia otras fronteras de la vida, permite crear esas otras narrativas que descubren y develan las importancias de la vida em sus diversas formas y no reduciéndola al aprendizaje humano y resignificando el entendido de aprendizaje y vida como uno solo (ASSMANN, 2003), como una amalgama. Indagar em las vidas de quienes quieren transformar las condiciones vitales em sentido singular, aunque no sea el propósito, también permite cambiar las realidades aprendientes de otros que vienen condiciones de vida dentro del sistema educativos semejantes y no semejantes por ser idénticas, sino que las vinculan consecuencias del aislamiento em el que son alojadas por no estar em condiciones de “normalidad”, entendida esta como la posibilidad de asumir un estilo de aprendizaje unidireccional que limita y agudiza las diversas formas de aprender y de enseñar, porque aunque no sea tema de este artículo, también es importante tensionar el tema de las formas tradicionales que generan lógicas de confort em las docencias, impidiendo la co-creación de otras maneras de concebir la educación.

d. Condición de vida

Em consecución de nuevos modelos educativos, basados no solo em conocimientos científicos, los cuales van enfocados em la búsqueda de profesionales competentes para el mercado y la industria, la misma persigue el desarrollo del educando em su totalidad, como ser sensible y humano, que acoge al otro em su singularidad basado em el aprendizaje de valores para la vida.

Educar implica un sentido humano, que tiene en cuenta las condiciones de vida particulares de cada ser, que van desde los matices biológicos y - culturales hasta la forma de percibir, observar y experimentar todo aquello que es visible y al mismo tiempo cuestionable por los seres humanos. Por ello, no se puede definir como un ejercicio uniforme, que evoca resultados semejantes en cada una de sus prácticas, por ser un asunto propiamente social, es susceptible de cambios, de nuevos resultados y de retrocesos en algunas oportunidades. Además de ello, brinda oportunidades de reflexión, que la mayoría de las veces se traducen en iniciativas de investigación, que buscan ser garantes de cambios significativos de los modelos educativos que han existido en el tiempo, por ello es necesario entender las diferentes condiciones de vida de las personas, la elaboración conceptual de condición de vida la retomamos de BARÓN (2011)



De esta forma, se entiende por condición de vida las características físicas, cognitivas y culturales que condicionan el comportamiento y el aspecto de una persona y que, como ser indivisible, lo hacen único en su apariencia y autónomo en sus elecciones, sin detrimento de quienes lo rodean en virtud de su singularidad y de las singularidades que lo rodean. De allí, se desprende que la sociedad es la suma de condiciones de vida particulares, no siendo unas superiores o inferiores, con respecto a otras, así unas sean entendidas como normales y otras como anormales: si bien ser indígena de baja talla corporal resulta en ciertos ámbitos motivo de burla o exclusión, no se es menos o más diferente en relación con un supuesto opuesto, si se es blanco y de talla corporal alta. (p. 112)

De acuerdo con lo anterior, resulta vital reconocer que una condición de vida no reduce a la persona a tal, sino que se convierte en una distinción que lo posibilita para ser reconocido de una manera diferente, generando un mundo de posibilidades que recrea en las instituciones y en las docencias nuevas miradas sobre estos desafíos en la escuela. Así, la mirada normalizadora que tienen algunas instituciones y docentes, se ve retada por las nuevas condiciones de vida que discurren en los escenarios académicos y en nuestro caso, la desestructuración de los escenarios y actores convencionales de los aprendizajes (Colegio, Aula, Docentes) por otros como son la casa, el barrio, la ciudad, el mundo y todos sus habitantes que desprenden los aprendizajes.

4. METODOLOGÍA

4.1. Diseño metodológico

Resulta importante resaltar los grandes aportes que generan los nuevos paradigmas epistemológicos en la construcción de investigaciones cada vez más flexibles y edificadas desde la realidad, una realidad disímil, poliédrica, llena de

naturalidad y no de normalidad, que busca ser descrita y comprendida a través de los participantes, dueños de esos sentidos de quienes la viven y la quieren transformar y no sólo contemplar. Así, se presenta a continuación un diseño metodológico que trasciende la resolución de los objetivos y encuentra morada en la transformación permanente de quienes se vuelven actores implicados.

4.2. Tipo de investigación.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha escogido como tipo de investigación la investigación cualitativa, ya que la intención principal de esta, es generar un vínculo estrecho con la realidad humana y social del paciente, en nuestro caso. Con el propósito de construir conocimiento pedagógico útil, a través de la recolección de datos suficientes y propios, que sean garantes para el aporte y desarrollo de teorías y prácticas pedagógicas.

Al poseer una fundamentación humanística, esta investigación es muy pertinente y efectiva en el sentido de que permite elaborar una concepción del ambiente y la realidad de los participantes, partiendo del hecho de que la misma se va transformando y construyendo en la medida que hay interacciones con los participantes.

En esta perspectiva, la investigación cualitativa brinda la oportunidad de conocer al participante “paciente” en un sentido complejo, lo cual facilita la producción de mecanismos pertinentes y efectivos para el logro de un trabajo en equipo, que se basa en la construcción de un ambiente participativo. En donde sea la voz del participante, el punto de partida para suscitar una buena descripción e interpretación de la problemática. De igual manera, lo que persigue esta investigación desde el orden cualitativo es darle un lugar importante a las personas que la sociedad ignora.

Al enmarcarse en el tipo cualitativo, la investigación, permite la caracterización y configurados de los participantes: por el sistema de relaciones que de allí emergen, los métodos y las técnicas que emplea y otros entendidos donde se supera la mirada del método por el método y se centra en la comprensión y transformación de quienes intervienen.

4.3. Enfoque investigativo.

Así, las y los participantes de la investigación, se relacionan con los acontecimientos histórico-sociales y una interpretación del sentido de la acción que permite reconocer las experiencias de la pedagogía de la alteridad en relación con los procesos formativos de un niño en su condición de vida particular (AMENGUAL, 2007). Siendo conscientes de los impactos generados en niñas y niños durante este proceso de ingreso a su otra vida escolar.

En tal sentido, los nuevos sistemas de relaciones que se dan en el contexto escolar, trasciende la mirada clásica de los actores (estudiante-docente) e invita a la participación en la construcción ideal de que el científico es un sujeto-agente neutro respecto de sus objetos de investigación, que posee un lugar privilegiado en la realidad y que observa un fragmento de la misma, además está permeado por habilidades y capacidades que lo separan de todo posible sesgo, en la creencia de que su tarea es la de confirmar hipótesis que con antelación ha sugerido; Ya que es en este contexto, el escolar, en el que el investigador-docente, contrario a lo anterior, se permite aflorar sentimientos y subjetividades, que no sólo hacen imposible la distancia de los sujetos de investigación “participantes”, sino que es necesario que se involucre con ellos, para alcanzar una comprensión más holística de sus dinámicas globales (RIGO, 2019).

d. Método de investigación.

En relación con el método narrativo, por encontrarse en el escenario de las metodologías de corte cualitativo, nos permitió recuperar y darle sentido a las voces de los seres humanos (participantes de investigación) a partir de su capacidad restituirle significado intersubjetivo al mundo, a través de sus relatos de vida; se trata de tejer relatos, en torno a una serie de acontecimientos históricos, relevantes para un grupo humano y así, establecer comprensiones de aspectos de la realidad convergentes por quienes en ella están inmersos, y esa simbiosis de sentidos e intersubjetividades es la que le da a las narrativas su “validez” tanto epistemológica, metodológica como política (ECO, 2003).

La narrativa está encaminada a reconocer a través de las interacciones docentes y padres de familia del niño, sobre la importancia de la conversación con niños y niñas que pueden hacer parte de la pedagogía de la alteridad, identificando los cambios a los que están expuestos en sus múltiples entornos para comprender la nueva experiencia de vida (VÁSQUEZ. 2004). Se considera que el método adecuado para tales fines es la

narrativa, porque se constituye en el camino para que sea la misma voz de maestros y estudiantes mediante sus relatos vivenciales, los que den cuenta con sus testimonios de tales impactos (BARÓN. 2017).

Explicaremos nuestro caso de investigación: El estudiante escogido para este estudio de caso es Nicolás un niño que vive en la zona sur de Bogotá barrio aurora, vinculado a una Institución Educativa Distrital cursando grado primero; A sus siete años de edad vive una realidad inesperada, tiene una extraña condición de vida, a meses de haber recibido tratamiento y quimioterapias, Nicolás ha pasado de ser un niño alegre a ser temeroso, obligado a cambiar sus juguetes por medicamentos, alejarse sin querer de su familia para empezar a una lucha diaria contra tal enfermedad; Nos comparte apartes de su historia. Nicolás permanecía actualmente en su hogar. Pertenecía a los pacientes activos de una Fundación, quienes a partir de su vínculo, reciben beneficios que implican actividades de ocio, encaminadas a fortalecer su estado emocional y su vínculo social que son sustento para la sana convivencia con la situación de vida en particular por la que atraviesa Nicolás.

A partir de allí, se hizo necesario tener un acercamiento con algunos miembros de estas instituciones, para conocer su percepción y opinión acerca del caso concreto. Se llevaron a cabo una serie de entrevistas, que partían de lo general a lo particular, buscando con ello una significación del proceso educativo que se lleva actualmente con el estudiante, para así, ver la pertinencia y la oportunidad de utilizar La Pedagogía de la Alteridad, como un camino efectivo para reconocer la importancia de la continuidad educativa en casos como este, que de alguna manera tienen como resultado inmediato una desescolarización.

Las técnicas e instrumentos implementados para la recolección de la información de esta investigación se centraron en la entrevista biográfico-narrativa como su principal herramienta, para tejer las historias de vida y conocer con testimonios en primera persona del participante, la experiencia de la práctica de la pedagogía de la alteridad asumiendo el paso de un proceso de socialización en el colegio, a su hogar en el que las condiciones se cambian y el sistema de relaciones permiten el reconocimiento de nuevas lógicas educativas. Para tal efecto, se hicieron entrevistas grabadas a la mamá de Nicolás “Nidia” y en varias ocasiones a Nicolás, quien es el eje central para la concepción de este proceso investigativo. Adicionalmente, se aplicó un cuestionario compuesto por quince preguntas a las estudiantes del programa Licenciatura en

Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con el fin de identificar las características subyacentes en su quehacer docente con relación a la Pedagogía de la Alteridad y además de ello, poner en tela de juicio los diferentes métodos de trabajo que se podrían tener en cuenta a la hora de trabajar un caso como este. Por otro lado, se realizaron entrevistas a dos docentes de la institución educativa en la que está vinculado el estudiante logrando hacer un comparativo de las diferentes estrategias que aplicaba cada docente con Nicolas.

4. RESULTADOS

Como resultado de las entrevistas practicadas a los dos docentes que estuvieron a cargo del proceso educativo del estudiante, se evidenció que la maestra del grado primero demostró en su práctica educativa, una actitud muy cercana a lo que propende la Pedagogía de la Alteridad, ella por su parte trascendió desde su sentir particular y fue más allá de lo que la institución educativa le sugirió. Otra fue la postura del docente de grado segundo, quien cortó la relación de comunicación con el estudiante y prefirió entregar el caso a la parte directiva de la institución, lo cual desencadenó una serie de dificultades que inhibieron el proceso natural de educación, por lo que el estudiante quedó desescolarizado involuntariamente.

Adicionalmente a estas entrevistas, se practicó un cuestionario a un grupo de noventa y cuatro (94) Docentes en formación, quienes estaban inscritas al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, cursando octavo y noveno semestre aproximadamente. Dentro de la encuesta, se señaló como encabezado la condición de vida particular del niño con el cual se llevó a cabo el estudio de caso de esta investigación, esto con el fin de contextualizar la situación específica y poder conocer la postura de las docentes frente a esta realidad. El cuestionario estaba compuesto por 18 preguntas, 15 de ellas cerradas y 3 de ellas abiertas. A continuación, presentamos algunos resultados de las preguntas realizadas:

Frente a la pregunta ¿Qué haría usted con la nueva condición de vida del estudiante? La cual tenía como opciones de respuesta: a) Prefiere no indagar sobre el tema o b) Busca los medios para estar pendiente del estudiante; el 93,6% prefirió la b y el 6,4% seleccionó la opción a, por lo tanto es importante reconocer que en la mayoría de las Docentes en formación encuestadas, se percibe una condición de solidaridad lo cual lleva inmerso un interés particular con el niño que no puede asistir al colegio a educarse, de ahí que, propicien un espacio a partir del diálogo que busque la mejor

alternativa para tener en cuenta el bienestar del niño y de esa manera acogerlo en su singularidad y garantizar su continuidad educativa.

A la pregunta ¿Cree usted que los procesos de aprendizaje sólo son posibles en el aula de clase? La cual tenía como opciones de respuesta: Si o No; el 90,5% manifiesta que NO y el 9.5% indica que SÍ, lo cual nos permite afirmar que, la educación ha tenido una evolución constante y que su ejercicio se reconoce dentro y fuera de las aulas de clase. Resulta importante reconocer que el ser humano se educa día a día realizando un ejercicio constante de aprendizaje y superación a partir de una práctica social. Considerar entonces que, es posible educar a un estudiante por fuera del aula de clase, concibe no solamente un reconocimiento con este, sino que además, se convierte en un ejercicio de reflexión para todo aquel que aspire a educar a los demás.

Con respecto a la pregunta ¿Qué estrategias utilizaría para que el estudiante continúe sus aprendizajes? Se dieron como opciones de respuesta: a) Enviaría trabajos a casa, b) Utilizaría la tecnología como medio de comunicación, c) Reportaría el caso al departamento encargado o d) No haría nada; es este sentido se evidencio que las opciones que tuvieron mayor acogida por parte de las docentes fueron:

- La opción a, que concibe enviar trabajos para ser desarrollados en casa con un porcentaje del 31.9%
- Y la opción b, que tuvo el puntaje más alto al ser elegida por el 53,2% de las docentes cuestionadas.

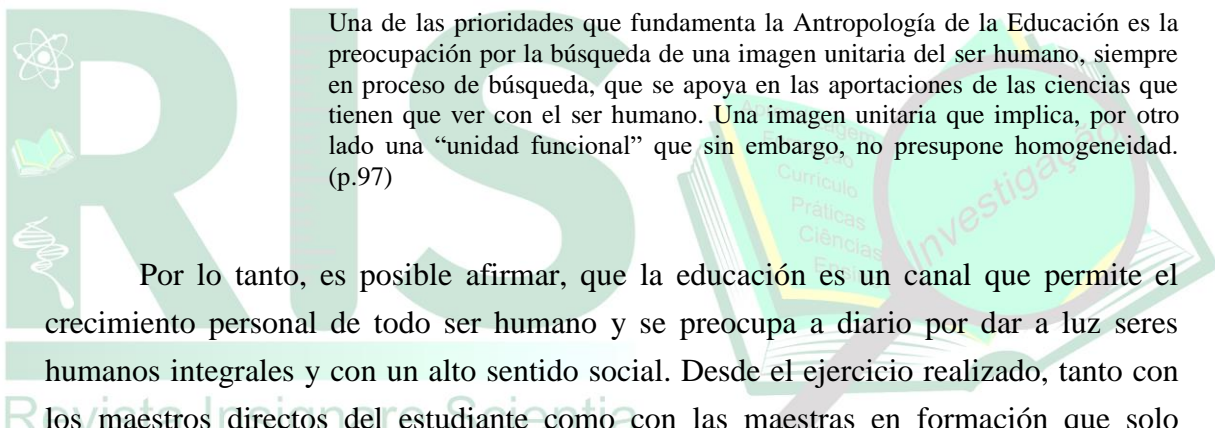
De acuerdo a lo anterior, es posible afirmar que la opinión de las maestras en formación demuestra una actitud reflexiva, en el sentido de encontrar diversas herramientas que garanticen su quehacer docente, reconociendo las diferentes alternativas que hoy por hoy brinda el uso de herramientas electrónicas, por ello, encuentra su mejor aliado en la promoción del uso de las TIC. En este sentido la UNESCO afirma:

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo.

A causa de esto, se comprueba que el maestro podría salir de su zona de confort, refiriéndonos al ejercicio educativo concebido plenamente en una institución educativa, para empezar a ubicarse en el lugar del estudiante, quien reclama su atención, no desde

una relación formal, sino desde la confianza que se pueda entablar a partir del reconocimiento de su existencia.

Con relación a la pregunta ¿Siente algún compromiso en este tipo de casos? La cual tenía como opciones de respuesta: Si o No; llama la atención que, el 15,8% de las docentes contesta que NO siente ningún tipo de compromiso con un caso como el señalado en el encabezado del cuestionario, lo cual nos lleva a reflexionar que aún es necesario que como futuros Docentes, empecemos a forjar un sentido más humano y un compromiso con los estudiantes que requieran de una atención especial, además de esto, nos permite marcar la importancia de reconocer en nuestras prácticas educativas la práctica de un ejercicio pedagógico basado en la Pedagogía de la alteridad, que como ya hemos dicho, abarca todas las dimensiones del ser humano, lo cual nos lleva a generar una visión integral de lo que significa educar. La Antropología Educativa también va enlazada a la totalidad del ser humano, PÉREZ (2007) afirma:



Una de las prioridades que fundamenta la Antropología de la Educación es la preocupación por la búsqueda de una imagen unitaria del ser humano, siempre en proceso de búsqueda, que se apoya en las aportaciones de las ciencias que tienen que ver con el ser humano. Una imagen unitaria que implica, por otro lado una “unidad funcional” que sin embargo, no presupone homogeneidad. (p.97)

Por lo tanto, es posible afirmar, que la educación es un canal que permite el crecimiento personal de todo ser humano y se preocupa a diario por dar a luz seres humanos integrales y con un alto sentido social. Desde el ejercicio realizado, tanto con los maestros directos del estudiante como con las maestras en formación que solo conocieron el caso por medio de un cuestionario, se evidencia que la Alteridad depende más del tipo de persona, que por medio de sus actos revela una actitud diferente que de lo que significa a profundidad enseñar. La educación se construye y se edifica a través de las relaciones sociales que se establecen por los actores que en ella intervienen, de ahí que los aciertos y desaciertos, nazcan de la relación directa entre ellos.

5. CONCLUSIONES

La Pedagogía de la Alteridad ubica al docente en una posición moral y humana, frente a las realidades diversas y las circunstancias inesperadas que puedan surgir en la vida misma de los estudiantes; por ello, esta investigación sugiere que todo quehacer docente podría tomar una postura de corresponsabilidad, donde las fronteras de la educación trasciendan de una institución educativa y sean capaces de adaptarse a las distintas formas de educación que se puedan diseñar, concibiendo el ejercicio educativo desde un trabajo colaborativo en el cual el estudiante modifique la actitud pasiva que se

le ha designado a lo largo del tiempo y pase a ser parte integral en la construcción del conocimiento.

En cuanto a la pregunta de investigación, se pudo establecer que la realidad del proceso escolar del niño objeto del estudio de caso de esta investigación, es no formal y desvinculada indirectamente, ya que si bien, estaba inscrito en una institución educativa de carácter público, la misma no tuvo un acompañamiento constante y directo con el estudiante. Con relación a la manera en que se optimizó el ejercicio educativo, se tuvo acceso a los dos profesores que conocieron la nueva condición de vida del niño. Aquí se denotan dos posturas diferentes: de un lado, la maestra del grado primero, quien demostró un acompañamiento permanente y adaptó diferentes modalidades de estudio, valiéndose de las herramientas tecnológicas que estaban a su alcance, para asegurar con esto un ejercicio educativo eficaz. Una vez culminó este grado, el estudiante fue promovido a segundo de primaria, en este caso el docente asignado para ese año lectivo prefirió tomar una postura alejada de la situación lo que causó una ruptura en el proceso educativo y como consecuencia de ello, la desescolarización del estudiante.

Por su parte, la Pedagogía de la Alteridad como propuesta de educación, nos permite mencionar que de acuerdo con las encuestas realizadas a las docentes en formación del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, la mayoría de ellas estaría dispuesta a hacer una adaptación en su quehacer educativo, con el fin de garantizar la continuidad del proceso escolar de un estudiante en condición de vida particular. Lo anterior, nos permite afirmar que, si bien, la Pedagogía de la Alteridad no es conocida directamente por ellas, su actitud si demuestra una propuesta educativa que va de la mano con lo que ésta persigue. Así las cosas, sería posible, realizar un ejercicio de reconocimiento con respecto a las acciones llevadas a cabo durante las prácticas educativas, el cual permita posicionar a la Pedagogía de la Alteridad como un ejercicio cercano, que se edifica a diario y pone al maestro en una actitud propositiva.

Este tipo de pedagogía, más que un estilo particular de enseñanza es una disposición que nace a partir de la práctica o quehacer del docente. La educación nos llama hoy a ser más innovadores y cercanos a los estudiantes con el objetivo de llevarlos a soñar, crecer y no desertar. El reto desde la academia es formar docentes más sensibles a las realidades humanas, con disposición para hacer frente a las nuevas formas de educar, docentes que trasciendan de la formalidad y encuentren en las TIC un aliado a hora de enseñar a fin de que la educación sea para todos (TORRES, J.; MENDES, E. 2019).

Recibido em: 10/05/2020

Aceito em: 10/08/2020

505

Las prácticas docentes desbordan el tiempo y el espacio, esto quiere decir que ya no se limita a una institucionalidad, toda vez que propenden por mejorar continuamente las condiciones de vida de los diversos actores (personas) y lugares de ubicación. Pensar en este tipo de dinámicas de aprendizajes, significa también, superar la dicotomía entre quien aprende y quien enseña, para comprender que los aprendizajes consisten en reconocer que tanto las personas que orientan sus acciones educativas (docentes) como las que están implicadas de manera directa (estudiantes), irremediablemente aprenden la una de la otra y los aprendizajes que de allí emergen, se constituyen en procesos de apropiación social del conocimiento que transforma vidas.

6. REFERENCIAS

AMENGUAL, G. **Concepto de experiencia de Kant y Hegel**. Argentina. 2007.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/288/28811907001.pdf>

ASSMANN, H. **Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente**. Madrid: Narcea. 2002.

BÁRCENA, F. & MÉLICH, J. (2000). **La educación como acontecimiento ético.**

Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós tomado de:

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RFunlam/article/view/1333>

BARÓN, B. ¿Quiénes son y dónde están? Investigación biográfica narrativa en el contexto colombiano. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, Vol. 9(1), 149-163. 2018

BARÓN, B. **Conversaciones**. Prácticas vitales en Educación Superior. ed: Editorial Aula de Humanidades SAS. 2017

BARON, B.; GARCÍA, Z.; GUTIÉRREZ, B.; MENDIETA, C.; HERRERA, C.; RIVEROS, D.; BAUTISTA, D. D.; GARCÍA, M.; ACOSTA, M.; SÁNCHEZ, O.; SÁNCHEZ, S.; OSORO, T.; MUÑOZ, W. **Caracterización de las prácticas docentes universitarias: desafíos para la cualificación docente en la Facultad de Educación de UNIMINUTO**. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. 2017. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10656/625>

BARÓN, B.; CANCINO, J.; GARCÍA, D.; GUATIVA, J. La comunicación verbal en la escuela: más allá de las palabras. Una muestra de la actividad realizada por maestros formados en investigación. **Actualidades Pedagógicas** No. 57. Ediciones Unisalle. 2011

BLANCK, G. “*Vygotsky: o homem e sua causa.*” In L.C. Moll. **Vygotsky en la educación**. Implicaciones pedagógicas y psicológicas en sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 31-35. 1996.

Recebido em: 10/05/2020

Aceito em: 10/08/2020

506

- BRIONES, G. **La formulación de problema de investigación social**. Uniandes. Bogotá 1996.
- BRUNER, J. (S.F). **La concepción del aprendizaje según J. Bruner**. Recuperado de: http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/31_aprendizaje_bruner.htm
- BOLIVAR, A. **Metodología de la investigación biográfico-narrativa**: Recogida y análisis de datos. *Researchgate*. 2012. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos
- CADENA, O.; VELANDIA, B.; ACOSTA, J.; CARREÑO, C.; ECHEVERRI. **Apreiações praxeológicas**. EDUCA - **Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.l.], v. 6, n. 16, p. 139-153, dez. 2019. ISSN 2359-2087. Disponível em: <<http://200.129.142.19/index.php/EDUCA/article/view/4249>>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- DAVAL, R. **La praxéologie**. *Sociologie du travail*, 2(abril): 135-155. 1963
- DELGADO, H. **Metodología de la investigación en historia regional y local**. Ed. Búho. Sto. Domingo. 2010
- Diccionario Pedagógico de AMEI – WAECE**. 2003. Recuperado de <http://waece.org/diccionario/index.php>
- ECO, H. En Ramírez, A. (2009). **La Investigación científica**. U. Javeriana. Bogotá. 1999.
- Enciclopedia Británica en Español. **Familia: concepto, tipos y evolución**. 2009. Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/S0103/Unidad%204/lec_42_LaFamConcTip&Evo.pdf
- GIROUX, H. **Schooling and the Struggle for Public Life**. *Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: U of Minesota P. 1988
- GRAND'MAISON, J. **Des milieux de travail à réinventer**. Montreal: PUM. 1975
- HERRERA, E. **En medio de la memoria**. Diez años de historia de la Escuela de Medios para el Desarrollo. Bogotá: Uniminuto. 2010
- JULIAO, C.; BARÓN, B. **El Enfoque Praxeológico**. Bogota: Editado Por Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. 2013.
- JULIAO, C. **Una pedagogía praxeológica**. Uniminuto. Bogotá. 2013
- JULIAO, C. **La Praxeología: una teoría de la práctica**. Uniminuto. Bogotá. 2002
- JULIAO, C. **El enfoque praxeológico**. (UNIMINUTO, Ed.) Bogota D.C., Colombia: Imagen Gráfica. 2002.

KANT, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation*. París: Vrin. Citado por Juliao, C. G. (2011). **El enfoque praxeológico** (Primera ed.). (UNIMINUTO, Ed.) Bogotá D.C., Colombia: Imagen Gráfica.

KOHAN, W. O. **Infancia y filosofía**. México, D.F.: Progreso S.A. DE C.V. 2009

MATURANA R., H. **Transformación en la convivencia**. España: Dolmen Ediciones. Mc. Graw Hill. México. 2007

MATURANA, H. **El sentido de lo humano**. Santiago, Chile: Dolmen. 1991

ORTEGA, P. *Colección Pedagógica de la Alteridad. Educar en la Alteridad*. Murcia, España: Editorial Redipe. 2014

PÉREZ, P. (2007). *Cuerpo y alteridad*. Citado por: Nuévalos, C. P. (2010). *Alteridad, Corporeidad, Psicoafectividad*, p. 390. Recuperado de:
http://www2.uned.es/dpto_fim/invfen/Inv_Fen_Extra_2/28_CPilar_Nuevalos.pdf

PULIDO, R; BALLÉN, M. *Abordaje Hermenéutico de la investigación cualitativa: Teoría y proceso*. Educ. Medellín. 2007

REVILLA, F. *La educación y su entorno*. La comunidad educativa. 2001. Recuperado de https://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_ent-co.htm

RIGO, N. O dispositivo da inclusão escolar e a produção de subjetividades. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 3, 17 fev. 2019.

SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación**. 2004

SANDOVAL, C. **Investigación cualitativa**. ICFES. Ed. Arfo. Bogotá. 1996

TORRES, J.; MENDES, E. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 3, 17 fev. 2019.

UHMANN, Rosangela Inês Matos; NINAUS, Elizandra; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Professor em formação investigando a avaliação escolar. Horizontes - **Revista de Educação**, [S.l.], v. 7, n. 13, p. 247-264, ago. 2019. ISSN 2318-1540. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/9429>>. Acesso em: 29 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.30612/hre.v7i13.9429>.

VÁSQUEZ, F. ¡EL LOBO! ¡VIENE EL LOBO! Alcances de la narrativa en la educación. **Enunciación**, Vol. (9) ,17-26. 2004. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2485/3473>