

**La experiencia de la escritura en el reconocimiento de sí y del otro: un camino hacia la construcción de la alteridad.**

**Por:**

**Ingrid Dayana Forero Buitrago**

**Mayerly Alejandra Macias Muñoz**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil**

**Asesora:**

**Martha Leonor Sierra Ávila**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**  
**BOGOTÁ D. C 2021**

*"La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón."*

*Howard G. Hendricks*

### **Dedicatoria**

Este trabajo de grado está principalmente dedicado a Dios quien guía mis pasos, y quien puso en mi camino esta linda labor de ser docente. A mi mamá, por ser mi apoyo, mi bastón, por su amor y dedicación, por todo su esfuerzo y hacer lo imposible para ayudarme a cumplir mis sueños.

*- Alejandra*

Dedico este trabajo de grado inicialmente a Dios por iluminar mi vida con su gracia. A mis padres y hermanos; por el esfuerzo, el sustento y el acompañamiento amoroso en cada paso de mi camino. A mi compañero de vida por su apoyo y amor incondicional.

*-Dayana*

### **Agradecimientos**

A la profesora Martha Sierra, por su cariño, dedicación y apoyo constante, por ser más que una tutora para nosotras, por convertirse en nuestra maestra a seguir, por creer en nosotras desde el principio.

A la Universidad Pedagógica Nacional por brindarnos una formación integral, en la cual crecimos profesional y personalmente y así permitirnos soñar con una educación mejor para el país.

A las maestras, niñas y niños que hicieron parte fundamental de este trabajo regalándonos su disposición, cariño y tiempo compartido.

## Tabla de contenido

<b>Resumen</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	5
<b>Capítulo 1</b> .....	8
<b>Marco contextual</b> .....	8
1.1 Antecedentes.....	8
1.2 Contextualización.....	11
1.3 Caracterización.....	13
<b>Capítulo 2</b> .....	14
<b>Planteamiento del problema</b> .....	14
2.1 Problematización.....	14
2.2 Justificación.....	22
2.3 Pregunta orientadora.....	25
2.4 Propósitos.....	25
2.4.1. Propósitos específicos.....	25
<b>Capítulo 3</b> .....	26
<b>Marco conceptual</b> .....	26
3.1 Alteridad.....	26
3.1.1 Alteridad desde el Reconocimiento propio y del otro.....	27
3.1.2 Alteridad desde el Cuidado de sí y cuidado del otro.....	29
3.1.3 Alteridad y Pedagogía del Nosotros.....	30
3.2 Escritura.....	33
3.2.1 Escritura como práctica social.....	33
3.2.2 La escritura como experiencia sensible .....	37
<b>Capítulo 4</b> .....	39
<b>Marco metodológico</b> .....	39

4.1 Modalidad trabajo de grado.....	41
4.2 Estrategias metodológicas.....	42
4.2.1 Diálogo.....	42
4.2.2 Pregunta.....	43
4.2.3 Reflexión.....	45
4.3 Estrategia didáctica.....	47
4.4 Rubrica de talleres.....	48
4.5 Estructura de talleres.....	50
4.6 Talleres.....	50
<b>Capítulo 5.....</b>	<b>77</b>
<b>Análisis de talleres.....</b>	<b>77</b>
5.1 Taller 1 “Me conozco”.....	79
5.2 Taller 2 “Me miro en el espejo”.....	82
5.3 Taller 3 “Creo en mí”.....	86
<b>Capítulo 6.....</b>	<b>90</b>
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>90</b>
Bibliografía.....	96

## Resumen

El presente trabajo de grado corresponde a una propuesta pedagógica didáctica, que estuvo orientada bajo la pregunta ¿Cómo puede la escritura suscitar experiencias de encuentro para el reconocimiento de sí y de los otros, propiciando la construcción de la alteridad en los niños y niñas del tercer grado del Instituto Pedagógico Nacional? La propuesta se llevó a cabo a través de las estrategias metodológicas: pregunta, diálogo y reflexión, que guiaron cada taller del proyecto. En esta medida, se buscó que los niños y niñas a través de la experiencia sensible de la escritura se acercaran al reconocimiento, la aceptación, el cuidado de sí y del otro, la valoración, la acogida, la comprensión, la seguridad, la responsabilidad, como actitudes que generaron lazos de empatía, respeto y afecto como caminos posibles para la construcción de la alteridad. La propuesta desarrollada, concibió las acciones pedagógicas enmarcadas en una educación humanista, centrada en los sentires de los niños y niñas, como posibilitadora de transfiguraciones en la escuela.

**Palabras clave:** Escritura sensible, escritura como práctica social, reconocimiento propio, reconocimiento del otro, alteridad, propuesta pedagógica didáctica.

## **Introducción**

Diseñar una propuesta pedagógica didáctica que promoviera el desarrollo de experiencias de escritura sensible en el reconocimiento propio y de los otros, fue una manera de propiciar caminos posibles para la construcción de la alteridad en los niños y niñas del grado tercero del Instituto Pedagógico Nacional.

El interés de este proyecto tuvo como punto de partida la revisión de diferentes antecedentes, siendo éstos algunos trabajos académicos e investigativos a nivel local y nacional, permitiendo evidenciar la escasez de trabajos pedagógicos respecto a la relación entre escritura y la alteridad. Este trabajo pretende reconocer el lugar de la escritura, como una práctica sociocultural y el reconocimiento de sí y del otro, con la intencionalidad de crear caminos que faciliten la construcción de la alteridad en los niños y niñas, posibilitando un diálogo interior y un diálogo con los otros, permitiendo hacer reflexiones acerca de sus percepciones y valoraciones sobre sí mismos, así como el establecimiento de vínculos y la acogida con los otros.

Desde nuestro acercamiento, realizado en las prácticas pedagógicas como maestras en formación, evidenciamos como problemática la falta de acciones pedagógicas que dieran lugar a una experiencia de la escritura que partiera desde el sentir de los niños y niñas, brindando otra mirada sobre ésta y no sólo ser vista desde su uso escolar.

En cuanto a su estructura organizativa, el documento está conformado por seis capítulos. En el primer capítulo, se exponen los aspectos contextuales donde se vislumbran los antecedentes revisados, la contextualización de la institución, la caracterización de los niños y niñas del grado tercero, la problemática que se trabajó, así como la justificación que señala la pertinencia del proyecto. Además, se encuentran la pregunta orientadora y los propósitos que guiaron la propuesta a desarrollar.

En el segundo capítulo, se despliega el marco conceptual que da sustento al presente trabajo, en esta medida, se desglosan los apartados teóricos que enfatizan en los aspectos centrales del proyecto; así se encuentra, la alteridad desde el reconocimiento propio y del

otro, la pedagogía del nosotros, la escritura como práctica sociocultural y, por último, la escritura como experiencia sensible.

En continuidad, el tercer capítulo, muestra el desarrollo del marco metodológico, en el cual se da a conocer la modalidad del trabajo de grado y las estrategias metodológicas llevadas a cabo durante el proyecto: diálogo, pregunta y reflexión, las cuales, de manera articulada, posibilitaron el desarrollo de los propósitos planteados, permitiendo a los niños y niñas vivir experiencias sensibles involucrando sus emociones, su cuerpo, el establecimiento de vínculos y la transformación de su percepción sobre sí mismos y sobre los otros, generando otras maneras de transitar por el mundo.

En cuanto al cuarto capítulo, se presenta la propuesta pedagógica llevada a cabo, en el cual se expone inicialmente, la estrategia didáctica pensada como posibilitadora de un lugar propicio para el desarrollo de los encuentros experienciales: el taller; en ese sentido, se encuentra la rúbrica que precisa el énfasis de cada taller, al igual que la estructura con la cual se diseñaron cada uno de ellos. Seguidamente, se desglosan los talleres propuestos como cuerpo significativo de este trabajo.

El quinto capítulo, trata acerca del análisis de los talleres que se pudieron llevar a cabo de forma presencial con los niños y niñas, donde se evidencian los logros surgidos de la experiencia y el impacto obtenido, que dio lugar a la reflexión de una educación basada en la afectividad influyendo en nuestra formación como maestras.

Este documento termina con las reflexiones finales a las que se pudo llegar, desde lo que se implementó y lo que se proyectó; puesto que, de los talleres no realizados seguramente surgirán otros hallazgos, ya que lo planteado en el transcurso del proyecto se caracteriza por ser una construcción continua que permitirá nuevas reflexiones y profundizaciones. De igual manera, se encuentra la bibliografía que permite un acercamiento a los autores tomados en cuenta en este proyecto y los anexos que hacen parte de las evidencias registradas.

## Capítulo 1

### **Marco contextual**

En el presente apartado, se exponen los aspectos contextuales del proyecto. Inicialmente, se encuentran los antecedentes los cuales ubican algunos aportes académicos para este trabajo. Seguidamente, se visualiza la contextualización del Instituto Pedagógico Nacional, así como también la caracterización de los niños y niñas del grado tercero.

#### *1.1 Antecedentes*

Con el propósito de conocer sobre los trabajos relacionados con el objeto de estudio de este proyecto de grado, como lo son la escritura desde una práctica social y la alteridad como reconocimiento propio y del otro, se indagaron algunas producciones académicas que brindan aportes, hallazgos y propuestas para conocer el estado conceptual en el que nos embarcamos.

Se realizó la revisión de tres tesis de pregrado y dos monografías de la universidad Pedagógica Nacional; en el marco nacional, una tesis de pregrado de la Universidad de Antioquía; y finalmente un artículo producto de una investigación realizada en la Universidad Católica del Norte.

De acuerdo a esta revisión encontramos, en primer lugar, una tesis llamada “Fortalecer la oralidad a través del reconocimiento del otro” la cual su propósito era determinar el efecto que tiene el reconocimiento del otro en el performance oral de los estudiantes de secundaria del grado 802, permitiendo llegar al encuentro y reflexión consigo mismos y que los estudiantes se reconocieran como sujetos con valores. Además los estudiantes demostraron que comprenden situaciones que perturban o dañan a un ser cercano y se sensibilizaron ubicándose en la posición del otro.

De esta manera, se les facilitó comprender la alteridad y entender esa situación desde la perspectiva del otro. También permitió fomentar la discusión de temas actuales contextuales como: matoneo, discriminación, tribus urbanas, redes sociales, de una manera más consciente y reflexiva.



En segundo lugar, encontramos “Escribiendo juntos: una estrategia para potenciar procesos de escritura colaborativa de textos narrativos” que se llevó a cabo en el grado 603 del colegio Hernando Durán Dussán. Su objetivo principal fue potenciar el proceso de producción escrita, a través del uso de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo. Se logró evidenciar que el aprendizaje cooperativo es de gran ayuda para potenciar procesos de producción escrita, puesto que tuvo un impacto positivo en términos de comprensión, reflexión y reconocimiento mutuo en los estudiantes. Además, a partir del diálogo se pudieron explorar formas del proceso de escritura, permitiendo que los estudiantes trabajaran las destrezas necesarias para comunicarse y llegar a la creación de textos narrativos.

En tercer lugar, encontramos “Cultura escolar y alteridades: la posibilidad de configuración identitaria en el marco social del Instituto Pedagógico Nacional” trabajo que se enfocó en explicar la problemática de la configuración de identidades juveniles a partir de las alteridades, entendiendo éstas últimas desde una forma de construcción social y subjetiva, como camino para un posible tipo de escuela social. Es así como este trabajo permitió en sus reflexiones ver a la escuela como un lugar de encuentro, negociación y transformación identitaria, así mismo comprender que la construcción identitaria siempre se da desde unas alteridades en relación con el otro y los otros en una perspectiva social.

En cuarto lugar, la tesis de pregrado “Relaciones de alteridad y cultura escolar” perteneciente a la Universidad de Antioquia, se desarrolló desde el enfoque etnográfico, bajo el paradigma cualitativo. Tuvo como objetivo analizar la influencia de la cultura escolar en las relaciones de alteridad que se dan entre estudiantes-estudiantes y maestros-estudiantes, a partir de la implementación de una propuesta pedagógica basada en la literatura infantil. Los participantes fueron estudiantes de tres grados de primero y segundo de primaria de la jornada de la tarde, junto con las maestras de estos cursos, todos pertenecientes a la Institución Educativa del Municipio de la Estrella. Las reflexiones emergidas de este trabajo investigativo permitieron descubrir aquellas relaciones de alteridad que se expresan, tanto en el lenguaje corporal como en el oral, en las acciones de empatía, solidaridad, y comprensión de las diferencias, de manera que nos brindan aportes

para determinar y vislumbrar las relaciones de alteridad que se dan cotidianamente en los espacios escolares en que habitan los niños y niñas.

En quinto lugar, el trabajo titulado “Experiencia hermenéutica del otro: hacia una escritura en la Alteridad” se realizó en el Instituto Pedagógico Nacional con los estudiantes de secundaria, de los grados 803 y 804, en la que se dio lugar a la implementación de una propuesta, que permitiera la construcción social de significado por parte de los estudiantes, a través de la escritura colaborativa como estrategia, la cual buscó generar dinámicas de integración y de interacción en la escrita en las que el reconocimiento del otro y la búsqueda de consensos fueron fundamentales. De esta manera, se logró ver la incidencia de la escritura colaborativa en la construcción social de significado en la escritura de los estudiantes, permitiendo el encuentro de los interlocutores alrededor de un tema de interés común, el desarrollo de la alteridad a partir de movimientos desde las ideas propias y del otro para la búsqueda de las articulaciones y procesos solidarios.

En sexto lugar, el artículo llamado “Pedagogía y Alteridad, Una Pedagogía del Nos-Otros” de la Universidad Católica del Norte, inscrito como una reflexión con soporte en el proyecto de la investigación “Memorias de la violencia política y procesos de formación ética política de jóvenes y maestros”, el cual se desarrolló en la dinámica del grupo de investigación: Educación y Cultura Política. Este artículo concibe la pedagogía como un campo de crítica cultural, que interroga las relaciones múltiples de subordinación, que se suscribe en un lenguaje de esperanza y diálogo, siendo una pedagogía comprometida críticamente con los otros, que permite la resignificación y constitución de los sujetos. De esta manera, ofrece orientaciones para promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y respeto por la alteridad, la generación de espacios para la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales desde una perspectiva colectiva.

Finalmente la monografía titulada “Lenguaje: Camino hacia la construcción del principio de alteridad en niños y niñas de 0 a 3 años en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional”, la cual buscó visualizar y analizar cómo se posibilita la configuración del principio de alteridad en los niños y niñas menores de 3 años a través de

la mediación del lenguaje. Se hace énfasis en la importancia de los gestos, el balbuceo y el llanto como formas de interacción de los niños y niñas con los demás; formas que sólo adquieren significado cuando los padres o maestros los interpretan y dan sentido a lo que el niño o niña está expresando. Así mismo, se dio lugar importante a la alteridad en el sentido en que por medio del lenguaje se crean relaciones interpersonales, se establecen vínculos de transmisión cultural y a su vez contacto social, ya que posibilitan la interacción entre pares y de éstos con los adultos, lo cual promueve diversas formas de relación mediadas por el afecto y la emoción que responden a la necesidad de poder vivir y convivir con los demás miembros de una comunidad.

Las anteriores indagaciones nos permitieron identificar que hay una preocupación por parte de los maestros en formación por llevar a sus aulas la importancia del reconocimiento propio y del otro, de las relaciones de alteridad, las cuales pueden ser rastreadas desde las escrituras y reflexiones que surgen en el contexto del aula. Además también se evidencia cómo desde diferentes metodologías logran hacer una reflexión crítica y unos acercamientos significativos que permiten tener un campo interesante de estudio en torno a los desarrollos del presente trabajo. Así mismo, estas producciones académicas nos aportaron teóricamente referentes en cuanto a la escritura y la alteridad, en la medida en que muestran el papel de la escritura como posibilitadora de formas enriquecidas de interacción, resignificando su sentido en el aula y a la alteridad como una propuesta esperanzadora de encuentro consigo mismo y con el otro, lo que permitieron delimitar nuestro interés por implementar una propuesta que respondiera a las inquietudes que, como maestras en formación, teníamos frente a cómo transformar el proceso escritural en el aula y la manera como éste puede contribuir a construir relaciones de alteridad que enriquecieran el proceso educativo de los niños y niñas desde una mirada significativa.

## ***1.2 Contextualización***

El Instituto Pedagógico Nacional, está ubicado en la localidad de Usaquén en Bogotá, en la calle 127 N° 11A – 20 cuya sede y jornada es única. La localidad es una de las más

grandes de la ciudad, constituida en 1954 debido a que antes era un municipio de Cundinamarca independiente de la ciudad. En su caracterización socioeconómica predominan los estratos cinco y seis. A pesar de que el sector es residencial, cuenta con una gran variedad de zonas comerciales y parques.

Dicha institución es perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional y es de carácter público, ofrece desde educación preescolar hasta media con énfasis en distintas ramas, como las ciencias y el arte. Su filosofía en torno al pensamiento pedagógico se basa en la diada “Proyectos Pedagógicos de Sentido” y “Espacios Disciplinarios Específicos”. Es una mirada abarcadora por las diferentes disciplinas que ofrece un contexto de aprendizaje desde la exploración, el descubrimiento y la investigación como bases para confluir y apropiarse saberes y conocimientos.

Desde su fundación en 1927, se tomaron en cuenta las ideas de Kerschensteiner quien propuso una escuela activa para el trabajo, de la que surge la consigna “laboremvs” que hoy en día aún se conserva. El PEI se orienta hacia un currículo que impulsa el desarrollo del ser en todas sus dimensiones (ética, social, espiritual, cognitiva, afectiva y sexual).

Su misión enfatiza en el liderazgo de procesos pedagógicos por medio de la innovación, la investigación y la práctica docente que aportan un desarrollo integral, y su visión se proyecta a ser reconocida a nivel local, nacional e internacional como una institución líder en calidad educativa, que forma desde una perspectiva interdisciplinaria ciudadanos con valores éticos y estéticos que aporten a una sociedad democrática y pluralista. Además, se trabajaban los Proyectos Pedagógicos de Sentido (P.P.S) relacionados con los Espacios Disciplinarios Específicos y (E.D.E.) hoy traducidos en los Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI) los cuales su esencia es la integración de las áreas, lo cual denominan currículo integrado.

Para finalizar la apuesta pedagógica del IPN planteada en su PEI, se basa en la convivencia y la pasión, atravesando estas premisas tanto el ámbito académico como la cultura escolar vivenciada en su cotidianidad, pues consideran que se favorece así el encuentro alegre y el entusiasmo en los miembros de toda la comunidad educativa, afianzando el engranaje entre

enseñanza y aprendizaje dados en los espacios de formación y en la construcción de comunidad.

### ***1.3 Caracterización***

Las aulas 301 y 303 del Instituto Pedagógico Nacional, están conformadas, cada una por 32 estudiantes. Sus integrantes se encuentran entre las edades de ocho, nueve y diez años. Sus maestras titulares son Sonia Rueda y Nohora Fernández, maestras atentas, responsables y dedicadas, con amplia experiencia y trayectoria educativa que posibilitan ambientes pedagógicos adecuados para los niños y niñas en cada una de sus acciones formativas.

El grado 301 cuenta con 16 niñas y 16 niños los cuales tienen entre 8 a 10 años de edad, es un grupo muy activo y participativo, se presenta diversidad de familias; unos niños viven con papá y mamá otros tan solo con uno de sus padres, algunos viven con algún familiar mientras que otros viven con todos sus familiares (tíos, primos, abuelos etc.) varios de ellos tienen gran agilidad para realizar las cosas así que suelen acabar mucho antes que el resto y son considerados por las maestras como “cansones” e “hiperactivos”, siendo una característica de ser activos.

El grado 303 es un curso dinámico y colaborador integrado por 17 niños y 15 niñas, los cuales se caracterizan por ser dedicados, activos y con gran disposición. Pertenecientes a los estratos 2 y 3; algunos viven en sectores aledaños al colegio y otros tienen servicio de ruta por vivir en sectores más alejados. Ningún niño o niña posee discapacidades o capacidades excepcionales. Sus contextos familiares son variados, unos viven con su núcleo familiar de papá, mamá hermanos, y otros con parientes cercanos.

Desde una perspectiva socio-cultural y comunicativa, la cual se pretende desarrollar en este proyecto de grado, algunos niños y niñas ponen en práctica procesos escriturales fuera de los términos escolares, es decir, en otros contextos de uso, en los que hacen producciones textuales con el fin de expresarse, comunicar sus sentimientos, gustos, o referirse a situaciones que les hayan sucedido, esto evidenciado en una entrevista realizada a los niños y niñas, en la que manifestaron que lo hacen fuera del colegio y de las materias específicas,

ya que en ellas sólo se escribe lo que dice la profesora, evidenciándose la falta de una escritura sensible dentro del aula.

En las aulas, a pesar de percibirse un ambiente de respeto entre pares como integrantes de un mismo grupo (grado tercero), en ocasiones las relaciones que se tejen permiten vislumbrar aspectos de competitividad y egoísmo cuando se trata de trabajar en equipo, presentándose conflictos, debido a la dificultad de integrarse con otros, de reconocer sus fortalezas y de llegar a acuerdos que fomenten lazos. Situaciones que no son dialogadas, ni reflexionadas, ni menos aún ser motivo de escritura.

En este sentido, cabe resaltar que el conflicto podría aprovecharse como una oportunidad de crecimiento, para reconocer y valorar aspectos importantes del otro e igualmente, señalar la importancia de la interacción pues cada sujeto solo se construye, cuando está inmerso en una comunidad, y cuando en ella a su vez comparte con los demás miembros de la misma, para que de esta manera se pueda hablar de creación de vínculos que se fortalecen en la estrecha y constante relación con los otros. Siendo estos aspectos necesarios para trabajar con los niños y niñas del grado tercero.

## **Capítulo 2**

### **Planteamiento del problema**

En el presente apartado, se exponen los aspectos referentes al problema que guió este trabajo de grado, así se señala inicialmente la problematización, seguida de la justificación y luego la pregunta orientadora y los propósitos a desarrollar.

#### ***2.1 Problematización***

Históricamente, la escuela se ha centrado en desarrollar estrategias y formas de adquirir conocimientos, enfocándose en la eficacia de apropiación de éstos como proceso educativo, dejando a un lado prácticas pensadas en la autorrealización y crecimiento de sí mismo y en

el respeto y reconocimiento del otro. Es así como, en el discurso y la práctica educativa, es una constante dar prioridad al desarrollo de las competencias de apropiación y memorización de conocimientos, las cuales buscan brindar al sujeto herramientas para su vida en tanto puedan responder a una filosofía de trabajo para la sociedad.

Lo anterior, enmarcado en la era de la tecnología educativa (vislumbrada en las aulas desde la década de los 80's), se caracterizó por un conjunto de intentos que pretendían sistematizar el proceso de enseñanza - aprendizaje mediante la aplicación de un método analítico riguroso y la utilización de diferentes herramientas, métodos y técnicas para su fin. Situación que se vio agravada también por el uso dado al concepto de competencia relacionado con la noción de logro, evidenciado en la actuación y no en la construcción de sentido. De tal manera, en la escuela la concepción de los procesos educativos, como el de la escritura, tuvo una mirada relacionada con una serie de prescripciones y su sentido se tornó hacia un uso instrumental, aplicacionista, fragmentando el aprendizaje (de lo simple a lo complejo) con ausencia de debate para así poder adiestrar y homogeneizar al sujeto, dejando en un lugar menor la experiencia sensible y la relación con los otros como punto de partida de aprendizajes.

En las prácticas escolares, el papel primordial que se le da a la escritura dentro de la escuela, y específicamente en las aulas del grado tercero del Instituto Pedagógico Nacional, es de carácter instrumental, es decir enfocado a los contenidos de las áreas para cumplir tareas, talleres, dictados y ejercicios en clase, de manera que se convierte en objeto de ejercicios memorísticos y poco significativos para los niños y niñas; desconociendo así su relevancia hacía una escritura como experiencia sensible, expresiva, que promueva la configuración de los sujetos, la manifestación de sentimientos y formas de pensar sobre la escritura como movilizador de relaciones con otros.

A través de nuestro transcurso de formación, hemos logrado evidenciar en las prácticas, dentro del contexto escolar, que la escritura en las aulas es un ejercicio repetitivo y homogeneizador, que excluye miradas de interiorización, obstruyendo la posibilidad de expresión, reconocimiento de sí y del otro, la relación dialógica, la experiencia sensible en el encuentro con los otros. Lo anterior, también ignora la construcción de significados que

proponen los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, los cuales afirman que la concepción sobre “escribir”, no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino que se trata de un proceso que a la vez es social e individual, en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: “escribir es producir el mundo”. (Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998).

La mecanización de la escritura se ha observado en las acciones de copia y transcripción, que se desarrollan en los espacios escolares, las cuales no posibilitan un ambiente que favorezca propuestas pedagógicas con intencionalidades comunicativas reales, que lleven a los niños y niñas a pensar sobre la escritura como proceso significativo y sensible, por lo cual deja de lado las relaciones con los otros y la posibilidad de un vínculo colectivo que genere propuestas de interrelación y comunicación. Debido a este carácter dado a la escritura, provoca que en las aulas exista una fuerte rivalidad entre los niños y niñas, puesto que se priorizan aspectos como escribir rápido, con buena letra y ortografía, buscando la aprobación por parte del maestro, ya que los escritos en clase son en su mayoría calificados, lo que establece así una individualidad, promoviendo sobresalir ante el otro, olvidando el compañerismo que da lugar a lazos afectivos y a construcciones colectivas.

De tal manera, el desinterés de algunos de los estudiantes hacia el aprendizaje de la escritura es debido a su actividad rutinaria y obligatoria, sin relación con su vida cotidiana, ni sus intereses, reduciéndola en sus aspectos más básicos sin complejizarla o enriquecerla desde el uso social. Según Betancourt (1997), “la lengua escrita se ha visto reducida y mutilada a un simple ejercicio de decodificación y codificación de sonidos en letras y de letras en sonidos, no se tiene en cuenta por parte de los docentes el proceso de escritura sino únicamente su resultado: el texto”.

Se ha entendido que es necesario un producto físico resultado de las clases, en que se evidencie el aprendizaje de la escritura, el más común es el registro en el cuaderno específico de la materia, el cual será revisado y calificado por el profesor. Respecto a esto,



Huérffano Pérez (2002) señala que “los profesores, en general, ni escriben ni enseñan a escribir y las didácticas usuales son transmitir algunos datos y recoger ciertas tareas”.

La producción escrita en las aulas 301 y 303 se evidencia desde un enfoque conductista, caracterizado por la apropiación de procedimientos o algoritmos preparados por el profesor, que conducen a una actividad reproductiva, en la que se busca fijación, ejercitación, aplicación, traducéndose en transcripción de contenidos, dictados, ejercicios de mecanización, homogeneizando los aprendizajes de cada niño y niña, haciendo que éstas tengan otras intencionalidades distintas al sentido dentro de su contexto y la significación para ellos. Se escribe por separado, en momentos distintos en cada asignatura, sobre sus contenidos. Los niños no escriben de sí mismos, ni de sus sentimientos, pensamientos y muchos menos escriben acerca de la relación con los otros o para otros.

Además, se refleja que dentro del aula de clase no se propician espacios donde los niños y niñas puedan crear y compartir a partir de sus escrituras y pensamientos, sino por el contrario la expresión y la escritura siempre están condicionadas dentro de una asignatura con intencionalidades específicas. Dichas escrituras escolares que se encuentran arraigadas en el aula, opacan la dimensión social que supone la escritura. Esto puede evidenciarse en los fragmentos de una entrevista realizada a ellos, por parte de nosotras, las maestras en formación, donde se ven algunos de estos aspectos mencionados:

NOMBRE: Dana Pardo

¿Sobre qué te gusta escribir? Sobre lo que quiero ser cuando grande y de mi familia.

¿Qué escribes cuando estás en el colegio? lo que me dicen los profes.

¿Escribes en tu casa u otros lugares distintos al colegio? Sí, escribo en mi diario y practico algunas veces la escritura.

¿Le escribes a personas? ¿Qué les escribes? les escribo cartas lo que me gusta les escribo y les digo mis sentimientos.

Dana P.

¿Sobre qué te gusta escribir? Sobre lo que quiero ser cuando grande y de mi familia

¿Qué escribes cuando estás en el colegio? Lo que me dicen los profes

¿Escribes en tu casa u otros lugares distintos al colegio? Sí, escribo en mi diario y practico algunas veces la escritura

¿Escribes a personas? ¿Qué les escribes? Las escribo cartas, lo que me gusta les escribo y les digo mis sentimientos.

NOMBRE: Isabella Morato C. 303

¿Sobre qué te gusta escribir? animales, aventura.

¿Qué escribes cuando estás en el colegio? Depende la materia.

¿Escribes en tu casa u otros lugares distintos al colegio? Sí.

¿Le escribes a personas? ¿Qué les escribes? pues yo no escribo pero yo ablo con esas personas.

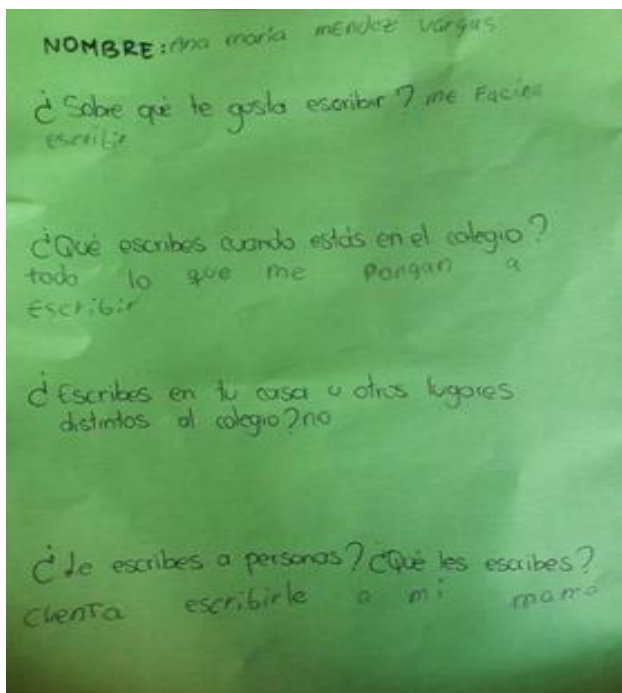
Isabella M.

¿Sobre qué te gusta escribir? Animales, aventura.

¿Qué escribes cuando estás en el colegio? Depende la materia

¿Escribes en tu casa u otros lugares distintos al colegio? Sí.

¿Escribes a personas? ¿Qué les escribes? Pues yo no escribo, yo hablo con esas personas.



Ana María M.

¿Sobre qué te gusta escribir? Me fascina escribir

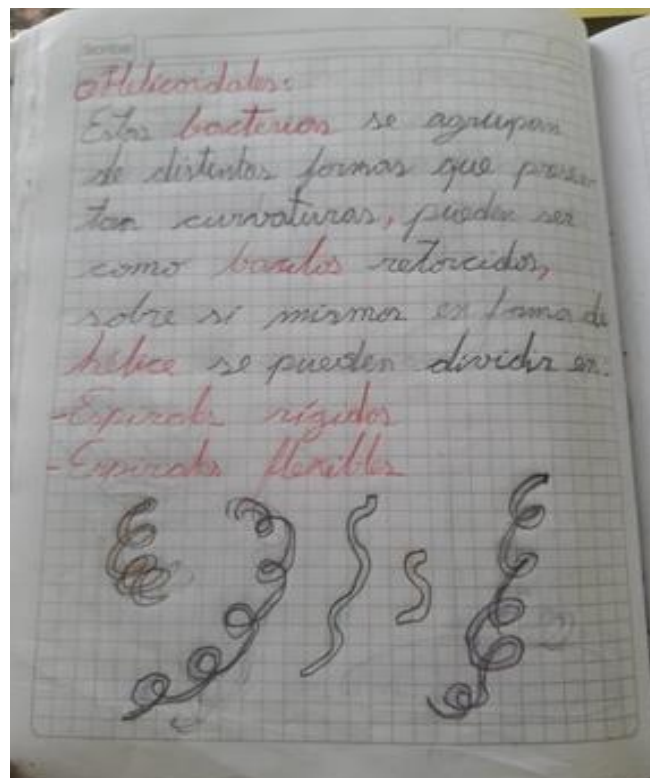
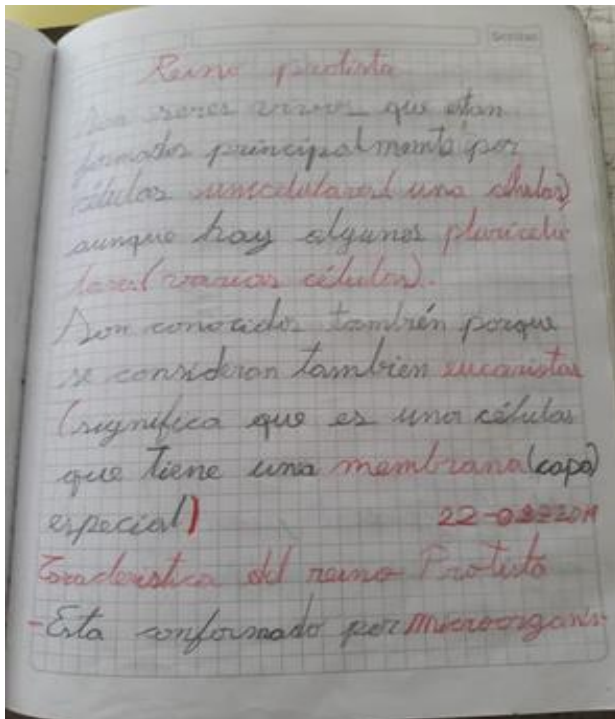
¿Qué escribes cuando estás en el colegio? Todo lo que me pongan a escribir

¿Escribes en tu casa u otros lugares distintos al colegio? No

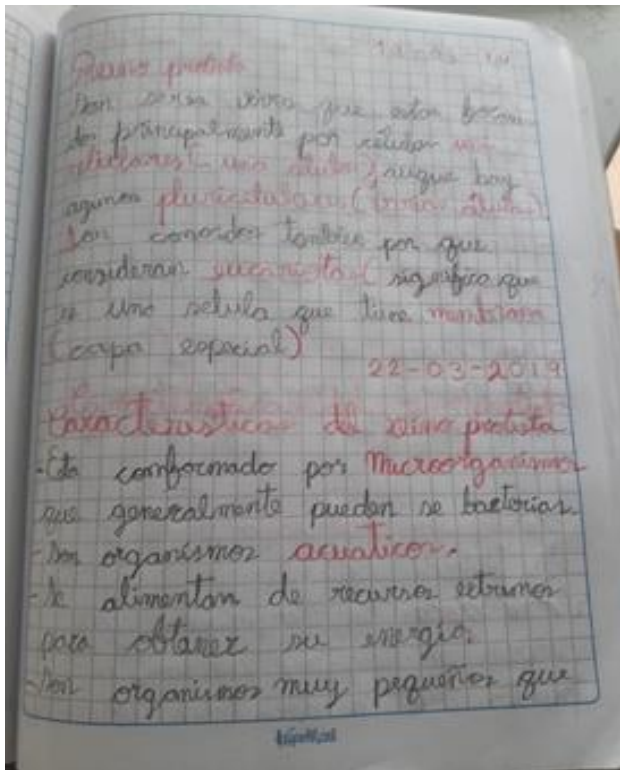
¿Escribes a personas? ¿Qué les escribes? Cuenta escribirle a mi mamá

Además, se vislumbró en algunos registros en los cuadernos de dos integrantes del grado 303, una escritura homogeneizadora y reducida a transcripción, puesto que se puede observar un ejercicio de copia en el que todos los niños y niñas deben escribir en los momentos de clase la misma información, bien sea dispuesta en el tablero o dictada directamente por la maestra; esto se puede ver en los siguientes fragmentos:

Juan Pablo. Fragmento cuaderno, clase de Ciencias Naturales



Isabella. Fragmento cuaderno, clase de Ciencias Naturales



Las respuestas de los niños y niñas deja ver que no se prioriza una escritura sensible en el aula, puesto que se condicionan los escritos a unos ejercicios escolares, que depositan en sus cuadernos y que da cuenta de una escritura homogenizante porque para todos es igual. Lo señalado por ellos permite ver que escribir se liga a las asignaturas, y que pocas veces se da lugar, en el salón de clase, a una escritura que nazca de ellos. En tal medida, la función fundamental de la escritura como experiencia es orientar a los sujetos en la comprensión, comunicación y re-creación del mundo, de manera que, escribir no es una actividad mecánica de estímulo-respuesta, sino un sistema, con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo. (Lozano, 2001).

Es así como la carencia de una experiencia sensible en las aulas conlleva a que se generen actitudes de invisibilización del otro, en que se prioriza la individualidad y que se premie a los que acaban primero un ejercicio solicitado. Algunas de estas prácticas del aula dejan de lado la riqueza de una construcción conjunta, de trabajar con los otros, de ver en el otro, posibilidades para aprender y viceversa, de comprender que cada pensamiento y sentimiento son válidos e importantes, que deben tener cabida en el aula.

Se pretende, en consecuencia, plantear una manera diferente de abordar la escritura en el aula, de forma que trascienda ese lugar común, mecánico y repetitivo, centrada en los contenidos de las áreas escolares, para ser posibilitadora de expresión, reflexión y encuentro consigo mismo y con el otro y ese sentido, contribuir a la construcción de la alteridad.

## ***2.2 Justificación***

Este trabajo de grado está fundamentado sobre dos ejes: la escritura, tomada desde una perspectiva social, como práctica suscitadora de experiencia sensible relacionada con la configuración de los sujetos; y la alteridad: abordada como construcción subjetiva y social, desde el reconocimiento propio y del otro, encaminada hacia la configuración de una pedagogía del nosotros.

En este sentido, se ha logrado evidenciar, como ya se mencionó anteriormente, que la práctica escritural llevada a cabo en el colegio no se prioriza desde una relación social, constitutiva para el sujeto como potenciador de expresión y configurador del reconocimiento propio y del otro, puesto que oscurece la significación, los intereses y las potencialidades que son formuladas por los propios niños y niñas.

Por lo tanto, se hace fundamental facilitar en las aulas espacios de encuentro, en este caso desde la escritura, de manera que se propicie el enriquecimiento de esta práctica social, desde las relaciones de reconocimiento propio y hacia los otros, de las experiencias sensibles como lugar de encuentro en la escritura, pues a partir de ella se transitan vías de interacción con el par que hace parte de la misma realidad.

En concordancia con lo anterior, se parte de entender que el papel fundamental del lenguaje, en la actividad humana, es simbólico y comunicativo, así lo afirma Jakobson, (1984). La manera en la que el lenguaje responde a estas exigencias simbólicas y comunicativas es a través de sus variadas funciones. Una de ellas, la función expresiva, la cual le permite al sujeto la exteriorización de sus actitudes, de sus sentimientos y estados de ánimo, así como la de sus deseos, voluntades, el grado de interés o de apasionamiento con que realiza determinada comunicación. Se manifiesta gracias a los significados afectivos o connotativos que se establecen cuando expresamos nuestro estado de ánimo, nuestras actitudes o nuestra pertenencia a un grupo social, damos información sobre nosotros mismos.

El desarrollo de esta función del lenguaje se da en un entorno, en un contexto, en una existencia con los otros que conviven conmigo, de manera que esa manifestación del sujeto sea compartida, para ser expresada y conocida. En tal forma, integra unos otros que reciben, perciben, escuchan, leen, esas manifestaciones del sujeto. Esto sucede en el contexto de la experiencia, del acontecer de un lugar, de una situación que abarca la presencia de los sujetos. Experiencia que no es simplemente vivencia, experiencia que supone la presencia de un otro, el reconocimiento de ese otro, la sorpresa del otro. Experiencia que solo será tal si se produce encuentro, relación, afectación (Skliar; Larrosa, 2011).

En este sentido, se hacen necesarios espacios de encuentro en la escuela que den lugar a la escritura sensible, pues ésta no debe verse como un objeto escolar sino fundamentalmente como un objeto social, algo que se utiliza y tiene valor en la sociedad y la comunicación humana, de manera que se reconozca que el otro es un par que convive conmigo en un mismo lugar, que es también poseedor de pensamientos, ideas, sentimientos y posturas que pueden o no ser compatibles con las propias, siendo en esa relación donde se encuentra el sentido del reconocimiento propio y del otro, así lo expresa Arendt (1993): “la pedagogía de la alteridad, lugar donde reconozco que a mi lado se encuentra el otro, iniciando una relación de tipo ético, en el sentido de que ese otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él”.

En tal manera, es necesario como maestros ver a la escritura como potenciadora de un camino de posibilidades, de encuentro, ya que puede llenar de sentido la experiencia de los niños y niñas, en la medida en que favorece senderos para crear lazos y vínculos, para que se puedan expresar, permitiendo liberar pensamientos, los sentimientos, y a reconocer en las palabras del otro aquello que hace parte de mí.

Una escritura que no sea vista como instrumento de certificación, como una serie de ejercicios sin un sentido profundo e intencional para el crecimiento de la persona desde su ser interior, sino al contrario, una experiencia que permita al sujeto un pretexto para poner en palabras todo aquello que habita en él, que tal vez sirva de desahogo, de cómplice para compartir, que facilite otras maneras de ser y estar, de acercarse a los otros. Es importante que como maestros demos a la escritura el lugar de ser una práctica que atraviese a los niños y niñas, que les permita verse y ver a los demás, de mirarse más que con los ojos físicos con los ojos del alma.



### **2.3 Pregunta orientadora**

A continuación, se presentan la pregunta orientadora junto con los propósitos, los cuales se derivaron de las reflexiones emanadas de la problematización y la justificación guiando así el camino recorrido en el presente trabajo.

*¿Cómo puede la escritura suscitar experiencias de encuentro para el reconocimiento de sí y de los otros, propiciando la construcción de la alteridad en los niños y niñas del tercer grado del Instituto Pedagógico Nacional?*

**2.4 Propósito general:** Suscitar a partir de la escritura experiencias de encuentro para el reconocimiento de sí y de los otros, de manera que propicie el camino a la construcción de la alteridad, en los niños y niñas del tercer grado del Instituto Pedagógico Nacional.

#### ***2.4.1. Propósitos específicos.***

- Propiciar a partir de la pregunta la movilización del pensamiento, con el fin de generar en los niños y niñas actitudes de interiorización en las que se reconozcan a sí mismos y a los otros.
- Promover espacios de diálogo entre los niños y niñas que permitan entablar encuentros consigo mismos y con los otros, en los que se dé lugar a la expresión e interacción de experiencias, pensamientos y sentimientos.
- Generar desde la reflexión experiencias de acogida y responsabilidad hacia los otros, en los que se promueva la transformación de los sujetos.

## Capítulo 3

### Marco conceptual

El presente trabajo de grado tiene como ejes fundamentales e interrelacionados, la alteridad y la escritura. La primera, abordada como construcción subjetiva y social, desde el reconocimiento propio y del otro, encaminada hacia la configuración de una pedagogía del nosotros. La segunda, entendida desde una perspectiva social, como práctica y experiencia sensible, que se relaciona con la configuración de los sujetos.

### 3.1 Alteridad

En primera instancia, se explicita el concepto de alteridad, para desde allí entender el reconocimiento y el cuidado propio y del otro y en ese marco plantear la pedagogía del nosotros.

La alteridad se entiende en palabras de Ortega, P. (2014), “como acogida al otro, escucha y cuidado del otro; como un hacerse cargo o responder del otro desde una responsabilidad indeclinable” se trata entonces de una posibilidad en la que surge una mirada sensible hacia el otro, en todos los aspectos de su vida, implica ponerse en el lugar del otro, alternando opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, costumbres o prácticas sociales diversas, donde se fomenta el diálogo y propicia las relaciones de respeto y reconocimiento.

Así mismo, Córdoba, M; Vélez, C. (2016) citando a Dussel (1995), señalan que “la alteridad es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del otro como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara-a-cara con él”, en donde emanan muchas posibilidades de relacionarnos, de vernos, de comprendernos, de reconocernos.

En este sentido se hace necesario en la educación hablar de una relación de alteridad traducida en el reconocimiento y en la responsabilidad con el otro, como lo menciona (Ortega, 2014), “en tanto que es acogido el otro es aceptado, reconocido y querido en lo que es”. En ese reconocimiento hay una comprensión de saber que hay otro con particularidades, que es distinto, diferente, único, que no se puede invisibilizar.

Para Levinas, citado por Fernández (2015) la relación del individuo con la alteridad puede apreciarse, al menos, en tres momentos distintos. Primero, cuando el individuo constitutivamente abierto al mundo interactúa con él. Esto implica una relación con la alteridad en tanto que exterioridad. Segundo, cuando el individuo reflexiona sobre su propia relación con el mundo y entresaca a partir de ahí un relato sintético acerca de su identidad, que es en verdad un relato sobre su modo particular de desenvolverse en la existencia y de imbricarse en su contexto vital. Esto supone vérselas con la alteridad dentro de sí. Tercero, cuando el individuo profiere ese relato ante otro distinto a sí, esto es, se presenta y comparece ante la alteridad. Esta última vertiente alude a la confrontación entre una identidad y una alteridad, concretas, incardinadas en un yo y un otro, en un yo que se sitúa frente al rostro del otro y que se relaciona con él a través del lenguaje.

### ***3.1.1 Alteridad desde el reconocimiento propio y del otro.***

La escuela es un espacio de encuentro en el que confluyen diversas historias, culturas, formas de significar el mundo y maneras de ser; es el lugar donde convergen aquellas realidades que hacen parte de la configuración de las personas, entablando multitud de relaciones de convivencia, entre pares y entre el maestro y los estudiantes; ya sean éstas de amistad, compañerismo, autoridad, afecto o rivalidad, entre otras. Es allí donde la educación tiene lugar, siendo un acontecimiento ético, en el que las relaciones de acogida, de responsabilidad y de cuidado, deberían orientar el reconocimiento y el respeto por el otro, desde la cercanía y compromiso que tengo hacia él. Dichas relaciones necesariamente influyen en la actividad del aula y en el proceso de construcción de los nuevos conocimientos y en particular en la apropiación de la escritura, como una experiencia que contribuye a la configuración de sujetos.

Es así como se hace importante hablar inicialmente del reconocimiento propio, el cual se entiende desde un acto reflexivo del sujeto, donde se reconoce en sus capacidades y vulnerabilidades. No se trata del reconocimiento-identificación de las cosas sino del reconocimiento-aceptación de uno mismo, de valorarnos y sentirnos. Es entender la capacidad humana del sí mismo, aquel que siente, cree, piensa. En palabras de Ricoeur (citado por Moratalla, T. 2006) “es la aparición de la conciencia reflexiva del sí mismo

implicado en el reconocimiento de responsabilidad propia”, ese poder decir, poder actuar, poder narrar y narrarse a sí mismo, es poder ser capaz de ser responsable por su acción o de ser responsable por otro ser humano.

Así, surge la necesidad de hablar de alteridad en la educación, para comprender cómo actúa y piensa quién está a mi lado, no para borrarlo, sino para reconocer en sus actos, unas diferencias o unos comunes que hacen del yo un sujeto en construcción social a partir del otro. Esto permite vislumbrar que, la existencia del ser humano no es individual y solitaria, sino que en su desarrollo como ser, en un entorno social de manera directa, entrelaza su existencia con ese otro ser en cercanía, entablando una serie de vínculos que harán posible el establecimiento de múltiples relaciones, como el respeto hacia lo que es y lo que piensa el otro, a pesar de la diferencia; o a relaciones de confianza, como una disposición positiva respecto de las intenciones o comportamientos del otro, lo que da paso a la importancia de entretener lazos que requieren de condiciones para construir metas en colectivo y para aprender a pensar en un nosotros.

La educación desde la alteridad es un acontecimiento de encuentro, en el que los educandos son reconocidos, escuchados y acogidos. La alteridad basada en esa comprensión que abarca al otro, ese otro que hace parte inherente de mí, es decir del yo, pues convive y coexiste conmigo en un mismo plano, una comprensión del otro, partiendo de sí mismo; una construcción social, que emana de las múltiples interacciones en la vida cotidiana, de la cercanía, del cuidado, y de la hospitalidad, como también de la dificultad, del conflicto y las diferencias, que de igual manera hacen parte del camino hacia la alteridad.

Reconocer al otro no se basa en una cuestión de saber que existe, sino que responder al otro significa acogerle y hacerse cargo de él, entablando un ámbito de calidez, de saber qué le pasa, cómo es, que hace parte de él, no para juzgarlo sino para escucharlo, acompañarlo, hacerle saber que no está solo. Lo señala Ortega P. (2004) al afirmar que “en la alteridad la acogida del otro significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección”, es en esta interrelación de acogida donde toma gran sentido el reconocimiento, pues supone aceptar al

otro tal y como es, es decir, aceptarlo con toda su historia, tradiciones, cultura, con su pasado, y su presente.

### **3.1.2 Alteridad desde el cuidado de sí y el cuidado del otro**

En coherencia con los planteamientos anteriores se establece entonces para este trabajo, el concepto del cuidado de sí y cuidado del otro; puesto que es fundamental en la dimensión humana realizar una conciencia de sí como punto precedente para una partida de relación hacia el otro. Es así como lo asegura Chirolla (citado por Garcés, 2013) - desde la perspectiva genealógica de Foucault, el cuidado de sí se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones, en la medida en que se conoce, valora y transforma. Los sujetos que participan de estas prácticas deben ocuparse de sí mismos para que de esta manera sus pensamientos y acciones, de acuerdo con sus vivencias, estén cargadas de valores que han adquirido de su experiencia de vida para cuidar de los otros. Garcés (2013), así al cuidar de sí mismos, se pone de manifiesto una relación de cuidado por los otros.

El cuidado de sí es una práctica constante que va en busca de la libertad, entendida ésta como un acto reflexivo, que es en sí mismo un acto ético, político, una libertad en virtud de la cual el sujeto se conduce éticamente consigo mismo y con los otros.

También se aclara que la noción de cuidado de sí implica una serie de acciones, que se realizan sobre sí mismo, por las cuales uno se hace cargo del propio ser, basado en el reconocimiento de sí, donde se valora, se transforma y además se transfigura como sujeto que hace parte de una sociedad. Hace relevancia a la importancia de conocerse a uno mismo para así poder ocuparse de sí.

Para Foucault el cuidado de sí también tiene una relación con los otros y con el mundo es decir, “el cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que es también una manera de cuidar de los otros. (Foucault, 1984). Es

por esto que afirma, que el que se cuida a sí mismo no corre el riesgo de pasar por encima del otro, ni someterlo a su deseo, pues en la medida que uno cuida de sí se da cuenta que es necesario reconocer también al par.

Es así como, preocuparse por uno mismo exige hacer una mirada desde el exterior, desde los otros hacia uno mismo, así lo señala Lanz, C. (2011) “el cuidado de sí tiene que ver con la formación no para aprender algo exterior, un cuerpo de conocimiento, sino una educación para propiciar el ejercicio de la reflexión sobre sí mismo y sobre los otros”.

En esta medida, la relación de cuidado que uno tiene consigo mismo es fundamental en la relación de alteridad con los otros, puesto que hablar de alteridad como una posibilidad que involucra el reconocimiento propio, y a la vez el reconocimiento del otro, conduce directamente a un acto de responsabilidad para cuidar de él. Encargarse de sí mismo y encargarme del otro en una constante interrelación, en una experiencia que involucra cercanía y más propiamente vínculos. Es por ello que sin estas relaciones de cercanía se hablaría entonces “el descuido del otro es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro” (Skliar, 2008). Es allí donde se puede visualizar la relevancia que tiene el hablar de cuidado, ya que al no construir relaciones de cuidado por sí mismo y por los demás, se estarían invisibilizando, ignorando y desconociendo a los otros sujetos de la comunidad.

### ***3.1.3 Alteridad y la Pedagogía del Nos-Otros***

El encuentro de relación entre el Yo y el Otro fundamentalmente da lugar a la constitución del Nosotros, relación de intercomunicación desde la cual se van configurando las identidades, interacciones, representaciones, conflictos y tensiones surgidas entre los sujetos. Es en la base de este encuentro donde las subjetividades de los individuos se funden en un proceso que forma un vínculo de mutuo reconocimiento, así lo señala Ortega (2012), al afirmar que “el sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendiéndolo como un inter-juego en el cual emociones, corporalidad y lenguaje

configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto, grupo e institución, sosteniendo las tramas de lo social”, en este caso encuentro entre sujeto y sujeto.

En el marco de este vínculo del Nosotros, se concibe como un campo de crítica cultural, que cuestiona las relaciones existentes de subordinación y exclusión, transformándolas en prácticas de participación y hospitalidad. Atendiendo a un discurso contextual, ésta se introduce en prácticas específicas del campo social, determinando un lenguaje de esperanza y diálogo, siendo una pedagogía comprometida críticamente, la cual, como lo menciona Ortega (2012), “ofrece orientaciones para promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y respeto por la alteridad, la generación de espacios para la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para trabajar en apuestas colectivas”.

Dentro de la dinámica de esta pedagogía, toma especial relevancia la acción pedagógica, pues ésta se entiende en términos de abarcar a los sujetos en la cotidianidad de su relación interactiva, promoviendo prácticas de preocupación y cuidado mutuo, en tal sentido lo manifiesta Ortega (2012) esta “pedagogía se instituye en un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en recogimiento del otro (hospitalidad)”. La pedagogía del Nosotros requiere producir la comprensión mutua desde prácticas reflexivas y de compromiso; en ese sentido la pedagogía introduce que el cuidado formativo del otro, es una relación mutua, es una construcción de vínculos que solo se crea en la interacción entre los sujetos.

Para pensar la alteridad y la pedagogía del nosotros en la escuela es necesario que en ella exista una responsabilidad, que emana del sentimiento surgido en el encuentro con el otro y que me lleva a salir del propio egoísmo para hacerme cargo de él. En este sentido, la educación como acción ética no debe educar para la individualidad, ni en el aislamiento, sino por el contrario en una realidad abierta al otro y para los otros.

De ahí la pertinencia de que la escuela y la educación sean para todos, donde todos quepamos, nos encontremos y donde se reconozcan las particularidades de cada individuo, porque en esencia somos iguales, pero con necesidades específicas, gustos e intereses,

somos diferentes con pensamientos y sentimientos singulares, que no pueden ser tratados a la ligera.

La escuela debe ser un espacio de acogimiento, ya que es una práctica educativa que tiene que ver con la constitución del sujeto y la experiencia de sí, es por eso que se debe ver al otro como el punto de partida y de continuidad. Por esto es necesario que el maestro favorezca procesos de interacción en el aula en aras de propiciar momentos en los que los niños y las niñas pueden construir en colectivo, que se generen espacios de diálogo, donde se posibiliten reconocer que los otros tienen sentimientos y pensamientos distintos a los propios; pero aun teniendo estas diferencias se puede vivir en relaciones basadas en el respeto y la acogida.

Así es necesario, señalar que la pedagogía del Nosotros es el encuentro donde se configura el Yo y el Otro, la cual está en estrecha relación con la alteridad pues se fundamenta en ésta, va más allá de solo reconocer al otro, ya que lo abarca; así el nosotros refiere un vínculo recíproco que emana una responsabilidad y acogida mutua, es un acontecimiento de encuentro, en el que los niños y niñas son reconocidos, escuchados y acogidos; es una construcción entre dos; de ahí el nosotros, del que busca y del que ofrece, son interacciones que se tejen desde la experiencia vivida.

Una educación fundamentada en la alteridad implica una forma y estilo de vida que compromete al educador y educandos dentro y fuera de la escuela como una manera de vivir que se entiende desde el otro, con el otro y para el otro. Exige estar siempre en disposición para salir al encuentro, atender y cuidar al que está cerca de mí, esperando que alguien, fije en él su mirada y se haga cargo de él. Así vivir en la alteridad es solo posible desde el amor.

Para finalizar este apartado, se retoma la reflexión planteada por Miguel Ángel Pérez Sevilla, (2018) en su texto *Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar*:

“Las pedagogías, desarrolladas principalmente en América Latina, necesitan construirse dentro de diferentes espacios del pensamiento que permitan un encuentro con la diferencia. Para lograr eso, quizá deberán romper sus seguridades, repensar prejuicios y deconstruir



saberes. Las pedagogías no podrán ser las salvadoras de las catástrofes que padecemos; sin embargo, éstas pueden posibilitar nuevas maneras de educar y formar a los individuos para generar políticas o proyectos que ofrezcan alternativas capaces de cambiar el estado actual en el que vivimos y estar a la altura de los tiempos presentes que se viven junto con la diferencia”.

## **3.2 Escritura**

La escritura es una práctica que constituye y transforma al sujeto, pues a partir de ésta reestructura su pensamiento, expresa sus sentimientos, reconstruye sus saberes y reflexiona sobre su actuar hacia los otros, de modo que la escritura posibilita esa relación consigo mismo y con el mundo. Escribir posibilita experimentar, expresar, jugar con el pensamiento, permite producir, en uno mismo y en los otros, efectos de transformación, nuevas formas de mirada y posibilidades de acción.

### ***3.2.1 Escritura como práctica social***

Tomando como referencia el pensamiento de Bajtín, se conceptualiza aquí la escritura desde un sentido social, de esta manera, García (2006) señala cómo: “desde la temprana adquisición del lenguaje y a lo largo de la vida, el hombre se inicia como un ser social y se desarrolla como tal construyendo su individualidad a partir del otro, de las acciones y del discurso del otro, para continuar con éste una íntima y compleja relación”.

El sujeto social se forma discursivamente, en el proceso comunicativo de yo con el otro, es decir que el discurso propio se construye en relación con el discurso del otro, en el proceso de una íntima y constante interacción. Las respectivas identidades se construyen en el proceso de la comunicación interdiscursiva. Así pues en Bajtín, el ser presenta un carácter intrínsecamente dialógico, "el ser es ser para otro y a través del otro para mí" (García, J. (2006).

En este vínculo interdependiente se constituye el propio ser y el otro, en una interacción dialógica que comprende en su totalidad la identidad de los sujetos determinado según Vignale, S. (2011) que: “no llegamos a ser quienes somos sino mediante las relaciones que establecemos. Para la constitución de sí mismo se requiere de otro: de la palabra y la escucha de otro y de la propia palabra y escucha en atención de otro”. Así entonces, se constituye aquí de alguna manera, la relevancia del lenguaje escrito, fundamentado en esta estrecha relación, pues cuando el sujeto escribe lo hace enmarcado en la experiencia de interacción desde sí y para el otro.

Escribir en la dinámica de este ejercicio intercomunicativo e intersubjetivo promueve la creación de un ambiente apto, de una experiencia que implica no sólo escribir por escribir, sino vivir una experiencia de relación consigo mismo y con el otro, en la cual se exponen las relaciones y vivencias como una acción atemporal, pues la escritura inmortaliza y guarda para los sujetos aquello que se ha expuesto en palabras. Por eso, como lo menciona Larrosa, J. (s.f.): “la escritura es una experiencia en la que se interrumpen lo que podríamos llamar los automatismos del decir, lo que decimos automáticamente, lo que decimos sin pensar. Por eso escribir no es sólo un ejercicio de intentar decir (y decir-nos) de otro modo, sino también, y al mismo tiempo, un ejercicio de “intentar pensar (y pensar-nos) de otro modo”.

A través de la escritura podemos hacer una introspección, donde se dé un proceso de aceptación de sí, el cual señalado por diversos autores, se considera como la percepción que tiene una persona de su identidad, es la imagen que se tiene de sí mismo y de sí misma. De acuerdo con Jourard; Landsman (1987) “los conceptos que de sí mismas tienen las personas comprenden todas sus creencias acerca de su propia naturaleza. Incluyen sus suposiciones sobre sus virtudes y defectos, sus posibilidades para el desarrollo y sus descripciones explícitas de sus normas acostumbradas de conductas y experiencias”. Es así como, en este proceso escritural se posibilita el afecto hacia uno mismo en su totalidad, incluyendo la aceptación de nuestras propias capacidades y limitaciones, lo que fomenta nuestro potencial para diferenciar entre lo que podemos cambiar y lo que no.

De esta manera, decirnos cosas a nosotros mismos, expresar lo que sentimos y pensamos sin temor a ser señalados, sino por el contrario fortalecer el proceso de seguridad en sí mismos, es de tal manera, poder vernos desde otro punto de vista conocernos, reconocernos y encontrarnos con nosotros mismos por medio del lenguaje escrito. Lo anterior, también señalado por Jordana (2013), cuando afirma que, “pensar de otro modo no es simplemente pensar algo que no habíamos pensado o atender a algo que no habíamos visto sino modificar el acto de pensamiento y de percepción misma” desplegando en consecuencia esa experiencia de transformación, que fomenta en el sujeto la oportunidad de seguir reflexionando acerca de sí, llevando así al sujeto a una valoración de su ser, de sus formas de transitar, de sus aciertos o desaciertos, enmarcados estos aspectos en el amor propio, pues desde este lugar puede verse así mismo desde otra perspectiva, exponiendo en la escritura sus sentimientos más profundos, positivos o negativos, para también llevarlos a un proceso de transformación.

Aquí, a manera de ilustración de la escritura como experiencia transformadora, se toma a Foucault, (citado por González, B; Pulido, O. 2014) quien propone unas técnicas donde la escritura se hace presente como herramienta para el conocimiento propio y la transformación de sí, habla de las cartas para el examen de conciencia (de sí mismo) que consiste en redactar notas sobre uno mismo que debían ser re-leídas, escribir tratados o cartas a los amigos y llevar cuadernos con el fin de reactivar para sí mismo las verdades que uno necesitaba, con estos ejercicios se hacía una reflexión crítica hacia uno mismo pudiendo volver después a ellos para realizar una acción de introspección, “escribir es, por tanto, «mostrarse», hacerse ver, hacer aparecer el propio rastro ante el otro.” (Foucault, 1999 citado por Lara, P; Pulido, O. 2020), así la escritura suscita el trabajo consigo mismo, de transformación para reflexionar y encontrarse con otras posibilidades y alternativas de pensamiento.

En ese sentido, Foucault habla de “la nueva forma de experiencia del yo, cuando la introspección se vuelve cada vez más detallada. Se desarrolla entonces una relación entre la escritura y la vigilancia”. Así, se prestaba atención a todos los matices de la vida, al estado de ánimo, a la lectura y la experiencia de sí se intensificaba y ampliaba en virtud del acto de escribir” (Foucault, 1990, como se citó en Álvarez, D. 2014). Se proporciona a la escritura

un lugar importante en este reconocimiento, desde un ámbito sensible y real donde están inmersas emociones y sentimientos que hacen parte del ser y de la realidad del otro.

Para promover la escritura como experiencia en la escuela también se hace importante el rol que juega el maestro como orientador de este proceso, pues le corresponde facilitar y crear en el ambiente educativo, la situación de intersubjetividad, es decir, crear una situación de comunicación real, de acogida, de reconocimiento que haga posible la trascendencia de los mundos privados de los participantes y el establecimiento de un diálogo creativo que permita confrontar ideas y compartir vivencias y experiencias. En esta situación se produce el encuentro de diferentes modos de ver al mundo, lo que enriquece a cada uno de los participantes y ofrece además, la oportunidad al diálogo entre diferentes formas de ser, a la expresión de ideas y sentimientos, a su toma de conciencia y al desarrollo del lenguaje. (Valery, O. 2000).

Entender la escritura como práctica social, necesariamente implica reconocer su uso social referido a su utilización en situaciones de la vida cotidiana y en situaciones comunicativas reales, mediando las interacciones entre los sujetos. En palabras de Vygotsky: "La escritura es una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura para la mediación de las actividades de la vida cotidiana. El lenguaje, ya sea hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento". (Vygotsky, citado Bellón, C; Cruz, M. 2002).

Se requiere pues crear ambientes de aprendizaje, que de manera intencional, que garanticen situaciones de interacción que enriquezcan la producción discursiva de los niños y las niñas, que den lugar a despertar y aflorar su universo interior. Se insiste en la necesidad de promover en el aula la producción de escritos auténticos, que respondan a intenciones comunicativas, en contextos de uso reales, con desafíos y destinatarios reales.

Así entonces, en este encuentro de los sujetos, esa experiencia de transformación no puede ser delimitada meramente a una cuestión individual, según Jordana (2013), "parte en algún

sentido de una experiencia personal y, sin embargo, a través de ésta se intenta apuntar hacia una dimensión colectiva”.

### ***3.2.2 La escritura como experiencia sensible***

La escritura además de ser una experiencia del lenguaje y del pensamiento, es una experiencia sensible en la que están en juego los sentimientos. Esta práctica se vincula con la vivencia que posee el sujeto, en la cual él encuentra apertura para manifestar en palabras aquello que le acontece, para hablar de sí mismo, para expresar sus deseos más profundos, para pensar acerca de los otros, para reflexionar sobre su accionar, entre otras posibilidades. Por ello, de lo que se trata es de pensar la escritura como experiencia que atraviesa la subjetividad.

Al respecto, McCormick Calkins, L. (1992), menciona que “La escritura es más que la vida, es la conciencia de la vida, escribimos porque queremos entender nuestras vidas”. Así la escritura nos permite convertir el caos en algo bello, rescatar y transformar momentos de nuestra experiencia. En ese sentido, se señala la importancia de una escritura significativa que posibilite una relación personal e interpersonal que dé lugar a nuestra verdad, a nuestra historia, para escuchar y ser escuchados.

El ejercicio escritural es una práctica que transforma al sujeto, pues a partir de la experiencia se reestructura su pensamiento y reconstruye sus verdades, de modo que la escritura posibilita esta relación consigo mismo. Así, la escritura como experiencia sensible permite un desplazamiento del yo, que posibilita la constitución del sujeto en la medida en que se examina, se reconoce y reflexiona de sí al tiempo que toma distancia de él mismo para lograr una transformación.

Por eso “en la escritura se entreteje un significado particular que cada sujeto añade a lo que se dice, de modo que es la mirada que hace a la práctica escritural, en otros términos es el proceso de subjetivación y la acción desencadenada del sujeto que lo lleva a tener conocimiento de sí mismo y de constituirse” (Lara, P. s.f.). Este lugar de constitución, es

decir, el lugar donde se lleva a cabo esta experiencia es el sujeto; la experiencia es algo que me pasa a mí, en mis palabras, en mis ideas, en mis representaciones, en mis sentimientos o intenciones, por ello la experiencia siempre es subjetiva. Implica un sujeto sensible y abierto a su propia transformación, en palabras de (Larrosa, J. s.f.) la experiencia es "eso que me pasa" no se reduce sólo a un acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible inmortalizando su acción en cada palabra.

Esta experiencia que supone la escritura, se desarrolla desde Larrosa, en unos principios que promueven su desarrollo, permitiendo establecer aquella convergencia que se constituye como una práctica llena de sentido para el sujeto.

La escritura como experiencia es un movimiento de ida y vuelta, así lo señala, Larrosa, J. (s.f.) al afirmar que es: "movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo [...] y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí", suscitando así el punto de partida de esa práctica escritural, pues el sujeto es consciente de su participación, de su inclusión dentro de dicha experiencia, la cual llega a él, lo abarca totalmente y luego le hace salir de sí constituyendo una mirada reflexiva sobre su propio actuar y sentir.

Partiendo del sujeto como lugar donde ocurre la experiencia se configura el principio de subjetividad, pues este establece que la experiencia es siempre subjetiva, es decir que lo que le pasa a cada sujeto, en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, en la experiencia, es para cada cual, propia, singular y particular

Y finalmente el principio de transformación se establece en la medida que ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto se abre a su propia transformación, a la de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de su actuar, a la reflexividad de aquello que lo compone pero que a la vez lo somete a estudio o a cambio, "de ahí que la experiencia me forma y me transforma, de ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia". (Larrosa, J. s.f.)

Es fundamental que el maestro permita una relación con el lenguaje escrito más allá de lo instrumental, donde la experiencia de escribir trascienda lo escolar y donde exista apertura a sus inquietudes, sus emociones y pensamientos para que puedan conocerse, reflexionarse, re-encontrarse y crear su propia identidad, como lo dice McCormick Calkins, L. (1992), “no motivar a escribir sino posibilitar a involucrarse profunda y personalmente en la escritura necesitamos decir a los demás: este soy yo; esta es mi historia, mi vida, mi verdad; necesitamos ser escuchados”, conexión personal con la vida real. Una escritura que permita que el individuo logre tener una relación consigo mismo, así lo posibilitará también con los otros, en el sentido que puede crear vínculos a través de sus pensamientos y experiencias, también posibilitará reconocer al otro, ponerse en su lugar desde su singularidad y diversidad; acogerlo desde un sentido ético. Así la escritura es tanto individual como social, por eso me construye y nos construye y con ella podemos expresar cosas que verbalmente son muy difíciles de decir.

Es por eso que como maestras debemos hacer de nuestras aulas espacios de convivencia, de escucha y dedicación al otro; espacios en los que el alumno sea tratado en la singularidad de su persona, y no tratando de homogeneizar sus procesos, ni sus ritmos, ni mucho menos sus sentimientos y pensamientos. Sino en cambio, que la escuela sea un lugar donde se dé el encuentro con el otro, de reconocimiento propio, de diálogo, reflexión, donde haya una configuración y transformación de la manera en que nos situamos en el mundo.

## **Capítulo 4**

### **Marco metodológico**

En este capítulo se aborda la metodología que orientó el presente trabajo realizado con la comunidad educativa de grado tercero del Instituto Pedagógico Nacional. Se realiza aquí la presentación de la perspectiva metodológica, así como las características que enmarcan el sentido y finalidad de la propuesta pedagógica.

El trabajo de grado estuvo dirigido a realizar una propuesta pedagógica para intervenir en la escritura como práctica sociocultural, de manera articulada con el reconocimiento propio y del otro, como camino para construir la alteridad en el aula. Se enmarcó en una perspectiva de transformación del sujeto, propiciando al individuo otras formas de vivenciar la escritura y el sentido de ésta, ya que el niño es capaz de expresar lo que siente, y en tal manera puede reconocerse y reconocer al otro.

Dentro de las diversas perspectivas cualitativas para el desarrollo pertinente de la propuesta de trabajo con la comunidad educativa, se encuentra la Investigación Acción, la cual ha derivado en diversas acepciones, tales como: investigación acción educativa o investigación acción pedagógica, según los autores que las ejerzan; por ejemplo, Bernardo Restrepo y Rafael Ávila en Colombia. Según afirman Colmenares; Piñero (2008), se distingue como investigación acción educativa, aquella ligada a la indagación y transformación de procesos escolares en general y la investigación acción pedagógica focalizada hacia la práctica pedagógica de los docentes, siendo nodales la reflexión, la acción y la transformación. En este caso la propuesta pedagógica se asume desde esta segunda, buscando generar proceso de enriquecimiento tanto para los niños y niñas como para su quehacer pedagógico.

Desde la perspectiva educativa la Investigación Acción se presenta como una herramienta orientada hacia el cambio educativo. Por cuanto se asume, una postura onto-epistémica del paradigma socio-crítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales que intervienen en el proyecto de acción. (Restrepo, B. 2004)

Así, la I-A-pedagógica, propone una transformación de la práctica pedagógica en el desarrollo del proceso mismo del proyecto. En consecuencia, de manera permanente, el proyecto contempla tres elementos de carácter cíclico: la reflexión sobre el campo problemático, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y el análisis de resultados. (Restrepo B, 2000).



De esta manera se entiende al docente como quien “...observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico.” Restrepo, B. (2000). Desde este enfoque se considera que los proyectos pedagógicos son una forma de reflexión del quehacer educativo que le posibilita al docente transformar su práctica pedagógica.

En este mismo sentido, Rafael Ávila (2005) plantea que “es un tipo de investigación en la cual el sujeto y el objeto de la investigación se superponen. El sujeto que diseña las prácticas y las despliega al ponerlas en escena, es el mismo que vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas y las preguntas que surgen de los agujeros y de los intersticios de su práctica”.

#### ***4.1 Modalidad de trabajo de grado: Propuesta Pedagógica Didáctica***

Desde los planteamientos de la Licenciatura en Educación Infantil “se entiende el proyecto pedagógico como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y el análisis que suscita, con el propósito de afectar dicha práctica. Cuando en este proceso se crean nuevas posibilidades de lo presente y estas posibilidades aparecen como opciones realizables, se tiene un proyecto pedagógico. Se puede decir, que un proyecto pedagógico surge de la intencionalidad explícita de afectar situaciones problemáticas en donde se desarrolla la práctica educativa.” (González y Rincón 2008).

Se asume la propuesta pedagógica didáctica desde una perspectiva de la pedagogía proyectiva, que reconoce los proyectos como una opción pedagógica que trasciende lo metodológico. Como proyecto pedagógico se permite establecer un tipo de relaciones con el conocimiento, con los sujetos. Aguilar y Martínez (2009) definen más que los proyectos, la pedagogía proyectiva como “una concepción epistemológica, un modelo pedagógico y un conjunto de herramientas didáctico metodológicas orientadas todas hacia el fortalecimiento del sujeto personal, social y político”. Dicha pedagogía se sustenta en una

concepción del conocimiento que permite a los sujetos hacer de su propia vida un proyecto, en el cual estén ligados, de manera íntima, sus deseos, sueños, utopías, pensamientos, acciones y en el cual no se restrinjan a actuar solamente a partir de lo preestablecido o de aquello que ya está dado.

De esta manera, se pretende llevar a cabo una propuesta pedagógica y didáctica que aborde la escritura desde una perspectiva socio-cultural y la alteridad como lugar de encuentro del reconocimiento propio y de los otros, que motive al análisis y proposición de nuevas miradas en torno al campo educativo, pedagógico y formativo. Pensamos en una propuesta pedagógica y didáctica ya que queremos afectar y enriquecer, desde las acciones pedagógicas, el uso que se da en el aula a la escritura, de forma que desde una reflexión crítica se permitan otras miradas y espacios de sensibilización sobre la misma, desde experiencias de encuentro, acogida y reconocimiento entre los niños y las niñas.

#### ***4.2 Estrategias metodológicas***

En el presente trabajo, se proponen acciones pedagógicas no lineales, a partir de la interacción de las siguientes tres grandes categorías estratégicas: el diálogo, la pregunta y la reflexión, donde se viva una experiencia sensible desde los pensamientos y sentimientos de los niños y niñas, involucrando aspectos como: la emoción, la corporalidad, los interrogantes, la introspección, entre otros.

##### ***4.2.1 Diálogo***

Entendido como un acto de encuentro, el diálogo lleva a sus participantes a la elaboración conjunta de significados, que se crean en la interacción del contacto entre ellos, produciendo así una generación de emociones, interrogantes y reflexiones que configuran formas de ser y relacionarse, es así como se da la reconstrucción de sus pensamientos y acciones suscitados desde el establecimiento de un lugar común: la experiencia vivida.

Así mismo, el diálogo es clave para relacionarnos con el resto de las personas, podemos expresar nuestras ideas a través del uso de la palabra, por esta razón es importante que en

las aulas de clase se den espacios que propicien la participación de los estudiantes libremente, de esta manera se busca que a través de éste y los debates que se realicen, se logre realizar reflexiones significativas que partan de la introspección y lleven a la transformación del sujeto.

La necesidad de diálogo está en la base de la construcción de comunidades educativas, por lo cual conlleva una visión no autoritaria sino de trabajo común que promueva la generación de situaciones propicias para la construcción de comprensiones de sí mismo, del mundo y de los otros, siendo el diálogo, en palabras del maestro Freire, “el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” Sánchez, B. (2007), este encuentro amoroso propicia un reconocimiento de sí y del otro propiciando una acogida a los demás, de manera que sean individuos más reflexivos, más críticos, y más sensibles hacia los otros.

Así desde la alteridad, el diálogo es ante todo un proceso discursivo que implica la presencia del otro que se acoge, que se escucha, se le valora y se le reconoce en su singularidad. De modo que, el diálogo que se exterioriza, y el que es internalizado como pensamiento, fomenta una reflexión interpersonal que permite a cada uno de los miembros interactuar cognitiva, emocional, física y experiencialmente. Es por esto que una educación dialógica está fundamentada en la visión del rol transformador y liberador que debe promover la escuela. así entonces, el aula de clase se convierte en el lugar por excelencia para la generación de experiencias que susciten en los niños y niñas propuestas acogedoras, formas amenas de relacionarse, diversas alteridades, actos de cuidado entre sí y maneras de fundar un ambiente de cercanía que ahonde en los lazos construidos en el diálogo.

#### ***4.2.2 Pregunta***

Vista como la puerta hacia el conocimiento, así lo menciona Zuleta (2005) cuando dice que “el preguntar es también el arte de pensar”. El uso de la pregunta propicia, el planteamiento de problemas o hipótesis, permitiendo hacer una reflexión, son formas que suscitan en los

sujetos ideas, pensamientos y sentimientos, mediante la expresión oral o escrita. No se puede pretender preguntarse solo, sin intervenir con alguien; por eso la pregunta posibilita que los alumnos establezcan sinceros y fuertes lazos de interacciones, exponiendo lo que creen y piensan llegando a consensos discutiendo sus diferencias y es allí donde se reconocen y se valoran mutuamente.

La pregunta auténtica no sólo nos permite relacionarnos con nuestra propia subjetividad, y ponerla en cuestión, sino que además y al mismo tiempo, nos pone en relación con los otros. Por lo tanto, no se trata de un preguntar solitario sino de un preguntar y un pensar con otros. Dice Santiago: “cuando pregunto voy al otro, pero voy para que venga. Preguntar suele ser uno de los modos más eficaces para relacionarnos con los otros. Por ello, la dimensión sensible del pensamiento encuentra en la pregunta un canal especial para realizarse. (Santiago, G. 2006)

A partir de la pregunta nace también la curiosidad, y con ésta se incentiva la creatividad lo que supone generar en el sujeto la transformación de su pensamiento hacia un sentido libre. Normalmente en educación hemos tenido el predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta, los docentes muchas veces nos limitamos a una educación instrumental y dejamos a un lado las inquietudes y las dudas de los niños; tampoco propiciamos espacios para preguntarse por el otro pero sí exigimos que se viva un ambiente de compañerismo y respeto dentro del aula. Pero lo que propiciamos es un aula que no pregunta porque nuestro sistema educativo se caracteriza por ser autoritario y antidemocrático.

Preguntarse es una forma de propiciar una introspección acerca de nuestras maneras de actuar y pensar, que nos posibilita mirarnos, reconocernos, autoevaluarnos y también valorarnos, así como también permite liberarnos de ideas y juicios que construimos en nuestra mente hacia los otros, comprendiéndolos desde miradas de acogida y respeto. En tal manera, (Paramá, A. 2017), la introspección, tal y como vimos, es un proceso en espiral que puede incluir el mayor conocimiento de uno mismo, pero tiene efectos externos.

Por eso es fundamental que los maestros hagamos preguntas y nos dejemos hacer preguntas por parte de los niños y niñas, generar un ambiente para plantearse interrogantes acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus identidades, de sus sentimientos poderse preguntar por ellos y por la existencia del otro y no solo preguntas acerca de los conocimientos específicos.

En palabras de Freire: radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción y transformación. Si le enseñáramos a los niños a preguntar, tendrían la necesidad de preguntarse a sí mismos y de encontrar por sí mismos respuestas creativamente, para resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento.

#### ***4.2.3 Reflexión***

La reflexión se encuentra atravesada por las dos categorías mencionadas anteriormente, así buscamos que los niños y niñas puedan llegar a realizar compromisos con ellos mismos y desde allí se genere una configuración y una transformación en la relación con los otros.

Es así como, proponemos que el proceso escritural sea una experiencia sensible, de reflexión, propiciando el reconocimiento de sus propios sentimientos y los de los demás. Así saber manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos permitirá que cada intervención este llena de sentido, desde y con las voces de los niños y niñas hacia un proceso reflexivo sobre sus acciones y pensamientos.

La experiencia de encuentro con los demás estará siempre enmarcada por una actitud reflexiva, pues pensar en el otro como ser valioso, como ser capaz, genera en la persona importantes cambios para entablar un ámbito agradable y de crecimiento mutuo. Es así como en cada encuentro, el conocimiento y la acción se entretajan en una realidad cotidiana y dialéctica, dando lugar a la travesía que permita a los participantes comprometidos reflexionar sobre los diferentes procesos, acciones, estrategias involucrados en la

interacción de acogida y responsabilidad mutua, y en esta conformen propuestas viables para aportar soluciones transformadoras a la constitución de sus relaciones de alteridad.

Suscitar espacios de reflexión en el aula abren la oportunidad para que los niños se acerquen a ésta y cultiven su asombro, la pregunta, el análisis, y muchos otros elementos que les permite crear una experiencia de cercanía, que los lleven a una manera distinta de pensar, de hacer las cosas y de convivir con los otros, en donde puedan escuchar a los otros y ser escuchados, en donde el respeto por la diferencia, el cuidado y responsabilidad por el otro sean ejes fundamentales de su diario vivir.

En palabras de Humberto Maturana: “el acto de la reflexión consiste en salirse un poco de la ocasión en la cual uno se encuentra y mirar, con una mirada más amplia, para ver dónde se está”. Tener la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia implica formular explicaciones propias e hipótesis sobre lo que su experiencia presenta. No se trata de que el maestro aporte las respuestas concretas, se trata de que las niñas y los niños puedan transformar en preguntas las cuestiones que les son relevantes en su vida cotidiana y que al escuchar diferentes puntos de vista puedan asumir una postura propia. Lo anterior consiste, de acuerdo a Lipman (1985), en poder elaborar juicios sobre sí mismo, fundamentados en criterios, con sensibilidad al contexto, y siguiendo un proceso de pensamiento autocorrectivo, y tener la disposición para modificarlos como resultado de este proceso de discernimiento.

El papel del profesor frente al proceso de reflexión es ayudar a los niños a expresar sus ideas, pidiéndoles que las formulen aportando razones; les invita a considerar la situación desde otra perspectiva o a construir sus ideas a partir de las aportaciones de los demás. Por tanto, el profesor no expone sus propias ideas, sino que ayuda a los niños a construir las suyas, lo cual es suscitado por el diálogo y la pregunta.

Reflexionar entonces nos permite aprender a vivir y convivir en sociedad, porque el mundo es para compartir la vida, aprender de lo propio y de lo que el otro nos ofrece. De este modo, “la persona que reflexiona sobre actitudes y valores aprende a ser, aprende a convivir, aprende a aprender y aprende a hacer. Es decir ser un ser humano integral, capaz

de aceptar las diferencias, tener autonomía y que sea un ejemplo para transformar una nueva sociedad”. (Tenorio, M; Santiago, D; Monterroza, V. 2016).

La reflexión suscita la contemplación de mi propio pensamiento, me hace consciente de mis actos, ya que es la conciencia lo que hace a los actos de los hombres propiamente humanos. Así lo señalan, Sánchez, S; Santos, M; Ariza, M. (2005), cuando mencionan que “la reflexión es lo que nos hace diferentes a los humanos de otros seres, pues nos asiste para volver los ojos a nosotros mismos, observándonos como parte del mundo, pero diferente a él. En la capacidad de reflexividad el sujeto se conoce a sí mismo como sujeto, como yo; Esta reflexión permite descubrirnos a nosotros mismos en medio de “nuestro mundo”.

Es importante entonces, generar en el aula espacios en los que esta estrategia de la reflexión establezca un modo de ver una educación que no sólo cambie nuestra forma de entender la enseñanza, sino también nuestro modo de situarnos en el mundo, nuestro modo de entender y relacionarnos con cada ser humano con el que convivimos a diario. El modo cómo enseñamos no es más que el reflejo de lo que somos y cómo vivimos.

#### ***4.3 Estrategia didáctica: Taller***

El presente proyecto se llevó a cabo a través de la estrategia didáctica de taller, abarcando el desarrollo de experiencias de orden no lineal, es decir interligadas, a manera de un proceso en espiral, sustentado en una esencia de vivencia.

Consideramos que el taller es un lugar propicio para la construcción, para el encuentro, para el intercambio de ideas, sentimientos y experiencias, es ante todo un espacio para escuchar, para vivir, para ser con los otros.

Afirma González, M. (1999) que: “El taller es el tiempo - espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer, como el lugar para la participación y el aprendizaje. (...) lugar de manufactura y mentefactura”. Así

en el taller, convergen pensamientos, sentimientos y acciones, que pueden convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos para la conservación y transformación de las prácticas y concepciones del mundo.

#### ***4.4 Rúbrica de los talleres***

Se presenta a continuación la rúbrica de los talleres, realizada con el fin de poder identificar el énfasis de cada taller y así la precisión de logros de cada sesión, según las categorías que guían el presente trabajo: reconocimiento de sí y reconocimiento del otro.

<b>Talleres</b>	<b>Características</b>	<b>Categoría</b>
1. Me conozco	Auto reconocimiento	<b>Reconocimiento de sí</b>
2. Me miro en el espejo	Valoración de sí	
3. Creo en mí	Cuidado de sí	
4. Inseguridades y rechazo	Aceptación de sí	



5. Amor propio y seguridad	Seguridad de sí	<b>Reconocimiento del otro</b>
6. Nuestras historias	Reconocimiento de la historia del otro	
7. Cuido del otro	Cuidado del otro	
8. En el lugar del otro	Comprensión del otro	
9. Soy responsable de mi tren	Responsabilidad con el otro	
10. Juntos es mejor	Cuidado del otro	
11. Mis brazos son refugio para proteger	Acogida del otro	

#### ***4.5 Estructura talleres***

Cada taller se desarrolló a partir de una estructura específica contando con unos momentos detallados los cuales son: sensibilización, problematización, materialización, socialización, favoreciendo el sentido y enfoque de cada taller. La sensibilización es el camino para despertar emociones, intereses, preguntas, sobre una situación, es abrir caminos a la curiosidad y el deseo; le proporciona al sujeto una diversidad de intuiciones, que pone en relación para formar conceptos. La experiencia subjetiva, conduce a una apertura de conciencia. La problematización pone en tensión los saberes y experiencias previas con las nuevas. Es cuestionar, analizar y reflexionar sobre un hecho o experiencia. La materialización es la concreción y manera de dejar huella, para sí o para otro, a través de la escritura.

De igual manera se resalta la importancia de las estrategias de diálogo, pregunta y reflexión en todos los talleres, como dinamizadores de cada momento, atravesados por la experiencia de la escritura.

Se presenta a continuación el esquema de organización de cada taller y su respectiva descripción a desarrollar.

#### ***4.6 Talleres***



## Taller 1

## “Me conozco”

PROPÓSITOS	PROCESO DIDÁCTICO	TIEMPOS
<p>Propiciar un ambiente de auto-reconocimiento desde las particularidades de cada niño y niña.</p> <p>Facilitar un espacio de expresión en el que se puedan dar a conocer las particularidades y puntos de vista que caracterizan a cada uno.</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Para iniciar se le dará a cada niño y niña tiras de papel en los cuales se les pedirá que escriban seis características de su manera de ser que los describan a sí mismos; así tendrán que identificar los rasgos principales de su personalidad. Posteriormente deberán organizar los rasgos de lo que más le gusta de sí mismo a lo que menos le gusta. La maestra en formación pasará por cada puesto y le quitará una tira con una característica.</p>	<p>25 minutos</p>

<p>Manifestar, con la escritura, la percepción que se tiene de sí mismos sin temor a ser juzgados.</p>	<p><b>Momento de problematización:</b></p> <p>Mediante el uso de una pelota, la cual será la que indicará quién tiene la palabra, así se hará un conversatorio general en el cual se compartirán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Fue fácil identificar las características que describen su manera de ser?</p> <p>¿Cómo se sintieron en el momento que se les quitó una de esas características?</p> <p>¿Cuáles son las razones para que nos guste o no nuestra manera de ser?</p> <p>¿Qué imaginan que piensan los demás sobre su manera de ser?</p>	<p>25 minutos</p>
	<p><b>Momento de materialización:</b></p> <p>Se invitará a escribir una reflexión sobre las características que no les gusta de sí mismo.</p> <p>¿Por qué tenemos esa característica? ¿Qué acciones realizar para transformarla?</p>	<p>30 minutos</p>
	<p><b>Momento de socialización:</b></p> <p>Para cerrar, se hará un conversatorio en el que los niños y niñas expresarán cómo se sintieron y cómo les pareció la experiencia vivida.</p>	<p>15 minutos</p>

Taller 2  
 “Me miro en el espejo”

PROPÓSITOS	PROCESO DIDÁCTICO	TIEMPOS
<p>Propiciar un ambiente de auto reconocimiento desde la apreciación de la imagen y la personalidad de cada niño y niña.</p> <p>Favorecer la interiorización de los niños y niñas respecto a sí mismos donde puedan hacer una reflexión desde otra perspectiva.</p> <p>Exteriorizar con la escritura los sentimientos y pensamientos que</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Para este momento se les pedirá con anticipación a los niños y niñas que cada uno lleve un espejo, los niños estarán sentados ubicados en el piso, en mesa redonda, con los ojos vendados para disponerse a escuchar un poema llamado “Cuando comencé a amarme a mí mismo” de Kim McMillen durante el cual se escuchará música de fondo.</p> <p>Finalmente, abrirán los ojos y se mirarán al espejo durante unos minutos para reconocimiento en silencio, para así dar paso al momento de problematización.</p>	<p style="text-align: center;">30        minutos</p>

tienen los niños y niñas hacia ellos mismos.

**Momento de problematización:**

Continuando con el momento anterior en el que los niños y niñas se están mirando al espejo, se realizarán estas preguntas para ser respondidas por ellos de manera interiorizada, para esto la maestra en formación las irá leyendo y dejará un espacio de silencio

¿Qué ves en el espejo?

¿Cómo es la persona que te mira desde el espejo?

¿Qué esconde esa persona a los demás?

¿Qué cosas no te gustan de la persona que ves en el espejo?

¿Qué es lo que más te gusta de esa persona?

¿Cambiarías algo de la persona del espejo?

¿Cuándo te miras en el espejo te ves guapo/a?

¿Piensas que puedes aportar a los demás? ¿Cuáles?

¿Crees que les agradas a tus amigos y compañeros tal y como eres?

¿Cuándo te sientes y te ves bien, te sientes más seguro de ti mismo?

¿Cambiarías algo de tu apariencia?

20  
minutos

<p><b>Momento de materialización:</b></p> <p>Se invitará a que los niños y niñas le escriban una carta a la persona que vieron en el espejo, (ellos mismos) en tercera persona, expresándole qué le quieren decir, aconsejar, agradecer, cosas que quisieran mejorar, de manera que sea un mensaje que ellos saben que necesitan.</p>	25 minutos
<p><b>Momento de socialización:</b></p> <p>Se finalizará con un conversatorio escuchando las voces de los niños y niñas preguntándoles qué les pareció esta experiencia y si les gustó.</p>	15 minutos

Taller 3  
 “Creo en mí”

PROPÓSITOS	PROCESO DIDÁCTICO	TIEMPOS
<p>Propiciar un ambiente de reconocimiento propio desde la interiorización de una letra musical como estrategia de reflexión.</p> <p>Facilitar un espacio de expresión en el que se puedan conocer las acciones de cuidado y amor propio que emplean los niños y niñas en su diario vivir.</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Los niños estarán organizados en círculo en el piso con los ojos cerrados para escuchar la canción llamada “Creo en mí” de Natalia Jiménez con la que se invitará a hacer una reflexión y una interiorización de la letra de la canción, pensando en lo que significa para ellos mismos.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=zBYxH6isF3Q">https://www.youtube.com/watch?v=zBYxH6isF3Q</a></p>	<p>10 minutos</p>
<p>Manifestar, con la escritura, las acciones que emprenden los niños y niñas para incluir el cuidado en cada una de sus vidas.</p>	<p><b>Momento de problematización:</b></p> <p>Para reflexionar sobre nuestras propias vidas, y a partir de la canción anterior, se formularán las siguientes preguntas para que los niños puedan dar su respuesta oralmente, puedan ser escuchadas y comentadas entre todos.</p> <p>¿Te aceptas cómo eres? Teniendo en cuenta lo que te gusta o no te gusta de ti</p> <p>¿Te cuidas a ti mismo? ¿Cómo?</p> <p>¿Te valoras a ti mismo? ¿En qué situaciones o momentos?</p>	<p>30 minutos</p>



<p><b>Momento de materialización:</b></p> <p>Se invitará a los niños y niñas a que realicen una lista donde escribirán qué compromisos realizarán para cuidarse, quererse y respetarse a ellos mismos.</p>	15 minutos
<p><b>Momento de socialización:</b></p> <p>Se finalizará con un conversatorio escuchando las voces de los niños y niñas preguntándoles qué les pareció esta experiencia y qué reflexiones causó en ellos.</p>	5 minutos

## Taller 4

## “Amor propio y seguridad”

PROPÓSITOS	PROCESO DIDÁCTICO	TIEMPOS
<p>Propiciar un ambiente de reflexión sobre el amor propio, donde cada niño y niña pueda valorarse a sí mismo.</p> <p>Generar un espacio sensible de escritura en el cual se puedan expresar experiencias de inseguridad y así transformarlas en fortalezas.</p> <p>Posibilitar un diálogo con los niños y niñas donde se reflexione acerca de</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Para iniciar la experiencia se dispone el salón para que de manera cómoda los niños y niñas puedan observar un video que se proyectará para entablar un ambiente de reflexión acerca del amor propio y la seguridad de sí mismo.</p> <p>Luego de ver el video, se preguntará a los niños y niñas ¿Por qué creen que la oveja se sentía insegura sin su lana? con el fin de saber si ellos entendieron lo que le pasó a la oveja.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=AxqqSa6eE8o">https://www.youtube.com/watch?v=AxqqSa6eE8o</a></p>	<p>10 minutos</p>

<p>aceptarse como son y también sobre sus acciones de aceptación hacia los otros.</p>	<p><b>Momento de problematización:</b></p> <p>Para este momento, se propone a partir del video de la oveja propiciar un espacio de diálogo y reflexión con los niños y niñas donde se hable de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quién le quitó la lana a la oveja?</li> <li>- En su lugar ¿cómo hubiesen ayudado a la oveja?</li> <li>- ¿Alguna vez se han sentido como la oveja? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Qué piensan de la actuación de los topos?</li> <li>- ¿Han sido alguna vez como los topos?</li> </ul>	<p>25 minutos</p>
	<p><b>Momento de materialización:</b></p> <p>Se invita a los niños y niñas a escribir una experiencia en la cual se han sentido inseguros de sí mismos, y cómo la superaron y, o cómo lo harían ahora para superarla.</p>	<p>25 minutos</p>

	<p><b>Momento de socialización:</b></p> <p>Finalmente, para socializar el momento anterior se propone hacer grupo pequeño donde cada niño y niña pueda compartir sus experiencias y entablar un diálogo emotivo donde los demás puedan aportar apreciaciones positivas a su compañero.</p>	<p>30 minutos</p>
--	--	-----------------------

## Taller 5

## “Inseguridades y Rechazo”

<b>PROPÓSITOS</b>	<b>PROCESO DIDÁCTICO</b>	<b>TIEMPOS</b>
<p>Suscitar a la reflexión hacia la aceptación de sí mismos, respetando la diferencia y diversidad que hay en cada persona.</p> <p>Entablar un espacio de introspección donde cada niño pueda cambiar la perspectiva de las cosas negativas con las cuales ha sido</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Para este momento se dispondrán frases, palabras alusivas a algún tipo de rechazo y sobre la negación de la diferencia por todo el salón, para que los niños y niñas puedan recorrerlo y escoger las que alguna vez les hayan dicho o que les impacte porque han escuchado que se las dicen a otros. Por ejemplo (no eres “normal”; así no actúan los niños; que raro eres; tienes que cambiar; tan lenta, parece una tortuga; cuatro ojos; etc.)</p> <p>Este listado será amplio, incluyendo</p>	<p>10 minutos</p>

<p>rechazado.</p> <p>Propiciar una escritura sensible que posibilite a los niños y niñas una manera de desahogo sobre sus sentimientos y experiencias vividas.</p>	<p>apodos, repitiendo frases para que haya suficiente</p> <p>ntes para todos.</p>	
	<p><b>Momento de problematización:</b></p> <p>Luego se pasará a leer un cuento llamado “El niño verde” de la autora Eva María Rodríguez, el cual propiciará un espacio de diálogo y reflexión donde se hable de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Qué creen que hacía diferente a la bruja?</li> <li>- ¿Por qué la gente le tiene miedo a lo diferente?</li> <li>- ¿Se han sentido juzgados por ser diferentes y no encajar en algún lugar?</li> <li>- ¿Han hecho algún cambio para agradar a los demás o para sentirse bien consigo mismos?</li> </ul> <p><a href="http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-nino-verde">http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-nino-verde</a></p>	<p>20 minutos</p>

<p><b>Momento de materialización:</b></p> <p>Se invitará a cada niño y niña a realizar un escrito respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <p>¿En qué momentos me he sentido rechazado, por qué y por quiénes?</p> <p>¿Cómo se han sentido cuando han recibido esos rechazos?</p>	30 minutos
<p><b>Momento de socialización:</b></p> <p>Para finalizar, se propone un ritual donde los niños y niñas estén en pequeños grupos, para que puedan quemar las frases del inicio de la experiencia junto con el escrito del momento anterior, de manera que sea una forma de eliminarlas. Al hacer eso, cada niño y niña dirán algo positivo para sí mismos por cada cosa negativa por la que habían sido rechazados. Ej.: Eres muy hablador - a lo que se dirá - “Me gusta hablar y expresar todo lo que siento”</p>	30 minutos

Taller 6  
“Nuestras historias”

<b>PROPÓSITOS</b>	<b>PROCESO DIDÁCTICO</b>	<b>TIEMPOS</b>
<p>Propiciar un ambiente de acogida que suscite la comprensión del otro, a partir del reconocimiento de objetos preciados.</p> <p>Promover una experiencia sensible de la escritura, de manera que atraviese a los niños y niñas, donde se reconozcan las historias de los otros.</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Para este momento, se pedirá con antelación a los niños y niñas un objeto que para ellos sea especial. Se dispondrá en el centro del salón una mesa con todos los objetos sin saber el dueño. Luego, los niños y niñas, observarán los objetos y escogerán, de manera ordenada, el que les llame la atención.</p>	<p style="text-align: center;">10 minutos</p>
<p>Propiciar un entorno de diálogo y reflexión que fomente la escucha atenta entre los niños y niñas, al igual que el fortalecimiento de vínculos.</p>	<p><b>Momento de problematización y conceptualización:</b></p> <p>Después de haber escogido el objeto, los niños y niñas pensarán sobre éste los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿De quién puede ser?</li> <li>- ¿Cómo llegó a su dueño?</li> <li>- ¿Por qué será importante?</li> <li>- ¿Qué significado tiene?</li> </ul>	<p style="text-align: center;">10 minutos</p>
	<p><b>Momento de materialización:</b></p> <p>Se invitará a los niños y niñas, a escribir, según las preguntas anteriores, la historia que piensan tiene ese objeto.</p>	<p style="text-align: center;">15 minutos</p>

**Momento de socialización:**

Terminado el momento anterior, se colocarán nuevamente los objetos en la mesa y junto a ellos los escritos, de manera que cada dueño de su objeto pueda tenerlo. Se organizarán grupos de seis integrantes, en el que cada dueño compartirá la historia que escribieron de su objeto junto con la historia verdadera.

20  
minutos



## Taller 7

## “Cuido del otro”

<b>PROPÓSITOS</b>	<b>PROCESO DIDÁCTICO</b>	<b>TIEMPOS</b>
<p>Propiciar un ambiente de reconocimiento colectivo, a partir del cuidado y el afecto hacia el otro.</p> <p>Promover una experiencia sensible de la escritura, de manera que ésta sea colectiva y que sensibilice a los niños y niñas, para posibilitar acuerdos y la exteriorización de sus sentimientos.</p> <p>Suscitar un entorno de diálogo y reflexión entre los niños y niñas, que fomente la acogida y el</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Para este momento los niños y niñas estarán con los ojos vendados, caminarán por el salón con la consigna “voy a cuidar al otro” en el sentido de que deberán tener cuidado para no chocarlo intencionalmente.</p> <p>Después de unos minutos deberán quedarse quietos y se unirán al compañero que tengan más cerca armando parejas, se hará un momento de reconocimiento del otro para tratar de descubrir quién es. Inicialmente sin hablar acariciarán las manos de su compañero, luego su rostro y sus facciones recordando siempre la consigna.</p>	<p>15 minutos</p>

pensar sobre los otros.

**Momento de problematización:**

Después del momento anterior se descubrirán los ojos para ver a la persona que tienen al frente para pensar en alguna situación agradable que hubieran vivido juntos, además socializarán y reflexionarán las siguientes preguntas:

- ¿Qué fue lo que más me gustó de esa experiencia?
- ¿Qué otras cosas tienen en común que los une?
- ¿Repetiría la experiencia con esa persona? ¿Por qué?

En caso de que las parejas no hubieran vivido ninguna experiencia también deberán reflexionar ¿Por qué no han tenido una cercanía para vivir una experiencia juntos?, ¿Qué les gustaría vivir con esa persona? ¿Qué cosas tienen en común para hacer algo juntos?

20  
minutos

**Momento de materialización:**

Para este momento, cada pareja realizará una receta en la que acordarán cuáles deben ser los pasos e ingredientes que se necesitan para poder ser amigo de otros.

20 minutos

**Momento de socialización:**

Para cerrar la experiencia, se pedirá a cada pareja que escojan el ingrediente que consideran principal, para plasmarlo en una hoja iris, y así al final crear entre todos un recetario de amistad.

15  
minutos

## Taller 8

## “En el lugar del otro”

<b>PROPÓSITOS</b>	<b>PROCESO DIDÁCTICO</b>	<b>TIEMPOS</b>
<p>Propiciar un ambiente de acogida que suscite la comprensión, a partir del reconocimiento del otro.</p> <p>Promover una escritura sensible, que posibilite espacios de reflexión y comprensión hacia los otros, teniendo en cuenta la importancia de no juzgarlos.</p> <p>Fomentar experiencias entre los niños y niñas, que los lleve a ser mejores personas en su vida diaria con cada persona que conviven.</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Para este momento se organizará a los niños y niñas en grupos de seis integrantes. Se les pedirá que se quiten los zapatos y los dejen en el centro de cada grupo donde se encuentran. Cuando se les indique deberán ponerse otros zapatos distintos a los suyos. Según los zapatos que se hayan puesto, cada quién pensará situaciones de dificultad que haya podido pasar esa persona dueña de los zapatos y por un momento va a reflexionar sobre lo que pudo sentir. De forma que se entablará una experiencia de acogida del otro y comprensión de sus vivencias.</p>	<p>15 minutos</p>

<p><b>Momento de problematización:</b></p> <p>Después del momento anterior, cada quién volverá a ponerse sus zapatos correspondientes. Se hará una socialización y reflexión del momento anterior sobre aquellas situaciones que cada uno pensó sobre el otro, para luego dar el espacio a cada dueño de los zapatos de expresar aquellas situaciones difíciles que ha vivido.</p>	<p>20 minutos</p>
<p><b>Momento de materialización:</b></p> <p>Para este momento los niños y niñas harán un escrito reflexivo sobre la importancia de comprender al otro y no juzgarlo ni criticarlo.</p>	<p>20 minutos</p>
<p><b>Momento de socialización:</b></p> <p>Para cerrar la experiencia, se hará un mural, donde cada niño y niña plasmará una frase alusiva de acuerdo al texto anterior. Al terminar se le pondrá un título al mural pensado entre todos y así crear una construcción colectiva.</p>	<p>15 minutos</p>

## Taller 9

## “Soy responsable de mi tren”

PROPÓSITOS	PROCESO DIDÁCTICO	TIEMPOS
<p>Entablar un ambiente de cuidado hacia los otros a partir de la experiencia de un tren, que cada quién deberá guiar con responsabilidad.</p> <p>Generar un espacio de introspección donde cada uno pueda analizar sus acciones frente a los otros.</p> <p>Propiciar una experiencia sensible de la escritura que posibilite a los niños y niñas un pensamiento reflexivo hacia los otros.</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Se propiciará un ambiente de cuidado con los niños y niñas en el cual van a estar en grupos de cinco integrantes ubicados en forma de tren (uno detrás del otro).</p> <p>La dinámica consistirá en que el último niño de la fila será el encargado de orientar el tren en su recorrido sin hablar, dando señales que deberán ser pasadas de integrante en integrante, con una señal en el brazo según sea la dirección que se dé para que lleguen las indicaciones al primero, quien avanzará según éstas. Hasta que todos los integrantes pasen a ser los operarios del tren.</p>	<p>20 minutos</p>

<p>Fomentar ambientes de construcción colectiva donde se evidencien maneras de cuidar a los otros dentro y fuera del aula.</p>	<p><b>Momento de problematización:</b></p> <p>Después del momento anterior se facilitará el espacio para que los niños y niñas puedan dialogar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué sentimientos experimentaron durante el recorrido?</li> <li>- ¿Qué dificultades tuvieron a la hora de guiar a sus compañeros?</li> <li>- ¿Qué fortalezas tuvo cada integrante en el momento de guiar al tren?</li> </ul>	<p>20 minutos</p>
	<p><b>Momento de materialización:</b></p> <p>Para este momento se invitará a los niños y niñas a que, por medio de un escrito, expresen si asumieron responsablemente el cuidado de los otros y de qué maneras lo hicieron.</p>	<p>20 minutos</p>
	<p><b>Momento de socialización:</b></p> <p>Finalmente, se dibujará un tren entre todo el salón, donde los niños y niñas en cada vagón den un ejemplo de cómo se puede cuidar al otro en la vida diaria, de manera que se retroalimente la experiencia vivida.</p>	<p>30 minutos</p>

## Taller 10

## “Juntos es mejor”

PROPÓSITOS	PROCESO DIDÁCTICO	TIEMPOS
<p>Favorecer un ambiente de trabajo en equipo que implique el cuidado entre sí.</p> <p>Propiciar espacios donde los niños y niñas puedan expresar sus sentimientos y puntos de vista en torno a la ayuda mutua.</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Se organizará a los niños en fila por grupos de 6 integrantes, los cuales tendrán sus manos amarradas entre sí. Deberán inicialmente soltarse, para así, desenredar una bola grande de lana. De manera, que necesitarán trabajar en equipo, para lograr el objetivo sin lastimarse.</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Generar una escritura reflexiva que posibilite a los niños y niñas reconocer y valorar la existencia de los otros, cuidando de ellos.</p>	<p><b>Momento de problematización:</b></p> <p>Para este momento se entablará un espacio de diálogo reflexivo donde los niños y niñas hablarán acerca de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo lograron soltarse las manos y soltar la maraña?</li> <li>- ¿Fue fácil o difícil trabajar en equipo?</li> <li>- ¿Me sentí cuidado por el grupo?</li> <li>- ¿Tuve cuidado con el otro?</li> </ul>	<p>20 minutos</p>



<p><b>Momento de materialización</b></p> <p>Se propone para este momento, que los niños y niñas, de acuerdo a la experiencia anterior, realicen un escrito reflexivo sobre la importancia que tiene el otro para solucionar problemas y alcanzar metas.</p>	20 minutos
<p><b>Momento de socialización</b></p> <p>Finalmente, en los grupos iniciales se socializarán las reflexiones de cada uno, de manera que se lleve a cabo una construcción de un afiche, por grupo, que dé a conocer a la comunidad educativa la importancia de valorar la existencia y el cuidado de los otros en la vida de cada uno, para alcanzar metas y trabajar en equipo.</p>	30 minutos

## Taller 11 “Mis brazos son refugio para proteger”

PROPÓSITOS	PROCESO DIDÁCTICO	TIEMPOS
<p>Propiciar un ambiente de acogida en el que se pueda pensar en el otro.</p> <p>Entablar un espacio de reflexión y expresión en el que los niños y niñas manifiesten sus sentimientos frente a situaciones donde han necesitado sentirse acogidos.</p> <p>Favorecer gestos de acogida entre los niños y niñas, como la calidez de un abrazo, de una palabra, donde se reconozca la importancia de dar cariño y protección al otro siempre que lo necesite.</p>	<p><b>Momento de sensibilización:</b></p> <p>Para este momento se les pedirá a los niños y niñas que se organicen en el salón de una manera que se sientan cómodos para ver y escuchar el cuento, de “<i>Eloisa y los bichos</i>” de Jairo Buitrago. Después se entablará un espacio de diálogo reflexivo donde los niños y niñas hablarán acerca de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué crees que Eloisa se sentía como un bicho?</li> <li>- Con el tiempo ¿Qué crees que pasó para que Eloisa se empezará a sentir mejor?</li> <li>- ¿Qué hubieras hecho tú para ayudar a que Eloisa se sintiera mejor?</li> </ul>	<p>15 minutos</p>

<p><b>Momento de problematización:</b></p> <p>Recogiendo la reflexión anterior se les preguntará ¿qué crees que significa acoger al otro? y se propiciará la participación de los niños y las niñas</p>	<p>15 minutos</p>
<p><b>Momento de materialización:</b></p> <p>Se propone para este momento, que los niños y niñas, de acuerdo a la experiencia anterior, realicen un escrito donde puedan compartir una experiencia en la que hubiesen necesitado ser acogidos por personas a su alrededor, expresando lo que sintieron.</p>	<p>20 minutos</p>

**Momento de socialización:**

Finalmente, se formarán pequeños grupos de 5-6 niños, los cuales tendrán un pequeño buzón donde depositarán el texto anterior, cada niño y niña sacará un escrito diferente al suyo para ser compartido con los integrantes del grupo. Finalmente se invitará al compañero que lee el escrito a que le exprese unas palabras al dueño de la carta respecto a lo que escribió, además de darle un abrazo para formar entre todos un ambiente de confianza y acogida.

30  
minutos

## Capítulo 5

### Análisis de los talleres

Los talleres giran en torno a la construcción de alteridad en los niños y niñas, la cual es posibilitada por la experiencia de la escritura; con dos ejes fundamentales en esta construcción, el eje de reconocimiento de sí y el eje de reconocimiento del otro, mediados por las estrategias de diálogo, pregunta y reflexión, siendo éstas visibles en todos los talleres.

A continuación se presenta el análisis de tres talleres, desarrollados en seis sesiones, cada uno con duración de dos sesiones, para poder tener una profundización en cada aspecto tratado. Éstos fueron llevados a cabo con los niños y niñas de manera presencial, estando nosotras las maestras en formación en octavo semestre.

Los talleres faltantes no pudieron ser llevados a cabo por las condiciones de la pandemia; sin embargo, se planificaron siguiendo la estructura y criterios previamente definidos, de modo que se pudiese dar continuidad, en otro momento, al presente proyecto.

Es importante señalar algunos de los criterios tenidos en cuenta para el desarrollo de los talleres. Se pensó así en una adecuada disposición del ambiente, de forma que tuviera un carácter de tranquilidad, seguridad y confianza, para que los niños y niñas se pudiesen expresar de forma cómoda. Un ambiente de acogida el cual se caracterizó por el encuentro amoroso con los otros, reconociéndolos como semejantes en dignidad pero distintos en personalidad, entablando una cercanía que posibilitara conocerse y apoyarse mutuamente; un ambiente en el que se pueda crear vínculos de amistad, de fraternidad y de ayuda mutua, logrando resolver dificultades mediante la comprensión de las propias situaciones, un lugar donde todas las voces y experiencias fueron escuchadas y respetadas, de las cuales surgieron relaciones de afecto y reconocimiento entre sí.

Las preguntas desarrolladas fueron pensadas de manera que permitieran a los niños cuestionarse sobre sí y sobre los otros, preguntas que no tenían una respuesta única y válida

sino que, por el contrario, dieran lugar al desarrollo de posturas y argumentos en torno a los énfasis planteados.

Cada taller tuvo un aspecto específico a profundizar, así entonces para la categoría de reconocimiento de sí, se encuentran los énfasis de: auto reconocimiento, valoración de sí, cuidado de sí, aceptación de sí y seguridad de sí, los cuales en conjunto, se enfocaron en tener un acercamiento a la relación que se tiene consigo mismos, profundizando en las apreciaciones que tienen de sí los niños y niñas y fomentando a la vez sentimientos de valoración, que permitan establecer vínculos y maneras de verse como seres únicos, con particularidades. De este conocimiento de sí, se partió para emprender un reconocimiento hacia los otros.

En este sentido, para la categoría de reconocimiento del otro, se proyectaron los siguientes énfasis: reconocimiento de la historia del otro, cuidado del otro, comprensión del otro, responsabilidad con el otro y acogida del otro; los cuales dan cuenta de un proceso que permite emprender un camino para la construcción de la alteridad, suscitando la creación de lazos y relaciones de colectividad que son fundamentales para la interacción en una comunidad que se respeta y valora la importancia de cada uno de sus miembros.

A pesar de la especificidad de los talleres, éstos no se pensaron de manera aislada, entre ellos existe conexión y continuidad, según los énfasis ya mencionados; igualmente los momentos de cada taller se estructuran como un todo cuyos elementos están relacionados y cada uno da sentido a los otros.

En esa construcción hacia la alteridad, se consideró fundamental la experiencia de la escritura como suscitadora de un camino de reconocimiento de sí y del otro, la cual es caracterizada por el afecto y la emocionalidad a lo largo de todo el proceso, expresada en las voces de los niños y niñas, las cuales fueron motivadas por el diálogo, orientado por preguntas para llegar a una postura reflexiva que se evidenció en la creación de diversidad de escritos individuales y colectivos.

### **5.1 Taller 1 - “Me conozco”**

En este punto, al volver sobre lo realizado es importante realizar un proceso de autocrítica respecto a la denominación que se le dio inicialmente al taller de “fortalezas y debilidades”, pues éstas se encuentran en un marco de la lógica empresarial de eficiencia. Por ello, replanteamos la denominación para resaltar el sentido en torno al conocimiento de sí y las características que lo constituyen como sujeto único. Consideramos que las preguntas pueden ser replanteadas en torno a lo que me enorgullece de mí y lo que puedo mejorar, de modo que denote una posibilidad de verse a sí mismo no para juzgarse sino para que el sujeto se transforme y constituya.

Al plantear este taller se pretendió que los niños y niñas hicieran un proceso de introspección sobre sus principales características de su manera de ser, con el fin de visibilizar aquellos aspectos de su personalidad, que les gusta o no desde su propia perspectiva. En el primer momento del taller, se evidenció que, para los niños y niñas fue difícil identificar estos aspectos, pues se pudo notar la carencia de un espacio en la escuela que dé lugar al autoconocimiento, como lo propició este taller, donde se desarrolló una mirada de sí mismos, teniendo conciencia de aquellas características que los constituyen; tales como: compañerismo, creatividad, optimismo, valentía, responsabilidad; al igual que, la impaciencia, el miedo, el desorden, la timidez, la inseguridad, la dispersión, entre otras. Estos aspectos los fueron identificando al contar ejemplos y anécdotas de vida diaria.

Para el segundo momento, los niños y niñas escribieron sus características en tiras de papel, organizadas según su preferencias, de la que más les gustara a la que menos, así entonces la maestra en formación intencionalmente tomó dos papeles de cada niño y niña donde estaban expresadas sus características. Seguidamente se entabló un espacio de diálogo, donde surgieron diversos aportes por parte de los niños y niñas en torno a las siguientes preguntas: ¿Fue fácil identificar las características de su manera de ser? ¿Cómo se sintieron en el momento que se les quitó una característica? ¿Por qué creen que tienen esas características? Estas preguntas con el fin de motivar a la reflexión por parte de los niños y niñas, de ese modo, algunos afirmaron que se sintieron mal cuando la maestra en formación

les quitó una característica porque experimentaron sentirse incompletos, ya que eso que les quitaron hacía parte de sí, reconociéndolas como importantes.

Este ejercicio de pensar e identificar sus particularidades entendiéndolas como parte de su ser, como configuración de sí mismos, se pudo ver también cómo se forjan en la relación con los demás, ya que algunas de estas características que se mencionaron están motivadas por la presencia de ese otro en la vida cotidiana. La timidez, por ejemplo; es una actitud que se manifiesta porque se tiene temor a ser juzgados por los otros porque se tiene consciencia de esos otros. Ser compañerista, una característica entre los niños y niñas, se desarrolla en la medida que surge de ese deseo de relación amistosa y de colaboración con los demás. Es por esto que la construcción de la alteridad se gesta al propiciar espacios para el reconocimiento propio, donde conociendo esa configuración de sí, se puede contemplar la configuración de esos otros con los cuales se interactúa. Reconocer qué sucede en nuestro interior, para después intentar explicarlo, posibilita una mirada reflexiva de sí mismo, que favorece la construcción de sí como sujeto crítico, en la medida en que es consciente de cuánto afecto a otro.

Es fundamental reconocer que la práctica de la escritura fue un acierto en la posibilidad de hacer una mirada interior de sí, pues permitió a los niños y niñas tener un tiempo a solas consigo mismos, como lo señala López, R. (2015) “la escritura es un espejo del ser interior, el reflejo de un acontecer esencial interno que, precisamente por el ejercicio del escribir, se torna en realidad esencial que nos configura, para saber qué somos, cómo somos, qué hemos sido, qué podemos y queremos ser”, de esta manera en este taller se entabló un diálogo interior que suscitó un proceso de introspección donde ellos pudieron mirarse, autoevaluarse y valorarse, siendo estas acciones posibilitadoras de procesos de reconocimiento, en el que los niños y niñas se ven como seres reflexivos y críticos, pues da lugar a la expresión de sus pensamientos y sentimientos, con la confianza de exteriorizarlos sin temor a ser juzgados.

El momento escritural dio lugar a que los niños y niñas expusieran sus argumentos sobre qué ocasiona las características que debemos mejorar, así se conocieron afirmaciones como



la de Julieta la cual expresó que: “*las equivocaciones son ocasionadas por no pensar antes de actuar, repitiendo muchas veces convirtiéndose en un problema*”, aquí Julieta refleja una actitud de reflexión sobre su actuar donde reconoce que es importante hacer un análisis interior. Otra afirmación, fue la de Mateo, el cual manifestó que: “*sus debilidades pueden ser ocasionadas por los malos sentimientos que le generan algunas situaciones de la vida*”, dando énfasis, a la experiencia de interacción que hace parte de la constitución del propio ser. Estas afirmaciones evidencian que a través de la escritura los niños y niñas establecen importantes reflexiones donde se entabla un espacio confiable para expresar y reconocer sus características. Esta posibilidad que plantea la escritura se presenta como un lugar visible que devela, expresa y reconstituye nuestro ser propio, así lo menciona López, R. (2015) “la escritura nos sitúa frente a nuestro ser y devenir pues reconfigura lo que somos, lo que nos pasa y cómo nos pasa. [...] Hace de espejo ante nuestras emociones e ideas — escribir es describir lo que sentimos y pensamos— y por su magia podemos proyectarnos y crearnos inacabadamente”, es por esto que la escritura fue un lugar propicio donde los niños y niñas se vieron a sí mismos al poder reconocer aquello que los constituye, teniendo una mirada reflexiva sobre lo que conforma su ser y pensar en cómo es esa proyección propia hacía los otros.

A pesar de que este taller se enfocó en el reconocimiento propio se lograron hacer reflexiones sobre cómo esa constitución propia está permeada por la interacción con los otros. Al momento de pensar en lo que hace parte de mí se logra pensar en qué visión tienen los otros hacía mi ser.

Preguntarse, reflexionar y luego expresar en la experiencia de la escritura, posibilitó a los niños y niñas tener un lugar especial para manifestar aquellas percepciones que viven en el interior de cada uno y muchas veces no son conocidas por otros. En tal manera la escritura se vio como un espacio de reconocimiento posibilitador de reflexiones hacía sí y los otros, donde se pueden encontrar maneras propicias para la construcción de la alteridad.

Como lo afirma Bajtín, 2003 (citado por López, R. 2015) “la escritura bien puede ser el suelo donde se levante un lugar posible para la alteridad, una propuesta cultural y

educativa, explícita e intencionada, sobre la cual se vive y se educa para conocerse y confiar en sí mismo y en el otro”. Por esto se hace necesario que la escuela sea promotora de estos espacios de escritura significativa, que parta de la experiencia propia y con el otro, que surja de la motivación de cada ser, que dé lugar subjetividad, a expresar lo que se lleva en el corazón, lo que es significativo para los niños y niñas y que lleve a una puesta en común para reconocerse entre todos.

### **5.2 Taller 2 - “Me miro en el espejo”**

Este taller se enfocó en la valoración de cada niño y niña favoreciendo la interiorización y apreciación respecto de sí mismos, a partir de la estrategia de mirarse en un espejo, como si fuera desde la perspectiva de tercera persona. De manera que, desde el cuidado de sí, se preocuparon por sí mismos, como una manera determinada de atención propia.

Se evidenció que este momento inicial fue difícil para los niños y niñas, pues se logró ver un temor generalizado por sentirse observados por los demás mientras cada uno se miraba, en el espejo; de manera que concentrarse en sí mismo fue en principio un reto para ellos. Esto puede derivarse de un estereotipo de la sociedad en el que se tiene el temor a ser juzgados por los demás y sentirse vigilados.

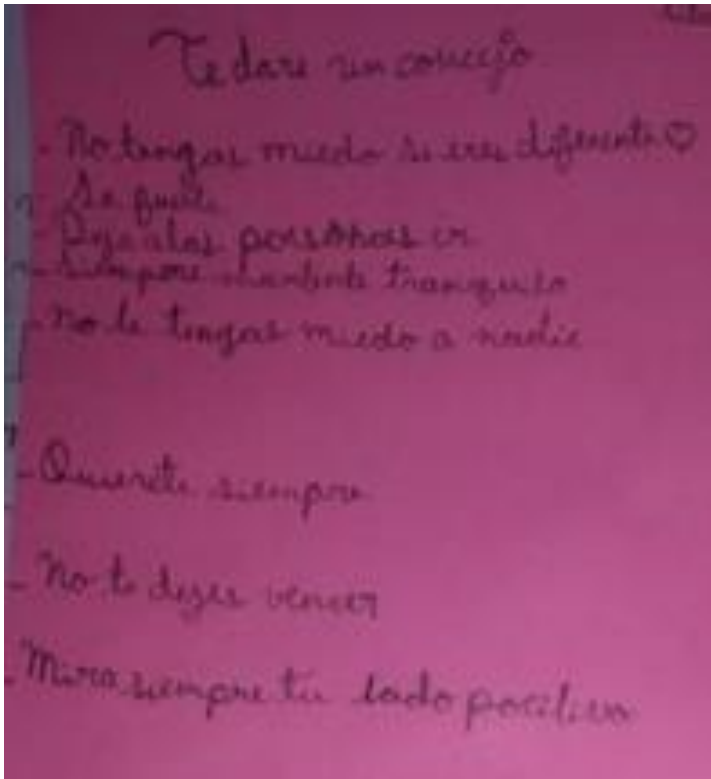
Al propiciar un espacio de interiorización fue fundamental el desarrollo de preguntas que fomentaran el hecho de cuestionarse a sí mismos como por ejemplo: *¿Cómo es la persona que te mira desde el espejo? ¿Qué cosas no te gustan de la persona que ves en el espejo? ¿Qué cosas buenas tiene esa persona?* éstas favorecieron que los niños y niñas se concientizarán del ejercicio de introspección de su imagen y de su ser. Propiciar una introspección acerca de nuestras maneras de actuar y pensar posibilita mirarnos, reconocernos, autoevaluarnos y también valorarnos, así como también permite liberarnos de ideas y juicios que construimos en nuestra mente, en tal manera lo dice, Paramá, A. (2017), la introspección, es un proceso en espiral que puede incluir el mayor conocimiento de uno mismo, pero tiene efectos externos. En esa medida este proceso interior logró que se

conectaran con ellos mismos, pues estas preguntas no tienen una única respuesta para todos, que homogenizara, sino que al contrario llevó a cada niño y niña a encontrarse con su esencia y a reconocer aquellos aspectos que los hace únicos.

Al respecto se dieron afirmaciones como la de Jacobo, al decir: *“profe, yo me sentí bien y mal; mal porque hay cosas en mí que no valoro, pero también me sentí bien porque sé que las tengo y que soy importante”*. Este tipo de afirmaciones como la de Jacobo fueron suscitadas por la lectura del poema “Cuando aprendí a amarme” puesto que éste hacía referencia amarse a sí mismo, a aceptarse y a liberarse de muchas represiones, permitiendo generar un proceso de sensibilización hacia ellos mismos, pues esto se dio gracias a que se promovió un momento de intimidad consigo mismo, en la privacidad de sus pensamientos y sentires, logrando identificar aquellas cosas que los hace especiales y valorarlas. De modo que es importante que se promuevan experiencias intencionadas que den lugar al reconocimiento de sí, que susciten en los niños un lugar para pensar y para verse desde el interior, que promueva en ellos una atención reflexiva sobre lo que los conforma.

Además, se puede reconocer que la escritura es una experiencia que atraviesa a los sujetos, haciendo tomar distancia de sí, en la medida que ellos pudieron hacer una reflexión desde la perspectiva de tercera persona, permitiéndoles expresarse sin sentirse expuestos directamente en lo que escribían sobre ellos, logrando ver aquellos aspectos de sí desde fuera. Esta escritura favorece la construcción de la subjetividad, precisamente porque a través del encuentro con la palabra escrita, los sujetos pueden reconocerse, pues encuentran palabras que nombran sus temores, sus pensamientos, sus sentimientos hacia sí; palabras que les permiten reconocerse y al mismo tiempo nombrarse, darle voz a eso que no sabían cómo significar. De acuerdo a esto, “la experiencia escritural es una especie de experiencia de desplazamiento del yo, esto es, una experiencia de constitución de sujeto por cuanto la escritura es una manera central de la acción de modificación de sí mismo” (Arias, F. 2012). Lo que se pudo apreciar en la carta escrita por los niños hacia sí mismos, suscitando un diálogo interior el cual les permitió una manera de pensarse, verse, interrogarse y decirse aquello que hace parte de sí y los conforma, donde rescataban lo fundamental de sí mismos,

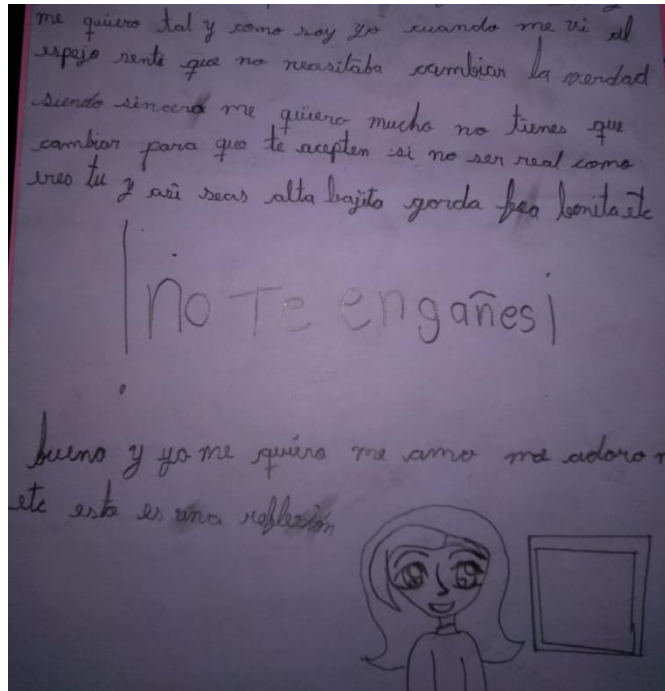
dando confianza y aprecio a su propio ser. Esto se pudo evidenciar en la carta que Silvana se escribió para ella misma:



*Te daré un consejo*  
*-No tengas miedo si eres diferente*  
*-sé fuerte*  
*-Deja ir a las personas malas*  
*-Siempre mantente tranquila*  
*-No le tengas miedo a nadie*  
*-Quiérete siempre*  
*-No te dejes vencer*  
*-Mira siempre tu lado positivo*

En el siguiente escrito hecho por Mariana, también se puede observar en sus palabras, valoración por su propio ser, pues expresa que el amor por sí misma no tiene que ser condicionado por nada sino que debe ser real. Este diálogo interno que ella emprende de sí misma, facilita apreciar aquellas particularidades que la conforman, pues en esta medida su escritura reflexiva llega a sensibilizar un reconocimiento por ser como se es, así expone:

*“Me quiero tal y como soy, yo cuando me vi al espejo sentí que no necesitaba cambiar la verdad, siendo sincera, me quiero mucho; no tienes que cambiar para que te acepten, sino ser real como eres tú y así seas alta, bajita, gorda, fea, bonita, etc. ¡No te engañes! Yo me quiero, me amo, me adoro mucho, etc. Esta es una reflexión”*



Este diálogo interno dio lugar al reconocimiento propio, permitiendo a los niños y niñas manifestar en sus escrituras esos deseos y palabras valiosas para sí mismos; de este modo, cabe resaltar la importancia de suscitar espacios respetuosos, cálidos y amenos para una adecuada disposición emocional; así mismo, la utilización de diversos recursos y estrategias pedagógicas, como la pregunta y la reflexión, para generar una motivación hacia experiencias en las que los niños y niñas puedan expresarse libremente, exteriorizando aquellas situaciones, recuerdos, sentimientos, que han guardado en el corazón, logrando una apreciación positiva de todas aquellas características que cada uno tiene. Así es importante propiciar en el aula posibilidades para reflexionar pues de este modo, como lo señalan Tenorio, M; Santiago, D; Monterroza, V. (2016), “la persona que reflexiona sobre actitudes y valores aprende a ser, aprende a convivir, aprende a aprender y aprende a hacer. Es decir ser un ser humano integral, capaz de aceptar las diferencias, tener autonomía y que sea un ejemplo para transformar la sociedad”.

Del tal modo es en la escuela donde se deben generar esos espacios de reflexión para llevar procesos de transformación y en esa medida es el docente quien juega un rol importante ya

que, como lo señala, Ortega, P (2014), “el modo cómo enseñamos no es más que el reflejo de lo que somos y cómo vivimos. La alteridad 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.

### **5.3 Taller 3 - “Creo en mí”**

En este taller se llevó a cabo un espacio de reflexión donde los niños y niñas lograron hacer una interiorización de su ser, valorando aquellas particularidades de sí mismos por medio de la canción “Creo en mí” escuchada en el momento de sensibilización; con el sentido de identificar las veces que se subestiman las capacidades que cada uno tiene, generando descuidos hacia su ser. En esta medida, la canción planteó un espacio de confianza en sí mismos, en aquellas características que hacen de cada uno una persona especial y a cuestionarse sobre qué cuidados se tienen sobre ellos.

A partir de la canción, se llevó a cabo un espacio de preguntas que permitió que los niños y niñas expresaran el sentir que la letra de la canción les suscitó, así lo señaló Martín al decir que: *“la canción era muy bonita porque habla de creer en uno mismo para así, confiar y seguir a pesar de los momentos difíciles”*; afirmaciones como éstas, posibilitaron que se pensara sobre todas las situaciones en las que han dudado de ellos mismos, además aceptando que todos son diferentes con capacidades y talentos distintos, que por eso no era adecuado compararse con otras personas, sino que lo importante era siempre creer en sí mismos valorándose, pues al reconocer su valor, las cosas que los hace especiales, y la capacidad que cada uno posee, les permitirá no solo encontrar cosas buenas en los demás sino en sí mismos, creyendo en ellos sin dar importancia a los comentarios negativos que puedan recibir para que no afecten la perspectiva que cada uno tiene.

Suscitar este espacio de valoración consigo mismos llevó a que se pensara y se escribiera aquellas acciones que cada niño y niña realizaba para fortalecer su ser y cuidar de sí, en tal

manera se entabló un diálogo reflexivo que permitió que los niños y niñas identificaran aquellos cuidados que tenían con ellos mismos en su diario vivir; como cuidarse en la alimentación, no jugar bruscamente, entre otros; y así mismo expresaron aquellos compromisos que emprenderían para tener cuidados no sólo físicos sino también emocionales hacia sí mismos, como: no juzgarse, no darse por vencidos, creer en sus propias capacidades, todo encaminado a fortalecer su confianza. Cuidarnos como un ejercicio continuo, habitual, progresivo, por medio del cual nos ocupamos de nosotros mismos, nos preocupamos por nuestra alma, felicidad y posibilidad; cuidarnos, pues, como una interrogación abierta por cómo vivimos, pensamos, sentimos, nos expresamos y relacionamos. López, R. (2015).

Así mismo, la experiencia de la escritura trascendió la vida de los niños y niñas, pues posibilitó que aquellos versos que se escribieron no quedaran como un momento del taller sino que permitieron que se visibilizaran en su vida cotidiana transformando su manera de verse y accionar sobre sí mismos. Como lo dice Lucci, 2013; citado por Lara, P; Pulido, O. (2020), “la experiencia toma lugar para ser el sustento que posibilita la escritura, en tanto que la experiencia como reflexión de sí mismo implica la transformación”, así en lo escrito por María José y por Julián se evidencia el proceso de interiorización que se llevó a cabo puesto que reconocieron aquellos aspectos que hacen parte de sí, resaltando las cosas que los hace únicos, los distingue y motiva, enfatizando en los compromisos que consideraron hacer para fortalecer su ser desde una mirada reflexiva.

*María José*

*Me comprometo a creer en mí misma.*

*Reconocerme a través de mis cualidades y mis defectos. Me comprometo a verme en el espejo y amarme a través del reflejo.*

*Decir orgullosa que me conozco a mí misma al pie de la letra.*



*También a evitar la gente tóxica y que me traiga problemas y por último me comprometo a protegerme.*

*Creo en mí.*



*Julián:*

*Yo me cuido mentalmente así me mandó mensajes positivos, siempre tengo mucha autoestima y tomé en cuenta que la vida es para disfrutarla y para aprovecharla. Me cuido físicamente, aunque yo me pego mucho porque cuando juego me expongo pero además intentaré no hacerme daño.*

Es importante destacar el lugar que ocupa la escritura como posibilitador de acciones y pensamientos para su propio cuidado, convirtiéndose en un pretexto para suscitar en los niños y niñas reflexiones sobre aspectos que muchas veces se pasan por alto o no se profundizan, naturalizando esas carencias de cuidado que hacen parte del reconocimiento propio, las cuales es posible ver en la medida que se presta atención al propio ser, como lo señala, Foucault el cual concibe la inquietud de sí mismo como una actitud general, una manera determinada de atención, de mirada sobre lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento, así esa mirada de reflexión hacía sí permite que haya un encuentro donde el sujeto al verse emprenda maneras de cuidarse, de valorarse, de transformarse. (Foucault 2001, citado por Vignale, S. 2011).

En los escritos realizados por los niños y niñas se vislumbra la manera en que el diálogo interior fue un acierto que movilizó oportunidades para tener más conciencia sobre



prácticas de cuidado y valoración, así dar lugar a un espacio de encuentro consigo mismo, donde se pueda pensar con tranquilidad y sin miedo a recibir rechazos por lo que se siente. En ellos se pueden emanar puntos de partida para motivar transformaciones, que a veces, como maestros muchas veces no vemos, porque queremos que el niño y la niña hablen sólo cuando les indicamos, sin tener conciencia de lo que el encuentro personal puede generar en ellos, como por ejemplo las reflexiones antes mencionadas y las de los demás que no fueron expuestas, todas éstas tienen en común palabras valiosas y sentimientos que no habían sido conocidos por falta de un espacio que facilitara el lugar para el diálogo y la expresión interior. Se debe así, pensar la escritura como un ejercicio libre, para que se dé lugar a la expresión de los niños y niñas, sin imposiciones o condicionamientos. En otros términos, la escritura concebida de esta manera permitirá, como lo dice López, R. (2015), “recuperar la voz propia y la voz de todos; narrarnos (decirnos) y narrar nuestras posibilidades para hacerlas dignas y plenas y, desde estas, afianzar nuestro ser en el mundo”, así como se vivió en el taller, cuando los niños y niñas expresaron para sí aquellas palabras y compromisos siendo coherentes y conscientes de lo que reconocen en su ser, pues en la medida que se da lugar a su palabra, se afianza su carácter reflexivo, crítico y de acción en el mundo, que los convoque a pensarse y a pensar en los otros.

Es vital fomentar una educación más afectiva y emocional donde se privilegie el valor humano, no sólo la prioridad su productividad, sobre lo escolar, que se posibiliten prácticas de cuidado, respeto y amor, donde se escuche los sentires más profundos de los niños y niñas y se promueva un ejercicio reflexivo continuo. En palabras de Ortega, P (2014), “se hace indispensable una nueva filosofía de la educación que no sólo cambie nuestra manera de entender la enseñanza, sino también el modo de entender al ser humano. Es indispensable una nueva filosofía de la educación que nos permita ejercer responsablemente la tarea de educar. El modo cómo enseñamos no es más que el reflejo de lo que somos y vivimos”, de manera que se hace relevante aquí el papel del maestro como ente posibilitador de esa transformación de la educación, pues en la medida que el docente se conozca y valore, promoverá espacios en los que se priorice al ser humano sobre lo escolar donde se construya un aula acogedora.

## Capítulo 6

### Reflexiones finales

En el camino de este proyecto fueron varios los aprendizajes obtenidos, por parte de los niños, niñas y también de nosotras como maestras en formación. Fue un sendero de grandes alcances en ámbitos tanto formativos, para nuestro quehacer docente, como en lo personal, dando lugar a el establecimiento de vínculos y lazos con los niños, niñas y las maestras.

La pregunta orientadora del presente proyecto, referida a ¿Cómo puede la escritura suscitar experiencias de encuentro para el reconocimiento de sí y de los otros, propiciando la construcción de la alteridad en los niños y niñas del tercer grado del Instituto Pedagógico Nacional? permitió centrar y dar cuenta de experiencias para el encuentro personal y colectivo, ya que por medio de aspectos como: la emoción, la introspección, la corporalidad, los vínculos, el afecto, el cuidado, los interrogantes, entre otros, se promovió el reconocimiento de sí y de los otros, propiciando así, caminos posibles para la construcción de la alteridad en los niños y niñas.

De igual manera, los propósitos del proyecto, tuvieron los alcances esperados a partir de las estrategias metodológicas, las cuales fueron llevadas a cabo de manera articulada; éstas fueron el diálogo, la pregunta y la reflexión, las que permitieron que el niño y la niña estuviesen en un constante proceso reflexivo en cada experiencia pedagógica, motivando la movilización de su pensamiento, la conciencia de su actuar y la transformación de su percepción sobre sí mismos, desde un diálogo interior que generó la realización de compromisos de cuidado de sí para otras maneras de transitar por el mundo.

En torno a la estrategia metodológica de pregunta, esta se caracterizó por ser de carácter abierto, donde no existen respuestas únicas y correctas, las cuales no buscaban una aprobación, sino dar lugar a la expresión de los niños y niñas, a la evocación de recuerdos desde la interiorización, reconociendo y valorando sus sentimientos, permitiendo cuestionarse y pensar, denotando una conciencia y proyección acerca de sí mismos, como una construcción que emana de la experiencia vivida.

En el mismo sentido, la estrategia metodológica del diálogo se basó en la construcción de un lugar de acogida y de escucha atenta, que no buscaba imponer las propias percepciones, y en donde los niños y niñas se expresaron sin temor a ser juzgados. Así, surgió un diálogo consigo mismos, en el que se generó un diálogo interno, que permitió la interiorización del pensamiento y la reflexión interpersonal.

Alrededor de la estrategia de la reflexión es fundamental decir que ésta estuvo permeada durante todo el proyecto por la transformación de la percepción de los sujetos, permitiendo que el conocimiento se hiciera consciente, generando una valoración y reconocimiento de sí mismo, en donde se emprenden acciones transformadoras de cuidado como forma de verse, aspecto que se visualizó en los escritos hechos por los niños y niñas para ellos.

En la categoría de reconocimiento propio, se desarrollaron los énfasis de auto reconocimiento, valoración, cuidado, aceptación y seguridad de sí, en los cuales se lograron evidenciar procesos donde los niños y niñas vislumbraron aspectos de su personalidad, y tomaron postura sobre su actuar, reconociéndose como seres únicos y valiosos, generando una actitud positiva hacia sí mismos, reconociéndose y aceptándose en la integralidad de su ser. En el transcurso de estos énfasis, también se observó una toma de conciencia en el cuidado que se da a sí mismo, suscitando actitudes de confianza en sí, pues a partir de un ambiente seguro se dieron nuevas formas para relacionarse consigo mismos; en esta medida, se favoreció un ejercicio de reflexión que favoreció la transformación de sus propias percepciones.

En torno a la categoría de reconocimiento del otro, se proyectaron los énfasis de reconocimiento de la historia del otro, cuidado, comprensión, responsabilidad y acogida, los que buscan conocer la realidad de los compañeros, con los cuales se convive a diario, promoviendo un sentido de acogida por ese otro, en los que se establezcan vínculos de comprensión y respeto; de manera que se dé una relación de encuentro sensible y amoroso entre los sujetos, propiciando un lugar de cercanía, que tenga razón desde la escucha atenta y el establecimiento de un diálogo. Estas acciones posibilitaran emprender compromisos y

responsabilidades hacia los otros, para establecer lazos de empatía, entendiendo que ese otro también hace parte de mí, viéndolo como el punto de partida y de continuidad hacia la construcción de un nosotros, como una perspectiva de educación basada en la afectividad.

En este sentido, gracias a que el proceso llevado a cabo no fue lineal, permitió que el desarrollo de los énfasis específicos de cada taller tuvieran puntos de referencia y articulaciones entre sí, pues aunque solo se alcanzaron a desarrollar talleres de reconocimiento de sí, éstos permitieron no sólo que los niños y niñas se reconocieran, valoraran y cuidarán así mismos sino que también se logró reconocer a los otros, valorarlos y a establecer prácticas de cuidado entre ellos, dando posibilidades hacia el camino de la construcción de la alteridad.

Como otro de los grandes aciertos, y siendo uno de los ejes centrales que tuvo el presente trabajo, se encuentra la escritura sensible, llevada a cabo como una práctica social que trascendió la concepción de ser efectuada sólo como una práctica escolar. En ésta se logró transitar por otras posibilidades, que dieron lugar a la expresión de los sujetos, a dar lugar a las voces de los niños y niñas, al reconocimiento de sí y del otro, pues “en la escritura se entreteje un significado particular que cada sujeto añade a lo que se dice (...) es el proceso de subjetivación y la acción desencadenada del sujeto que lo lleva a tener conocimiento de sí mismo y de constituirse” (Lara, P. s.f.), y partir del propio reconocimiento, se efectuaron sobre los otros miradas de reconocimiento, cuidado y cercanía, que facilitaron otros modos de relacionarse y de verse entre sí.

Se logró que la escritura fuese posibilitada de nuevas formas de uso, más allá de las prácticas escolares, ligadas a los contenidos de las áreas; esto debido a que la experiencia de la escritura sensible fue llevada a cabo en cada taller, lo que facilitó otras maneras de expresión, de manifestar sus sentires, de plasmar sus pensamientos y reflexiones, abriendo caminos a la subjetividad de cada niño y niña, así como lo señala Larrosa, J. (s.f.) “de ahí que la experiencia me forma y me transforma, de ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia“.

Además, la escritura como experiencia sensible desarrollada en el contexto del salón de clase, logró, como un alcance no intencional, el desarrollo de diversos tipos de textos, en la medida que se crearon cartas, recetas, narraciones, entre otras, que dieron lugar al uso significativo y social de la escritura en la vida diaria de los niños y niñas, trascendiendo así el aula.

Como maestras en formación obtuvimos grandes aprendizajes, puesto que en el desarrollo del trabajo surgió un reconocimiento de nosotras mismas, hacia nuestras formas de vernos y sentirnos en relación con los demás, ya que tuvimos la oportunidad de estar en un constante proceso reflexivo y de toma de conciencia de la importancia de estos aspectos, al vivenciar muchos de los ejercicios propuestos a los niños y niñas.

Así mismo, llevar a cabo dinámicas como las contempladas en el presente trabajo, deja ver la posibilidad que tiene la escuela de transformarse, de crear ambientes acogedores caracterizados por brindar tranquilidad, seguridad, donde se dé lugar al respeto por los otros, al no juicio, a la preocupación, la escucha activa, la comprensión, siendo espacios que hagan parte de la vida de los niños y niñas, posicionándolos con la misma importancia que tiene el carácter escolar; pues el aspecto afectivo y emocional en la escuela cobra un papel primordial en la construcción de los sujetos y en el camino hacia la alteridad, posible sólo cuando se transfigura la escuela y el docente, poniendo al alcance del niño y la niña, las herramientas adecuadas como la participación, la interacción, la escucha y el uso de la palabra en la formación del sujeto.

En este modo, la formación o la transformación del sujeto, se vislumbra en la medida en que los sujetos son atravesados por la vivencia, dado que surgen otras posibilidades para relacionarse consigo mismos y con los otros, al generar vínculos de comprensión y de respeto, y estableciendo puntos de partida para la construcción de una comunidad acogedora, la cual se hace realidad, desde la transfiguración de la escuela en una que reconoce y valora a sus miembros.

Para esa transfiguración de la escuela, se hace fundamental aquí la acción de los maestros, los cuales deben tener una noción de educación que acoja, que reconozca a los otros, que se desarrolle centrada en el sujeto, que lo forme desde su ser y para la vida. En este sentido, es como debe transitar la labor de los educadores infantiles, de modo que sus acciones pedagógicas vislumbren procesos sensibles, de transformación, de expresión, donde la emocionalidad de los niños y niñas tengan un lugar importante dentro de sus aprendizajes, de manera que no sea un proceso llevado a cabo en lo académico sino que se signifique para una formación como sujeto.

En esta medida, las intencionalidades de la escuela, en manos del docente, deben dar cuenta de experiencias que promuevan la transformación de los sujetos en su integralidad, desde sus más profundos sentires hasta el desarrollo de todas sus dimensiones. Este cambio en la escuela, permitirá la formación de niños y niñas más sensibles, solidarios y empáticos, que construyan una sociedad justa y recíproca, que promueva actitudes de alteridad.

Así, para pensar la construcción de la alteridad en la escuela, es necesario que en ella existan relaciones de reconocimiento, responsabilidad y cuidado mutuo, que emanen del lugar de la experiencia con el otro y que edifiquen caminos de colectividad. En este sentido, la educación como acción ética no debe educar para la individualidad, ni en el aislamiento, sino por el contrario en una realidad abierta al otro y para trabajar con el otro.

De ahí la importancia de que la escuela y la educación sean para todos, donde nos encontremos y se reconozcan las particularidades de cada individuo, puesto que en esencia somos iguales, pero con necesidades específicas, gustos e intereses, somos diferentes con pensamientos y sentimientos singulares, que merecen un lugar y atención especial, y por ende la urgencia de una escuela diferente.

“Cuando hablamos de una escuela diferente queremos darle el sentido de que es necesario diseñar (diseñar una escuela soñada) otra realidad educativa, que dé el salto desde una educación centrada en los resultados, en la enseñanza de campos de conocimientos separados en asignaturas, que ignora la singularidad de cada alumno (sus emociones, sus

historias, sus contextos...) a otra escuela apasionada por el conocimiento y por la vida, centrada en el desarrollo de relaciones humanas inéditas basadas en el amor, que sabe vivir en la diversidad-diferencia” (Skliar, 2002, citado por Dolz, A; Rogero, J. 2012)

Así, el presente proyecto es pertinente en la medida en que lleva a pensar en una escuela amorosa, sensible y acogedora, que enfatiza en el encuentro como fundamento del acto educativo, que permite expresar, dialogar, reflexionar, que reconoce y ve al otro como el punto de partida y de continuidad para construir caminos posibles de alteridad.

## Bibliografía

- Aguilera, A., & Martínez, A. (2009). *La pedagogía proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora*. Bogotá : Revista Pedagogía y Saberes Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, D. (2014). *Las Redes sociales y las "tecnologías del yo" de Foucault*. Madrid : Sociología y Redes sociales. URJC.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arias, F. (2012). *La escritura como dispositivo constituyente del sujeto*. Bogotá : Hallazgos.
- Artidiello, M. (2018) *Filosofía para Niños y Niñas: una oportunidad diferente para pensar en la escuela*. Santo Domingo, Ciencia y Sociedad.
- Bellón, C; Cruz, M. (2002) *La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos*. Bogotá, Universidad Distrital. Tomado de:  
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/download/2463/3429?inline=1>
- Campo, L. (2014). *El desarrollo del auto concepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia*. Barranquilla : Psicogente.
- Colmenares, A., & Piñero, L. (2008). *La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Caracas : Laurus.



Córdoba, M; Vélez, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1001-1015.

Diario UChile (22 de julio 2020). Humberto Maturana “La reflexión es lo único que nos salva de cualquier trampa”. Recuperado de:  
<https://radio.uchile.cl/2020/07/22/humberto-maturana-la-reflexion-es-lo-unico-que-nos-saca-de-cualquier-trampa/>

Dolz, A., & Rogero, J. (2012). *Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo*. Zaragoza: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Fernández, S. (1997). *Habermas y la teoría crítica de la sociedad*. Santiago: Cinta moebio

Flecha, A. (2019). *Auto aceptación y sentido/propósito vital en personas mayores institucionalizadas*. Bilbao : Pedagogía social. Revista interuniversitaria.

Foucault, M. (1984). *La ética del cuidado de sí como como práctica de la libertad*. Paris .

Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Garcés, L. (2013). *El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado*. . Bogotá: Universidad Pontificia Bolivariana.

García, J. (2006). *Identidad y alteridad en Bajtín*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- García, N. R. (2015). *La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX.* . Bogotá : Pedagogía y Saberes.
- González, B; Pulido, O. (2014). *Cuidado de sí como principio educativo.* Educación y Ciencia. Núm 17, pág. 125 – 147.
- González, F. (2008 ). *Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato.* Valencia : Revista Educación en Valores.
- González, M. (1999). *Talleres: sentimiento, pensamiento y acción.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- González, M. R. (2008). *El trabajo de grado en el proyecto curricular de Educación Infantil.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero, O. (2015). *Levinas y la alteridad: cinco planos.* Universidad de La Rioja cita levinas.
- Jordana, E. (2013). *Foucault: la escritura como experiencia de transformación.* Lo Sguardo - rivista di filosofia .
- Lanz, C. (2011). *El cuidado de si y del otro en lo educativo.* Universidad Nacional Experimental Guayana de Venezuela.
- Lara, P; Pulido, O. (2020). *Escritura como práctica de sí y escuela rural.* Praxis & Saber, 11(25), 21 - 45.
- Lara, P. ((sin fecha)). *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault.* Bogotá : Editorial UPTC.

Larrosa, J. (sin fecha). *Sobre la experiencia*. Barcelona.

Larrosa, J. (sin fecha). *Una invitación a la escritura*.

López, R. (2015). Escribir para cuidar de sí y del otro: pensarse, crearse y regirse desde la escritura. *Actualidades Pedagógicas*, (65), 229-244.

McCormick, L. (1992). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Moratalla, T. (2006). Del sí mismo reconocido a los estados de paz paul ricoeur: caminos de hospitalidad. *Pensamiento*, vol. 62.

Naranjo, M. (2006). *El autoconcepto positivo; Un objetivo de la orientación y la educación*. . San José: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación".

Ortega, Pedro. y otros. (2014). *Educación en la alteridad*. Murcia: Editorial Redipe

Ortega, Pedro. (2004). *La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad*. Murcia : Revista española de pedagogía.

Ortega, Piedad. (2012). *Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nosotros*. Medellín : Revista Virtual Universidad Católica del Norte.

Paramá, A. (2017). *La introspección como herramienta para la didáctica de las ciencias en Educación Superior: reflexiones sobre la obra de Otero Pedrayo como ejemplo*. Valladolid : Ediciones universidad de Valladolid.

- Paulo Freire (s.f.) Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Tomado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Hacia-una-pedagog%C3%ADa-de-la-pregunta.pdf>
- Pérez, S. Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar. Tomado de [http://rilzea.cialc.unam.mx:8080/jspui/bitstream/CIALC\\_UNAM/CL19/1/AL\\_EA\\_11.pdf](http://rilzea.cialc.unam.mx:8080/jspui/bitstream/CIALC_UNAM/CL19/1/AL_EA_11.pdf)
- Pulido, O., & González, A. (2014). *Cuidado de sí como principio educativo*. Educación y Ciencia.
- Restrepo, B. (2000). *Una variante pedagógica de la investigación - acción educativa*. . Revista Iberoamericana de Educación.
- Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores.
- Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores.
- Ruiz de la Presa, J. (2005). *Alteridad: Un recorrido filosófico*. Instituto Tecnológico y de Estudios ITESO.
- Sánchez, B. (2007). *Filosofía para niñas y niños: el diálogo filosófico en América Latina*. Episteme.
- Sánchez, S; Santos, M; Ariza, M. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. Educación y Educadores, vol. 8.

- Santiago, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela: trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires.: Paidós.
- Skliar, C. &. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tenorio, M. S. (2016). *Filosofía para niños, una experiencia direccionada por docentes en formación inicial*. . Revista de Educación & Pensamiento.
- Valdivieso, F., & Peña, L. (2007). *Los enfoques metodológicos cualitativos en las ciencias sociales: una alternativa para investigar en educación física*. . Laurus, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Valery, O. (2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*. . Bogotá : Educere, Universidad de los Andes. .
- Vignale, S. (2011). *Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación*. Mendoza: Contrastes. Revista Internacional de Filosofía.
- Zabala, A. (2014). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento en el programa de filosofía para niños*. . Espiral, Revista de Docencia e Investigación.
- Zuleta, O. (2005). *La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje*. Mérida: Educere.