

De la extrañeza a la Acogida: configuraciones de la Alteridad a partir de los Intercambios Estéticos en la Escuela

Gloria del Carmen Tobon Vásquez ¹ 
Liliana Zambrano Scarpetta ² 

¹ Universidad de Manizales.
Manizales (Caldas) Colombia.
Cra. 9a # 19-03.
gctobon@umanizales.edu.co

² Universidad de Manizales.
Manizales (Caldas) Colombia.
Cra. 9a # 19-03.
lilianazambranos@gmail.com 

Recibido: 27/Noviembre/2024
Revisado: 22/Febrero/2025
Aprobado: 17/Marzo/2025
Publicado: 09/Abril/2025



Resumen

La investigación buscó comprender cómo se configura la alteridad en niños de preescolar en un colegio de Cali, Colombia, a través de intercambios estéticos manifestos en el entorno escolar. Utilizando un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se identificaron cuatro categorías clave: extrañeza, contemplación, intercambio y acogida, así como dos categorías emergentes: alteridad del caos y acogida del cuidado. La metodología incluyó observación directa durante seis meses, registros anecdóticos y fotografías. Los hallazgos revelan que la extrañeza inicial evoluciona hacia la contemplación y, posteriormente, hacia el intercambio, culminando en la acogida, cuando se reconoce y valora la singularidad. Este proceso es cíclico y refleja la complejidad de las relaciones infantiles. La alteridad del caos se manifiesta con la presencia disruptiva de un niño que inicialmente provoca desconcierto. Por otro lado, la acogida del cuidado se presenta como una respuesta activa, en la que los niños ofrecen apoyo y cuidado a sus compañeros, no como actos mecánicos, sino como expresiones espontáneas de responsabilidad frente a la vulnerabilidad percibida. La investigación subraya la importancia de espacios educativos que visibilicen las experiencias estéticas que favorezcan la configuración de la alteridad desde los intercambios cotidianos.

Palabras clave: diversidad; estética; educación preescolar; alteridad; escuela; infancia

From Strangeness to Acceptance: Configurations of Otherness through Aesthetic Interactions in School

Abstract

This research aimed to understand how otherness is shaped in preschool children at a school in Cali, Colombia, through aesthetic interactions manifested in the school environment. Using a phenomenological-hermeneutic approach, four key categories were identified: strangeness, contemplation, exchange, and acceptance, along with two emerging categories: chaos-related otherness and the acceptance of care. The methodology included six months of direct observation, anecdotal records, and photographs. The findings reveal that initial strangeness evolves into contemplation, then into exchange, and ultimately culminates in acceptance, where individuality is recognized and valued. This process is cyclical and reflects the complexity of children's relationships. Chaos-related otherness is evident in the disruptive presence of a child, initially causing unease. In contrast, the acceptance of care emerges as an active response, where children provide support and care to peers—not as mechanical acts but as spontaneous expressions of responsibility toward perceived vulnerability. The study emphasizes the importance of educational spaces that highlight aesthetic experiences promoting the formation of otherness through everyday interactions.

Keywords: diversity; aesthetics; preschool education; otherness; school; childhood

Da Estranheza à Acolhida: Configurações da Alteridade a Partir dos Intercâmbios Estéticos na Escola

Resumo

A pesquisa teve como objetivo compreender como a alteridade se configura em crianças da educação infantil em uma escola de Cali, Colômbia, por meio de intercâmbios estéticos manifestados no ambiente escolar. Com uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, foram identificadas quatro categorias principais: estranheza, contemplação, intercâmbio e acolhida, além de duas categorias emergentes: alteridade do caos e acolhida do cuidado. A metodologia incluiu observação direta durante seis meses, registros anecdóticos e fotografias. Os resultados revelam que a estranheza inicial evolui para a contemplação e, posteriormente, para o intercâmbio, culminando na acolhida, momento em que a singularidade é reconhecida e valorizada. Esse processo se apresenta de forma cíclica, refletindo a complexidade das relações infantis. A alteridade do caos se manifesta na presença disruptiva de uma criança que, inicialmente, causa desconcerto. Por outro lado, a acolhida do cuidado surge como uma resposta ativa, na qual as crianças oferecem apoio e cuidado aos colegas, não como gestos mecânicos, mas como expressões espontâneas de responsabilidade diante da vulnerabilidade percebida. A pesquisa ressalta a importância de espaços educativos que deem visibilidade às experiências estéticas, favorecendo a construção da alteridade por meio dos intercâmbios cotidianos.

Palavras-chave: diversidade; estética; educação infantil; alteridade; escola; infância

Introducción

Preguntarse por el otro es también preguntarse por el mundo, es en última instancia, la chispa que enciende el deseo de saber. ¿No es acaso este el papel principal de la escuela? Al llegar por primera vez a la escuela, convocados en un viaje de transformación en un espacio común, niños y niñas coinciden, en mayor o menor medida, para dar lugar a una experiencia de acogida, palabra derivada de *legere*, y expresa el acto de allegar, recoger y sobrecoger.

Educar entraña una experiencia de proximidad y cercanía, invita a ir hacia algo o hacia alguien que espera ser descubierto. Las preguntas sobre ¿Quién es ese otro que asiste al encuentro?, ¿qué de su singularidad se hace común y permite el encuentro?, ¿cómo se transita de la extrañeza a la acogida? no se resuelven en la instrucción o en la socialización de saberes científicos; se tejen en el encuentro cotidiano. La cotidianidad de los intercambios estéticos transforman lo desconocido e iluminan el complejo entramado de la convivencia.

Acoger al otro-distinto demanda el reconocimiento de las diferencias (incluyendo la propia) y la promoción de posturas éticas desde la escuela. Es precisamente en este escenario donde se desarrolla la presente investigación, dado que es en la cotidianidad escolar donde se visibilizan las formas en las que es posible entrar en relación con el otro y la otra; relación que parte de lo desconocido y se va transformando en la medida en que esa extrañeza es acogida. De ahí la importancia de comprender la alteridad como una alternativa a la tendencia actual de individualización y competitividad.

Esta investigación se centró en desentrañar de la cotidianidad escolar los intercambios estéticos que dan cuenta de las formas como se configura la alteridad en la escuela, específicamente en niños y niñas de preescolar de Kínder 4 del Colegio Jefferson de la ciudad de Cali, Colombia. Para adelantar este propósito, se adoptó un paradigma de investigación cualitativa, empleando un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Este método buscó avanzar en el conocimiento profundo de la naturaleza de las experiencias cotidianas y permitió identificar cuatro categorías en la configuración de alteridad: extrañeza, contemplación, intercambio y acogida.

Alteridad, que proviene del latín *alter* (otro), hace referencia a la relación entre el “yo” y los demás. Según Sousa (2011), la alteridad implica “la sustitución de la perspectiva propia por la del otro, tomando en consideración su punto de vista, su cosmovisión y sus intereses, sin asumir que la propia perspectiva es la única válida” (p. 27). En este sentido, el encuentro con un otro o una otra permite no solo generar representaciones sobre él, sino también descubrir aspectos desconocidos sobre uno mismo, lo que culmina en el reconocimiento mutuo (González, 2007). El reconocimiento no es una comunión idílica, sino un compromiso ético donde cada uno reconoce al otro o la otra como diferente y valioso, lo que genera un vínculo basado en la responsabilidad. En esta línea Carrasquilla (1996) argumenta que la conexión con el otro o la otra constituye un aspecto esencial de la identidad personal, afirmando que “solo en la relación con el otro me convierto en persona” (p. 92). La escuela, como espacio de encuentro, facilita este proceso, convirtiéndose en un escenario donde se promueve el respeto mutuo y la acogida de las diferencias.

En el elocuente silencio de la infancia, donde las palabras parecieran no encontrar su cauce, los niños y niñas tejen diálogos de piel y miradas, conversaciones que fluyen en el lenguaje somático, ese dialecto primigenio que precede al verbo. La alteridad escapa a la barrera del lenguaje verbal, y se establece una suerte de diálogo y danza silenciosa de los cuerpos, expresión estética, intercambio somático que habla más fuerte que cualquier palabra articulada. En este reino de la proxémica-somática, niños y niñas se orientan unos hacia otros, girando sus cuerpos, atenuando su mirada, coordinando sus ritmos en un círculo invisible de comunión, en donde cada gesto es un fragmento de una narrativa aún por escribir.

Katia Mandoki, en su exploración de la estética de lo cotidiano, plantea cómo se establecen estas distancias y cercanías a nivel corporal e incluso ocular. Según Mandoki (2008), estas distancias y cercanías pueden ser posturales (orientar el cuerpo hacia el otro y cerrar un círculo invisible), hápticas (tocar al otro y cómo hacerlo) y oculares (la intensidad y duración de la mirada). Es en este despliegue donde los niños trascienden la limitación del lenguaje verbal, descubren su voz más auténtica y establecen una escucha más conectada y significativa.

En la interacción estética, tal como lo define Mandoki (2006), se producen procesos de percepción y sensibilidad que transforman la relación con el otro. La estética, entendida como ciencia del conocimiento sensible, se convierte en un elemento clave en la construcción de la alteridad, facilitando la interacción y el reconocimiento mutuo. Estética, que proviene del griego *aisthesis* (percepción o sensibilidad), está vinculada a la *estésis*, la capacidad de apertura hacia el entorno. En palabras de Mandoki (2006) “Se introduce el término de subjetividad, que es donde reside la *estésis*. Este es el lugar de apertura o exposición al mundo y condición de posibilidad de las tres fases en que se manifiesta: individualidad, identidad y rol” (p. 57).

Levinas (1998) afirma que la sensibilidad no es meramente una capacidad de conocimiento teórico, sino una experiencia de disfrute y placer. Acoger al otro implica una apertura sensible que permite reconocer y valorar la diferencia. La estética, como una ciencia de lo sensible, no se limita únicamente al arte, ya que permea las interacciones cotidianas y da forma a los vínculos sociales.

El origen de la *estésis* se encuentra en el cuerpo. Dewey (1980) plantea que el sentido abarca lo sensorial y emocional, y es a través del cuerpo que se establece una conexión con el mundo. Este enfoque tiene implicaciones directas en cómo los niños y niñas se relacionan entre sí en el entorno escolar, ya que los intercambios estéticos no son abstractos, sino profundamente enraizados en las experiencias corporales cotidianas.

En el marco de los planteamientos de Mandoki (2006), los intercambios estéticos son clave en la construcción de identidades colectivas e individuales. La proximidad corporal, el lenguaje gestual y los movimientos son elementos esenciales que configuran la alteridad en las relaciones infantiles. Estos intercambios son actos de reciprocidad, que reflejan un proceso de apertura hacia el otro. Mandoki define el estudio de estos procesos en la vida social como socioestética, distinguiendo dos objetos de estudio particulares: la Poética, enfocada en las prácticas de producción y recepción estética en el arte, y la Prosaica, centrada en las prácticas de producción y recepción estética en la vida cotidiana (Mandoki, 2006), como procesos en los cuales un sujeto se pone en relación con otros sujetos y su medio ambiente a través de una gran

variedad de recursos.

Por intercambio estético se entenderán los procesos de sustitución o conversión, equivalencia y continuidad en las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, con los otros y con su entorno a través de enunciados que ponen en juego identidades individuales y grupales en términos de su valorización. Para la socioestética, el registro somático tiene una enorme importancia por su gran elocuencia e impacto en los intercambios estéticos cotidianos en la Prosaica, razón por la cual se circunscribe en la pregunta central de esta investigación. Desde este registro, el cuerpo no solo se manifiesta como imagen, sino como “medio de comunicación estética, su expresividad gestual y facial (...) que en la interacción cotidiana producen efectos de apreciación y encanto, incluso deslumbramiento o repulsión respecto al enunciante” (Mandoki, 2006). Es decir, que lo que el anunciante pretende es persuadir, seducir, fascinar.

Se puede afirmar que la interacción pedagógica en las instituciones educativas se caracteriza por el encuentro con el rostro ajeno, que desafía las prácticas hegemónicas y dismantela la normalización impuesta, enriqueciendo así la vitalidad de la escuela con significativas interacciones (Jaramillo, Jaramillo & Murcia, 2018). En este contexto, la escuela se convierte en un manantial de significados, donde no solo se imparten conocimientos gramaticales del mundo, sino que también se aprende de las experiencias vividas dentro de ella. Este aprendizaje es viable cuando cada individuo se abra a recibir del otro aquello que no podría obtener por sí mismo.

La escuela, por lo tanto, facilita estos saltos de fe hacia el otro o la otra, permitiendo que la enseñanza sea un acto de responsabilidad y generosidad hacia la diversidad y el encuentro (Bárcena, Larrosa & Mèlich, 2006). En este marco, la educación se entiende como una oportunidad para la realización ética, un espacio de expresión donde es posible gestionar la diversidad al exponerse al otro o la otra, más allá de diferencias como el color de piel, etnia, género o cultura (Bárcena, Larrosa & Mèlich, 2006).

Una educación entendida como un compromiso ético con nuestra condición humana fundamenta sus acciones en la alteridad, reconociendo que el mundo y la escuela están abiertos al encuentro con el otro por su propia naturaleza; el otro es el origen y el destinatario último de todo nuestro ser en el mundo (González, 2007). La acción educativa debe advertir el riesgo de convertir a la escuela en un mecanismo de reproducción de patrones de rigidez e intransigencia. En su lugar se hace necesario establecer un nuevo modelo educativo basado en la pedagogía de la alteridad, donde el currículo principal no es lo textual sino lo real como factor de interacción entre los actores (González, 2003).

Según Colmenares (2004) la necesidad de la alteridad en la escuela radica en la construcción de una sociedad más inclusiva. Lojo (2004) también subraya la importancia de la alteridad en el ámbito escolar, señalando que permite a los estudiantes reconocerse a sí mismos a través de su relación con los demás, enriqueciendo tanto el aprendizaje como la convivencia. Dussel (1980) agrega que la pedagogía debe centrarse en la interpelación y la escucha del otro, promoviendo la apertura hacia la alteridad y favoreciendo relaciones de respeto y acogida.

Dar un lugar central a la alteridad en el escenario escolar representa una transición paradigmática, donde la razón cede el protagonismo a la ética y se trasciende el enfoque en la identidad o la mismidad del ser, hacia una concepción que valora la apertura hacia el otro o la otra. Desde esta óptica, la ética de la alteridad, como plantea Navarro (2008), cuestiona la noción de un sujeto completamente autónomo y resalta la relevancia de las interrelaciones. Sin embargo, como sugiere Derrida (1972), la alteridad no puede ser reducida a una categoría fija ni ser completamente capturada en un concepto estable, pues la diferencia siempre se encuentra en un proceso de desplazamiento y diferimiento (*différance*). En este sentido, la alteridad es inagotable, pues cualquier intento de definirla traiciona su propia naturaleza dinámica e irreductible. Esto se manifiesta particularmente en el ámbito estético, donde la representación de la alteridad nunca es definitiva, sino que se encuentra en un flujo constante de resignificación, lo que desafía a la educación a acoger la pluralidad sin encasillarla en estructuras rígidas o predefinidas.

La acogida, en su dimensión sensible, se presenta como un desafío para la educación contemporánea. No se trata solo de un acto de recibir al otro en un espacio físico, sino de una disposición ética y estética que invita a la transformación personal y colectiva. La escuela, como espacio de encuentro y formación, asume la responsabilidad de cultivar esta sensibilidad hacia la acogida, promoviendo una educación que no solo transmite conocimientos, sino que también transforma al ser humano a través de los encuentros y de las construcciones simbólicas, éticas y estéticas que emergen de ellos. Según Sánchez (2020), la acogida en educación se relaciona con dar la bienvenida a una persona desconocida, “como un extranjero, y que, a pesar de la incertidumbre que pueda generar, de entrada, se sabe que es un ser humano y precisamente por ello es por lo que se le debe respetar, acoger y amar” (p. 28). Cuando se acoge al otro se es responsable con él sin esperar una reciprocidad; el encuentro con el otro es una responsabilidad que no puede ser evadida.

La mirada atenta y el registro detallado que se desarrolla de esta investigación operan con la sutileza de un arqueólogo que, a pinceladas, descubre la pieza bajo la tierra; así, devela los esperanzadores indicios de la apertura de sujetos ajenos con la demanda de comunidad. Se busca un “para todos” donde es posible consolidar el reconocimiento del otro o la otra, su importancia y la validez de la diferencia mutua.

Esta investigación devela las configuraciones de alteridad en niños y niñas de 4 años de un colegio de la ciudad de Cali, durante el primer semestre del año lectivo 2023-2024. Tiene como fin último aportar a la visibilización de la responsabilidad ética y política de la Escuela de sostener y enfatizar en relaciones de respeto por la diferencia, la primacía de la convivencia y las relaciones sensibles y solidarias.

Metodología

La presente investigación tuvo como objetivo general comprender cómo se configura la alteridad a partir de los intercambios estéticos que tienen lugar en el encuentro con los otros, en niños y niñas de preescolar de un colegio de la ciudad de Cali, Colombia. Se entiende por intercambios estéticos los procesos semióticos que involucran tanto la producción como la

recepción de mensajes, influyendo en cómo percibimos y nos relacionamos con el mundo. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar intercambios estéticos que emergen en la vida diaria de los niños y niñas, centrando la observación en sus comportamientos proxémicos y somáticos.
- Interpretar los acercamientos susceptibles de potencializar relaciones de acogida.
- Develar las relaciones de alteridad emergentes en las interacciones de los niños y niñas a partir de la observación y el registro anecdótico.

Para alcanzar estos propósitos se empleó un enfoque fenomenológico-hermenéutico, que permite explorar la riqueza de las experiencias humanas y tejer hilos de significado a través de la trama de las vivencias cotidianas. Este enfoque habilita una apertura crítica hacia las vivencias, favoreciendo la intersubjetividad y la comprensión de la configuración de la alteridad. Según Van Manen (2013), este enfoque metodológico ofrece una aproximación cuidadosa y sensible a la investigación educativa, explorando tanto las vivencias individuales como las significaciones colectivas que emergen de las interacciones en contextos educativos.

Siguiendo la teoría de Mandoki, el análisis se centró en los subregistros somáticos más relevantes para comprender la cotidianidad de los niños y niñas participantes. Específicamente, se enfocó en:

- Proxémica somática: Se refiere a la distancia corporal que se establece entre los individuos. Abarca aspectos como mirar o evitar la mirada del otro, la cercanía o lejanía física, las expresiones faciales como sonreír o mostrarse indiferente, y el contacto físico.
- Cinética somática: Alude al dinamismo o estatismo de los movimientos corporales, así como a la ligereza o pesadez de estos.
- Enfática somática: Se relaciona con el énfasis o la energía que se invierte en determinados gestos o expresiones, los cuales se destacan por sobre otros.

Estas manifestaciones del cuerpo, entendidas como intercambios estéticos, escapan de la inmovilización disciplinaria de los cuerpos que caracteriza muchos escenarios escolares, para hacer posible la relación con el otro, asistir y abrirse al encuentro. Es importante hacer énfasis en el planteamiento de Katia Mandoki, según el cual la acogida puede ser entendida como una experiencia estética. En este contexto, lo sensible se manifiesta en la interacción con el espacio y los otros. Según la autora (2006), “la ciudad se erige como territorio de posibilidades y emergencias creativas, educativas y sensibles” (p. 24). La acogida se vive en la cotidianidad de los encuentros urbanos, en la mirada, el gesto y la palabra.

La observación directa, como técnica principal, permitió captar los intercambios estéticos correspondientes a las subcategorías de Proxémica, Cinética y Enfática planteados por Katia Mandoki. Se realizaron observaciones durante seis meses, tres veces por semana, con una duración que oscilaba entre 30 minutos y una hora cada una. Este cronograma aseguró que se capturaran suficientes interacciones en tres distintos momentos de la jornada escolar: juego/desplazamiento libre, actividades dirigidas y recreo, ofreciendo un panorama amplio y detallado de la estética en la vida escolar.

Durante las observaciones, se mantuvo una postura discreta, evitando intervenir en las actividades de los niños y niñas, excepto cuando la interacción era iniciada por ellos mismos. Este enfoque garantizó la naturalidad de las dinámicas observadas, respetando los ritmos y la espontaneidad de las interacciones infantiles. Sin embargo, la presencia del observador planteó el desafío de cómo garantizar dicha naturalidad sin alterar la dinámica del entorno. Para lograrlo, fue fundamental asumir una actitud de escucha y atención sensible, buscando integrarse de manera orgánica en el espacio compartido. En este sentido, el intercambio estético también convoca al observador, y es crucial reconocer las jerarquías o lugares de poder posibles desde el adulto y que puedan afectar que las interacciones emerjan de manera fluida y recíproca.

El registro anecdótico se utilizó como herramienta para documentar momentos significativos en la cotidianidad escolar. Según Morocho (citado por Ramírez 2017), el registro anecdótico puede considerarse una “fotografía escrita”, que captura instantes puntuales desde los cuales surge una reflexión más profunda sobre las interacciones. En este estudio, los registros anecdóticos permitieron identificar patrones en las interacciones que revelan cómo se configuran las relaciones de alteridad en los niños y niñas.

El registro de los intercambios estéticos se realizó en un instrumento denominado “Registro de observación” que contenía datos de identificación (Número de observación, hora de inicio y finalización, escenario, momento del día y número de participantes), descripción (secuencia y narrativa), análisis (ideas fuerza y relación con la teoría) y un apartado adicional para anotaciones personales. Posteriormente se consolidaron los registros en un segundo instrumento (“Ficha anecdótica”) a partir de las categorías emergentes como hallazgos significativos e ideas fuerza, asociados a las “fotografías tomadas”, en contraste con los postulados teóricos de Mandoki.

En cuanto a la unidad de análisis, la investigación se centró en los intercambios estéticos y la emergencia de la alteridad en 18 niños y niñas de 4-5 años pertenecientes al grado Kínder 4 de un colegio de Cali en un contexto urbano, con una población estudiantil proveniente de sectores socioeconómicos medio-alto y alto. Su comunidad es culturalmente diversa, acogiendo estudiantes de distintas nacionalidades y promoviendo un ambiente multicultural.

El proceso de análisis de los datos se organizó en una matriz de interpretación de los intercambios estéticos y las relaciones observadas, estructurada en cinco componentes fundamentales: categoría, indicador cualitativo, situación descriptiva (anecdótico), interpretación y notas reflexivas.

Las principales categorías identificadas fueron: extrañeza, contemplación, intercambio y acogida; las cuales se desarrollan en el apartado de hallazgos. Cada categoría fue descrita en detalle, proporcionando un marco contextual y teórico que permitió entender cómo se manifiestan y configuran los intercambios estéticos. Se definieron indicadores cualitativos que permitieron visibilizar y registrar los intercambios estéticos. De la siguiente manera:

- **Extrañeza:** Miradas evitativas, distancia física marcada, movimientos corporales tensos o contenidos, ausencia de contacto físico, gestos de duda o incomodidad (fruncir el ceño, tocarse las manos) y evitación de interacciones verbales directas.
- **Contemplación:** Miradas prolongadas (sin contacto visual constante), silencio

prolongado, sonrisas nerviosas o forzadas (tímidas o leves), posturas corporales cerradas (brazos cruzados), movimientos lentos y cambios en la distancia física, que se acortan lentamente. Gestos de curiosidad (miradas dirigidas hacia el otro sin interacción directa).

- **Intercambio:** Contacto visual sostenido, movimientos corporales rápidos y dinámicos, sonrisas amplias, proximidad física cercana no invasiva e interacciones verbales esporádicas.
- **Acogida:** Proximidad física constante y cómoda, contacto físico frecuente (abrazos, tomarse de las manos), movimientos relajados y armónicos, sonrisas abiertas y frecuentes, interacciones verbales fluidas. Silencio, pero con mayor fluidez en los gestos, posturas de imitación corporal (gestos similares entre los niños/as), respiraciones más profundas o relajadas, gestos de apoyo y ayuda, risas compartidas. Cuerpos relajados y libres de tensión, expresiones de cuidado y protección hacia el otro, miradas afectuosas y prolongadas, movimientos coordinados en actividades conjuntas, turnos y roles.

Resultados

El análisis se centró en la exploración de los sentidos de las interacciones estéticas observadas. Este proceso interpretativo identificó los intercambios estéticos como elementos semánticos clave y exploró el sentido subyacente que los niños y niñas asignan a estas interacciones. Por ejemplo, las risas compartidas durante un juego con un objeto nuevo indicaron no solo alegría, sino también una invitación implícita al otro a participar en la experiencia.

El análisis de los intercambios estéticos entre los niños y niñas permitió identificar cuatro categorías recurrentes que no siguen un proceso lineal, sino que emergen de manera cíclica en las interacciones diarias: extrañeza, contemplación, intercambio y acogida. Cada categoría refleja la dinámica cambiante de las relaciones de alteridad en el aula, generando ciclos de interacción que enriquecen y reflejan la naturaleza compleja de las interacciones infantiles. A continuación, se explicitará cada una de estas categorías para profundizar en su comprensión y relevancia.

Extrañeza: Soledad en la coincidencia

Al observarse por primera vez, los niños y las niñas atraviesan una distancia que aún no pueden descifrar. La extrañeza se instala en sus ojos, en gestos tímidos, en manos que se detienen antes de tocar. Cada niño o niña percibe al otro como un eco distante; comparten una soledad común, enfrentando la novedad del otro como un enigma que desafía su comprensión. Los intercambios no verbales están impregnados de una estética profunda, aunque cotidiana, donde lo habitual se convierte en un escenario de tensión y descubrimiento, una proximidad que compone un lenguaje sin mediar palabra. Este momento marca el umbral en el que los niños y niñas empiezan a formarse sus primeras impresiones sobre el otro. La curiosidad y el miedo se entrelazan, generando un vaivén entre la atracción y la retirada. Aunque la extrañeza pueda parecer una barrera en principio, en realidad es el primer paso hacia el reconocimiento del otro. Frente a lo desconocido –ya sea un rostro, una actitud o una situación– los niños y niñas experimentan una mezcla de desconcierto y asombro.

La tensión corporal y la evitación de interacciones directas son indicativos de una etapa de

exploración cautelosa, donde se percibe la presencia del otro como algo nuevo y potencialmente desafiante. En una situación de juego libre, un niño se mantiene alejado de sus compañeros, evita el contacto visual y mantiene una postura cerrada, con los brazos cruzados. Desde la proxémica somática, se observa cómo los niños y niñas mantienen una distancia considerable, evitando el contacto visual prolongado. A nivel de cinética somática, sus movimientos son rígidos, lo que indica una actitud de precaución ante el otro. En cuanto a la enfática somática, cualquier gesto hacia el otro es mínimo y carece de energía, evidenciando la incertidumbre predominante.

Contemplación: Reconocimiento silencioso

La contemplación, segunda categoría, inaugura un espacio de observación atenta y reconocimiento sin palabras. En este momento, los niños y niñas se permiten familiarizarse con la presencia del otro a través de la mirada, explorando una comunicación no verbal en la que cada gesto y postura tiene un significado profundo, sin sentir la presión de un intercambio inmediato. La figura del otro, antes percibida como extraña, comienza a adquirir forma y rostro. Así, poco a poco, los niños y niñas descubren semejanzas y diferencias, trazando puentes invisibles de comprensión. Tal como señala Merleau-Ponty (1945), la percepción es la puerta que abre nuestra relación con el mundo y con los demás. En esta fase, los niños y niñas empiezan a reconocer al otro no solo desde su presencia física, sino desde sus experiencias e intenciones.

En términos de proxémica somática, la distancia entre los niños comienza a reducirse, mientras que la cinética somática muestra un ligero aumento en la fluidez de los movimientos. En este punto, la enfática somática aún es sutil, aunque los gestos empiezan a tener más intención, como el contacto visual fugaz o sonrisas disimuladas. Este comportamiento refleja una fase de reconocimiento más profundo, donde los niños y niñas comienzan a percibir al otro como un semejante con quien pueden establecer una conexión.

Hay un cambio sutil pero significativo: la distancia inicial se transforma en una pausa para observar, para mirar con mayor profundidad.

Intercambio: Vínculo en acción

La tercera categoría, el intercambio, describe el momento en que los niños y niñas superan la observación para adentrarse en la interacción; dejan de ser simples observadores. Se lanzan a la acción: los juguetes pasan de mano en mano, las sonrisas se vuelven cómplices, y el juego compartido se transforma en el escenario donde los vínculos comienzan a consolidarse. El intercambio, aunque sencillo en apariencia, se convierte en una forma profunda de comunicación, en la que los gestos y actos construyen puentes hacia el otro. Este tipo de intercambio no se limita a la acción de dar y recibir; implica también la capacidad de negociar, ceder y esperar. A través de estas interacciones, los niños y niñas aprenden a reconocer al otro no solo como un compañero de juego, sino como alguien con quien se construye y comparte un espacio común.

El intercambio trasciende lo material y se convierte en un esfuerzo por comprender al

otro, interpretando sus necesidades y deseos. La cooperación emerge como el núcleo de estas interacciones, y la capacidad de los niños y niñas para aceptar las diferencias es clave en la construcción de relaciones más profundas y significativas. Estas interacciones son tanto de tipo competitivo (el más ágil, el más alto, el primero en la fila), como de tipo cooperativo (sostener la maleta, abrir un paquete, devolver la pelota, recordar los acuerdos de aula).

La proxémica somática en esta fase muestra una clara cercanía entre los niños/as, mientras que los movimientos corporales son más ágiles y fluidos. En términos de enfática somática, se observa una mayor energía en gestos como sonrisas, miradas y movimientos hacia el otro, reflejando una apertura completa hacia el vínculo. La proximidad física y los gestos de colaboración son indicativos de una etapa de reconocimiento mutuo, donde el otro es percibido como un compañero con quien se puede compartir y cooperar.

Acogida: reconocimiento de la singularidad

La acogida marca el momento en que el otro deja de ser una figura distante o una presencia a la que se responde de manera contingente. Es el instante en que los niños y niñas han aprendido a confiar, aceptar y valorar al otro en su plena diferencia. La relación, en este punto, se ha consolidado, y la colaboración genuina reemplaza al temor inicial. Las manos que antes se retraían ahora se extienden con naturalidad; los gestos de apoyo y las sonrisas compartidas se hacen más frecuentes. La acogida representa el florecimiento pleno de la relación.

En la proxémica somática, los niños/as ya están completamente cómodos con la cercanía física. La cinética somática es relajada y los movimientos son armoniosos, mientras que la enfática somática se refleja en gestos energéticos, como los abrazos y las sonrisas que indican la plena aceptación del otro. Este comportamiento refleja una fase de reconocimiento pleno, donde el otro es percibido en su singularidad. La acogida es una manifestación de la ética de la alteridad, donde los niños y niñas expresan gestos de solidaridad y apoyo, consolidando los vínculos y promoviendo la cooperación.

La acogida no se limita a lo inmediato; implica una apertura sostenida hacia el otro, una disposición ética para crear un espacio donde la diferencia no solo es aceptada, sino valorada y protegida. En la interacción infantil, la acogida se refleja en pequeños gestos cargados de significado: compartir de manera sincera, colaborar sin expectativas de recompensa, ayudar al otro sin que lo solicite o buscar al adulto para que sean atendidas las necesidades de otro. Aquí es donde la relación alcanza su madurez.

Categorías emergentes

Alteridad del caos

La categoría emergente denominada “alteridad del caos” se hace evidente con el desconcierto inicial que genera la presencia disruptiva de un nuevo niño en el grupo. Este niño, proveniente de otro continente, no se comunica verbalmente, no sigue las instrucciones e irrumpe con movimientos estereotipados o expresiones exacerbadas de sus emociones. Su presencia no solo desestructura las interacciones predecibles, sino que abre la puerta a una forma de relación que

no depende del lenguaje verbal ni de las normas de interacción social habituales. Los niños y niñas, ante este nuevo desafío, no responden con rechazo, sino con una exploración cuidadosa de nuevas formas de estar juntos. A través de gestos no verbales, ajuste en las distancias y una sensibilidad creciente hacia el otro, se genera una convivencia que supera las expectativas preestablecidas.

La transformación ética en los niños y niñas no residió solo en la adaptación a estas diferencias, sino en la capacidad de reconocer al otro como un ser independiente de sus propias expectativas y categorías. En este sentido, la acogida final no fue un acto pasivo, sino una respuesta activa al llamado que el otro representó. Los gestos de cuidado y apoyo que los niños y niñas ofrecen a sus compañeros no son actos mecánicos o impuestos, sino expresiones espontáneas de una responsabilidad que han asumido frente a la vulnerabilidad percibida.

Acogida del cuidado

Esta mirada invita a reconsiderar la capacidad de los niños y niñas no solo como receptores de cuidados, sino como agentes activos en su provisión. En este marco, se ve al niño como un cuidador emergente, cuyas acciones, gestos y atenciones forman un entramado relacional donde el cuidado se comparte y circula. Esto se manifiesta en cómo los niños y niñas se preocupan por el bienestar de sus compañeros, mostrando sensibilidad hacia sus necesidades, no desde un mandato externo o instrucción, sino desde un impulso genuino que refleja su capacidad de empatía y solidaridad.

En los espacios de interacción temprana, los niños y niñas están inmersos en relaciones que los invitan a participar activamente en la protección y cuidado del otro. Lejos de ser vistos como seres dependientes y pasivos, comienzan a asumir el papel de cuidadores en momentos clave: ayudando a un compañero que ha tropezado, compartiendo un juguete, o brindando consuelo a alguien que está triste. Estas acciones, aunque parezcan simples, son profundas expresiones de un cuidado espontáneo y auténtico que surge de la experiencia compartida.

La acogida del cuidado no es solo un acto de protección, sino una forma de vinculación afectiva que permite al niño definir su rol en el espacio social. El cuidado que el niño ofrece al otro también refleja una forma de autoafirmación: al cuidar del otro, el niño se reconoce y valida su habilidad de intervenir en el mundo, de ser parte activa del tejido social. Al percibir la vulnerabilidad del otro, el niño asume el papel de cuidador, no por imposición, sino porque la relación misma lo demanda, respondiendo a la alteridad con acciones para su bienestar, creando un entorno donde el cuidado es un acto natural, casi orgánico. Este cuidado, aunque no siempre se exprese verbalmente, se manifiesta en una disposición afectiva que revela una comprensión profunda de lo que implica convivir con el otro.

Estas observaciones abren múltiples posibilidades para reflexionar sobre la interacción infantil y la construcción de la alteridad en contextos de convivencia. La presencia de un niño que irrumpe en las dinámicas establecidas pone en evidencia que la comunicación y el vínculo no dependen exclusivamente del lenguaje verbal o de normas predefinidas, sino que emergen a través de gestos, ajustes en la distancia y una sensibilidad compartida. Sin embargo, esta interacción no es homogénea ni está exenta de variaciones: la manera en que los niños y niñas

responden a la alteridad del caos o ejercen la acogida del cuidado cambia según el tiempo, el contexto y la relación previa entre los participantes.

En este sentido, es crucial preguntarse cómo evoluciona esta proxémica somática a lo largo del tiempo y qué papel juegan elementos como las pausas, la orientación corporal o el contacto visual en la consolidación de estos lazos. Además, surge la interrogante sobre la influencia del adulto en la naturalidad de estos intercambios estéticos: ¿facilita la expresión genuina de la alteridad o introduce expectativas que pueden moldear las interacciones de manera previsible?

Finalmente, estas dinámicas muestran que el cuidado no es solo una respuesta ante la vulnerabilidad del otro, sino una forma de autoafirmación en la que el niño se reconoce a sí mismo como parte de un entramado relacional más amplio. Así, el intercambio estético en la infancia no se limita a un acto de observación o de respuesta pasiva, sino que implica una transformación mutua, donde el encuentro con el otro redefine constantemente las posibilidades del estar juntos.

Conclusiones

Este estudio ha explorado de manera sensible y reflexiva los territorios de la alteridad en la educación infantil, específicamente en el contexto escolar. Desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, se ha logrado desentrañar cómo, en las primeras etapas de la vida escolar, los niños y niñas comienzan a configurar la relación con el otro a través de intercambios estéticos. Este proceso se estructura en torno a cuatro categorías: extrañeza, contemplación, intercambio y acogida, las cuales ofrecen una mirada profunda y compleja sobre el desarrollo de las relaciones en el aula.

Los hallazgos muestran que, en las primeras interacciones, los niños y niñas se enfrentan a la extrañeza del otro, un momento en que la diferencia se manifiesta de forma casi visceral. Los gestos, las miradas y el uso del espacio son formas de esta fase inicial, donde lo desconocido genera tanto curiosidad como desconcierto. Sin embargo, lejos de ser una barrera infranqueable, la extrañeza se revela como el primer paso hacia el reconocimiento de la alteridad, un proceso que marca el inicio de una relación que, con el tiempo, puede evolucionar hacia la acogida. Estas formas de interacción permiten subrayar la importancia de espacios que promuevan la vivencia sensorial y permitan que los niños y niñas exploren estos primeros momentos de encuentro sin intervención forzada.

La fase de contemplación se convierte en un espacio de observación silenciosa, donde los niños y niñas comienzan a percibir al otro no solo como una figura ajena, sino como un semejante con el que se puede establecer una conexión. La observación mutua, tanto consciente como inconsciente, establece un puente entre la distancia inicial y la proximidad emocional. Es en esta fase donde los cuerpos se acercan, y los niños y niñas, a través de gestos y posturas, exploran la presencia del otro de una manera más profunda. Aquí, la alteridad deja de ser una amenaza y se transforma en una oportunidad para el encuentro.

A medida que los niños y niñas avanzan en este proceso, el intercambio se presenta como un momento clave, donde el vínculo entre ellos se materializa en acciones concretas. Juguetes

que pasan de mano en mano, miradas cómplices que acompañan un juego compartido, risas que resuenan en el patio: estos son los gestos que construyen puentes entre los niños y niñas, y que, en última instancia, consolidan la relación. El intercambio es más que un simple acto de dar y recibir; es un reconocimiento del otro como un igual, con quien se puede convivir, negociar y colaborar. Aquí, la alteridad se vuelve palpable y se transforma en un espacio de interacción ética.

Las relaciones de alteridad emergentes en las interacciones de los niños y niñas se reflejan en la categoría de acogida, que representa el florecimiento pleno de la relación. La acogida no es solo un acto físico de estar cerca del otro; es un reconocimiento de las diferencias y las singularidades. Los gestos de apoyo, las sonrisas compartidas y la colaboración son manifestaciones de este momento de aceptación profunda, donde los niños y niñas aprenden a convivir en un espacio común, reconociendo y celebrando la presencia del otro.

Además, la investigación revela un aspecto crucial: la alteridad no es solo una cuestión de reconocimiento externo, sino también un proceso interno de transformación, una experiencia que toca las fibras más profundas de la convivencia. A medida que los niños y niñas interactúan con sus compañeros, no solo dan lugar a la diferencia, sino que también comienzan a verse a sí mismos de manera diferente. La experiencia de la alteridad es, en última instancia, una experiencia de autodescubrimiento, donde cada niño se confronta con su propia identidad a través del encuentro con el otro o la otra.

Este estudio contribuye al conocimiento teórico y metodológico en el campo de la primera infancia, destacando la necesidad de una educación orientada hacia la ética del reconocimiento y la acogida. Los hallazgos subrayan la importancia de crear espacios educativos que fomenten el respeto y la valía de la diversidad y la inclusión, en línea con Skliar (2009), quien sostiene que la educación debe centrarse en el reconocimiento y la valoración de la diferencia, promoviendo una ética de la alteridad que permita a los niños y niñas desarrollar una comprensión más profunda y respetuosa del otro. Espacios educativos que trasciendan la adaptación curricular y permitan avanzar hacia una educación inclusiva donde se visibilice la transformación de las actitudes y las relaciones dentro de la comunidad educativa donde se reconoce y se valora a los otros y otras.

Este estudio, por tanto, no solo describe un proceso de interacción entre los niños y niñas, sino que ilumina un espacio de transformación ética, donde la diferencia y la alteridad se convierten en fuerzas que reconfiguran la convivencia y la comprensión mutua. Al reconocer y acoger al otro en su singularidad, los niños y niñas aprenden a convivir en un espacio común y desarrollan una comprensión más profunda de sí mismos y de su entorno. Este proceso de autodescubrimiento y reconocimiento mutuo es fundamental para el desarrollo de una identidad consciente y empática, capaz de valorar y respetar la diversidad.

La educación, en este contexto, asume un papel transformador al promover una ética del reconocimiento y la acogida desde las primeras etapas del desarrollo infantil. Los espacios educativos se diseñan para fomentar la interacción y el intercambio estético, permitiendo que los niños y niñas exploren y comprendan la alteridad a través de experiencias sensoriales y emocionales. Al hacerlo, se sientan las bases para una sociedad más inclusiva y equitativa,

donde la diferencia no es vista como una barrera, sino como una oportunidad para el enriquecimiento mutuo.

Declaraciones finales

Contribución de los autores. Gloria del Carmen Tobon Vásquez: Supervisión. Liliana Zambrano Scarpetta: Conceptualización, investigación, curación de datos, análisis de datos, metodología, redacción original, revisión y edición.

Conflictos de interés. Los autores declaran que no existe conflicto de interés.

Financiación. Este estudio no recibió ninguna financiación externa.

Implicaciones éticas. Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Datos abiertos. No aplica

Referencias

- Bárcena, F., Larrosa, J., & Mèlich, J. C. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. Revista Portuguesa de Pedagogía, vol. 40, núm. 1, pp. 233-259. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11
- Colmenares, J. (2004). *Alteridad como factor de desarrollo para la comprensión del estudiante en la etapa infantil*. Interamerican Journal of Psychology. <https://pepsic.bvsalud.org>
- Carrasquilla, J. (1996). *La antropología de la afectividad: Teoría y práctica de la relación educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1972). *La diseminación* (J. Ferrer, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Perigee Books.
- Dussel, E. (1980). *Filosofía de la liberación*. Ediciones Era.
- González, F. (2003). Alteridad como factor de desarrollo para la comprensión del estudiante en la etapa infantil. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 595-596. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28443311>
- González, M. (2007). *Alteridad y educación: El otro en la construcción de la subjetividad*. Editorial Síntesis.
- Jaramillo, D., Jaramillo, L. G., & Murcia, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 505-521. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>
- Levinas, E. (1998). *Entre nous: On thinking-of-the-other*. Columbia University Press.
- Lojo, R. (2004). *Alteridad como factor de desarrollo para la comprensión del estudiante en la etapa infantil*. Interamerican Journal of Psychology. <https://pepsic.bvsalud.org>
- Mèlich, J. C. (1996). *Ética de la compasión*. Herder Editorial.
- Mandoki, K. (2011). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Métodos y teorías*. Siglo xxi Editores.
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica II*. Conaculta, Fonca, Siglo xxi Editores. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i118.3366>
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. Siglo xxi Editores. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i118.3366>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Gallimard. J. Cabanes (trad.) Planeta-De Agostini, 1985
- Murcia, N., & Jaramillo, D. (2017). *La escuela con mayúscula: Configurando una escuela para el reconocimiento*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Navarro, R. (2008). *Ética de la alteridad y educación en la diversidad*. Akal.
- Ramírez, K. (2017). *El registro anecdótico en la evaluación formativa oral del idioma inglés*. Universidad Central del Ecuador. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.122235>
- Sánchez, M. J., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

- Sánchez-Rincón, N. (2020). La acogida en educación como principio esencial para el encuentro con el otro. *Revista de Investigaciones UCM*, 20(35), 24-38. <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/REIN/article/view/1524>
- Sánchez, N. (2020). Alteridad y vocación: Una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 163-186. <https://www.redalyc.org/journal/270/27063539008/html/>
- Skliar, C. (2009). *Pedagogía de la alteridad*. Paidós.
- Sousa, R. (2011). *La ética de la alteridad: Levinas y la filosofía contemporánea*. Bellaterra.
- Suescún, J. (2015). Contextos de sensibilidad en la vida cotidiana. *Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte*, 2, 45-61. <https://doi.org/10.15446/rcpeha.n17.99355>
- Van Manen, M. (2013). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.