



Transformaciones educativas desde la alteridad

Educational transformations from alterity

Rodolfo Ballestas-Camacho¹, Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas², Diana Carolina Velandia-Suescun³

¹Magister en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5082-7704>, rodolfo.ballestas@correo.tdea.edu.co, Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia

²PhD en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, jesurbina@ufps.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5262-9527>, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia

³Magister en Práctica Pedagógica, diana.velandia.iprgr@est.upel.edu.ve, ORCID: 0009-0006-1008-0130, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL Cúcuta, Colombia

Como citar: Ballestas-Camacho R, Urbina-Cárdenas J.E, Velandia-Suescun D.C., “Transformaciones educativas desde la alteridad”. *Perspectivas*, vol. 7, no. S1, pp. 75-87, 2022.

Received: August 08, 2022; Approved: November 03, 2022.

RESUMEN

Palabras clave:

Alteridad, Otredad,
Educación, Pandemia, TIC.

La alteridad como problema de investigación ha sido frecuentemente abordada desde una perspectiva filosófica por diversos autores, siendo el más importante Emanuel Lévinas; para los efectos de esta investigación las teorías de la alteridad que serán tenidas en cuenta, son aquellas que se orientan hacia una visión mucho más práctica. En este sentido, algunos de los aspectos de la pedagogía que tienen que ver con la alteridad desde una fundamentación noológica, son: permitir la manifestación ininterrumpida de las opiniones de los estudiantes, así como responder oportunamente a sus inquietudes; manejar una comunicación que propenda sobre todo la cordialidad y la construcción de entendimiento; el fomento de la confianza y el compartir con los estudiantes.

En el análisis de este artículo derivado de una investigación en proceso en el marco de la tesis doctoral “Transformaciones educativas desde la alteridad en la primaria del colegio Claudia María Prada Ayala en tiempos de situaciones de contingencia” desarrollada en su totalidad con recursos propios por parte del investigador, busca establecer la relevancia del proceso de formación docente en la alteridad, como una forma para redescubrir la práctica educativa, en donde tanto docentes como estudiantes posibiliten un reconocimiento del uno en el otro, propiciando rupturas de paradigmas alienantes, reproductores de conocimientos colonizadores, por pensamientos emergentes centrados en la liberación del ser en el otro y con el otro.

ABSTRACT

Keywords:

Otherness, Otherness,
Education, Pandemic, ICT.

Otherness as a research problem has been frequently addressed from a philosophical perspective by various authors, with Emanuel Levinas being the most significant among them. However, for the purposes of this research, theories of Otherness to be considered are those oriented towards a more practical vision. In this sense, some aspects of pedagogy related to Otherness from a noological foundation include allowing uninterrupted expression of students' opinions and promptly addressing their concerns, fostering communication that promotes cordiality and mutual understanding, as well as nurturing trust and sharing with the students.

In the analysis of this article, derived from an ongoing research within the framework of the doctoral thesis "Educational Transformations from Otherness in Primary Education at Claudia María Prada Ayala School in Times of Contingency", seeks to establish the relevance of the teacher training process in Otherness. This approach offers a way to rediscover educational practice, where both teachers and students enable a recognition of each other, fostering ruptures of alienating paradigms that reproduce colonizing knowledge, in favor of emergent thoughts centered on the liberation of the self in the other and with the other.

*Corresponding author.

E-mail address: rodolfo.ballestas@correo.tdea.edu.co (Rodolfo Ballestas-Camacho)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

La vida en las sociedades del siglo XX y XXI ha llevado a pensar que la educación es una herramienta que solamente funciona como instrumentalizadora de los talentos del ser humano al beneficio del mercado laboral; sin embargo el pedagogo Paulo Freire, después de sus esfuerzos por alfabetizar a la población brasileña, llegó a la conclusión de que también se trata de un proceso político, ya que una persona bien educada también se encuentra empoderada y por ende logra participar de los mecanismos que ofrece la sociedad para el mejoramiento de su calidad de vida y la de su comunidad, tanto desde el punto de vista democrático, como desde el comunitario y por supuesto, desde el profesional (Barrera, 2015).

En este sentido, para López (2017), la educación no se debe limitar a ser un proceso de instrumentalización de los estudiantes, sino que debe buscar las capacidades de los mismos para lograr ciudadanías participativas (políticamente hablando), potencializando sus habilidades y destrezas, con el apoyo de los aspectos más importantes de la educación como la enseñanza, el aprendizaje, la creatividad, el trabajo colaborativo, el desarrollo de valores y el proyecto de vida que tienen lugar en las aulas. A la luz de lo expuesto, la presente investigación desarrolla una propuesta de enfoque pedagógico con el que se espera incentivar la búsqueda de metodologías que permitan reinterpretar la educación dentro del contexto escolar, con base en la alteridad.

Por su parte, Sancho et. al (2015), explica que a partir de la pedagogía tecnológica se formula, valora y optimiza los escenarios de enseñanza – aprendizaje, valiéndose de los recursos que se consideren como beneficiosos para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje; la implementación de estos recursos no implica la suplantación de la labor que desempeñan los docentes o las aulas, sino la complementación con estos para hacer más efectiva la experiencia de aprendizaje.

Por ende, se puede afirmar que el uso o la inclusión de nuevas tecnologías en las prácticas pedagógicas hacen que estas se resignifiquen (Mejía, 2015). Y es precisamente en este momento, advierte Bernal (2020), que pueden hallarse recursos relevantes para recrear la práctica pedagógica en la tecnología, logrando de este modo la apertura de nuevos escenarios educativos basados en la innovación.

De esta forma, el uso de las TIC debe transformarse en un medio más que en un fin, siendo vistas como herramientas pedagógicas que deben ser empleadas para casos concretos, tras una adecuada planificación; además de la capacitación tanto del personal docente como de los estudiantes para que logren utilizar las herramientas dispuestas para cada objetivo didáctico, sin que llegue a presentarse contratiempo alguno. Con respecto a la formación de ciudadanos, Mélich citado en entrevista realizada por Uribe (2015), plantea acerca de una educación moral y ética:

La ética emerge como una transgresión de la moral, del mundo, de la gramática que he heredado, de la educación que he recibido. (p. 115)

Asimismo, la tecnología, con su obsesión por tenerlo todo programado, es una reducción de la complejidad. Llegar a clase, por ejemplo, con un PowerPoint tranquiliza mucho. Aclaro, finalmente, que cuando hablo de tecnología no me refiero al objeto tecnológico, sino al sistema tecnológico, es decir, no me remito al uso que uno hace de aparatos tecnológicos, sino al “logos” que nos obliga a pensar de una determinada forma. (p. 117)

De la misma manera, Lévinas (1993), afirma que el plano ético remite a “una esfera previa a la moral, puesto que determina una responsabilidad anterior a la libertad” (p. 69). Con lo cual, se puede inferir que la libertad es un aspecto secundario con respecto a la dimensión de la solidaridad y la conmiseración inherentes a la alteridad.

Intervienen de manera decisiva: los proyectores multimedia, la computadora, los pendrives, el acceso a internet etc.

Desde la alteridad, constructo central de esta investigación y objeto de estudio por parte de Lévinas (1993), se reconoce que toda persona cuenta con un espacio interior en el que reflexiona sobre su existencia, sus experiencias y las emociones que de ellas se desencadenan; de este modo, la vida del sujeto se divide entre la interacción con su entorno y los procesos que se llevan a cabo en dicho espacio.

El sujeto, conforme indica Lévinas (1993) se manifiesta fuera de su espacio interior por medio del desarrollo de su identidad, regresando a este espacio, para continuar con la retroalimentación que obtiene de sus experiencias; es decir, la alteridad puede entenderse como un proceso de interacción que se da entre dos personas, las cuales buscan conocerse, comprenderse y establecer lo que se conoce como una relación de cuidado, protección, ayuda y comprensión, objetivo que es alcanzado gracias al uso de capacidades tanto cognitivas como emocionales.

Por consiguiente, el presente artículo respalda desde el ámbito educativo y en la coyuntura de la pandemia que la humanidad tuvo que atravesar, donde la filosofía de alteridad tuvo que ser reconfigurado para poder adaptarse a los entornos digitales, que fueron los únicos a través de los cuales se pudo continuar prestando el servicio educativo, dadas las normas de aislamiento establecidas por las autoridades.

Estos nuevos escenarios a los que el ser humano se fue sometido, implicó desafíos en los diversos ámbitos de la vida cotidiana, tanto en la familiar, como en la laboral, social y por supuesto en la educativa; tanto desde los objetivos de formación académica como desde la humana, ya que tanto la dinámica de transmisión de la información como la capacidad de los individuos de reconocerse como personas entre

sí, se vio reducida, gracias a los medios electrónicos en los que la interacción se limitó a videollamadas, mensajes de texto o de voz.

Abordaje previo: una mirada sincrónica del objeto de estudio

Las investigaciones que abordan el tema de la alteridad en el Sistema Integrado Nacional de Bibliotecas (SINAB) donde se reúnen base de datos de todo el mundo, son escasas y relativamente recientes. Las primeras abordan lo conceptual, dando forma al término y estableciendo el punto de partida para generar estudios acerca del tema. Así, hoy por hoy, aunque no existen unos antecedentes investigativos copiosos sobre cómo se desarrolla la alteridad desde los docentes hacia los alumnos, se ha investigado sobre otredad desde otros ámbitos y existen algunas exploraciones del fenómeno de alteridad en espacios educativos; la cual es importante ya que permite el reconocimiento de la diversidad y la diferenciación de los grupos humanos a partir de un proceso filosófico y cognitivo (García, 2022).

Alteridad: El punto de partida

Las consideraciones del Otro y su carácter de alteridad pueden remontarse a Edmund Husserl, quien desde 1929 buscó explorar las concepciones de otredad develando las afectaciones del prójimo sobre el yo y las relaciones entre existentes; es decir, se partió del reconocimiento del otro y su influencia, para después poder aplicar la alteridad que se basa en la interacción con empatía para fortalecer la inserción social. Husserl pone de manifiesto la alteridad del otro en la esfera del ego donde los demás son sujetos extraños en el círculo de un individuo (Butierrez, 2020).

Dentro de su percepción con el otro puede sentirse empatía dentro de lo permitido por el ego trascendental, pues para un individuo existen unas concepciones que dimensionan y delimitan el actuar hacia los demás y no se transforman en respuesta

a las situaciones del que es extraño sino basado en las características del yo propio (Husserl, 1931 citado por Butierrez, 2020), el individuo desde su ego construye un sentido del mundo en su esfera primordial que da orden al género del yo, a todas las determinaciones de lo fenomenal, los predicados culturales y las herramientas de convivencia que limitan a la creación personal de la de otros en el mundo circundante de cada uno y que constituye su carácter de alteridad.

Todo el ego está concatenado en el cuerpo propio, en lo orgánico del individuo. Es una unidad psicofísica donde desde el ego se condensan todas las percepciones directas de lo externo. En lo externo, en lo ajeno al cuerpo están los otros, no constituyendo el mundo primordial, pero si atravesando el ego desde lo ajeno para llegar al mundo natural. Así puede darse una duplicidad entre el ego y lo ajeno (Butierrez, 2020).

Esto es crucial para entender algunas consecuencias del emparejamiento y la empatía, pues la alteridad como proceso del otro conforme con Husserl (1999), se desarrolla desde ahí, en la comprensión empática del dolor, de la cólera, del sufrimiento, pero también de las alegrías, las motivaciones y la esperanzas que le son exteriores y ajenas a un individuo. Lo que es del otro atraviesa las elaboraciones de mismidad y desde las preconcepciones que se han construido, le permiten al ego generar un juicio, un entendimiento, un raciocinio sobre las diversas situaciones que atañen propiamente al extraño, proyectando su comprensión y campo asociativo.

En la alteridad la filosofía Husserl no se puede asimilar al Otro con base en cosas que desde lo propio no se han vivido, resulta imposible recrear sucesos que la conciencia del ser no ha atravesado por sí misma, todo es un legado de vivencias que sirven de lineamientos subjetivos para dar cuenta de relaciones intermonádicas que son independientes y autónomas del mundo natural (Husserl y Strasser, 1991).

Dentro de este orden de ideas, Husserl (1999), explica que el sujeto es la unidad de todos los actos conscientes dirigidos a sus objetos intencionales acompañados por el yo o el ego. El sujeto, aunque originalmente abierto al mundo desde su vida consciente, no es en su esencia dependiente del otro y puede soportar existir aun cuando el otro fuera exterminado. Es decir, el sujeto no se fundamenta en nada más que el yo, el sujeto no implica ninguna alteridad en su esencia, puede persistir, aunque no quede nada más que él mismo. Por lo tanto, aunque la alteridad amplía el dominio de la inmanencia para comprender no solo la subjetividad sino también todo lo que se da con absoluta certeza, según Husserl un sujeto es enteramente autosuficiente en términos de inmanencia (Husserl, 1999).

Entretanto, Sartre (1943) citado en Szeftel (2011), expresó en su ánimo de encontrar el camino hacia el Otro, que, según lo planteado por Husserl, acceder al conocimiento del Otro tiene una intención epistemológica que busca obtener una verificación del fenómeno que atañe a un sujeto y a otro. El Otro siempre será abstracto desde la mismidad de los demás, pues nadie puede entender desde un principio lo que no ha transitado y que es intransitable. El Otro es una impersonalidad que se descubre desde la existencia y no desde el conocimiento. La visión de Sartre encara que el prójimo existe antes que el yo y que no resulta fundamental para la realidad propia pues cada cual existe aun antes de encontrarse con otro; sin embargo, señala que en la otredad existe un complemento a lo individual y fuera de este, que contribuye a la constitución del ser (Szeftel, 2011).

De igual modo, Sartre citado por Szeftel (2011), indicó que lo realmente inmanente al individuo es su vida propia. Adopta la idea de subjetividad como aquello que se da de manera directa, sin intermediarios, por ende, no necesita del otro para ejecutarse. Lo que realmente necesita del otro es la conciencia que desde la esfera de la subjetividad se delinea por un elemento extraño que no es del yo.

El yo, en el sentido del sujeto que piensa y que, en principio, puede distinguirse de la actividad del pensar, es otro a la pura subjetividad. El ego es trascendente con respecto a la vida inmanente. En resumidas cuentas, Sartre (1943) manifestó que: el problema del prójimo no es ya más que un falso problema: el prójimo ya no es primeramente tal o cual existencia particular con que me encuentro en el mundo, y que no podría ser indispensable para mi propia existencia, ya que yo existía antes de encontrármela, sino que es el término excéntrico que contribuye a la constitución de mi ser. (p. 344)

Otro de los pensadores antes de encarar a Lévinas como el autor céntrico de la alteridad moderna, es Merleau-Ponty (Verano, 2012), para quien la existencia del otro no resulta ser un inconveniente de la reflexión o de la figuración sino un hecho inalterable, incuestionable, tangible porque puede ser percibido desde los sentidos, se puede ver, oír, tocar, oler, imaginar, es a toda verdad otro porque no hace parte del yo, es un mundo ajeno, extraño, radicalmente distinto al sujeto que accede. El Otro es un cuerpo y en la alteridad el otro es como el yo, otro cuerpo como el yo, no solamente una idea o una representación de lo que se cree, no es algo que complementa el universo del ego, ni que atraviesa lo psicofísico. Para el yo, el Otro es otro desde su otredad en la percepción del ego. Expone Verano (2012) que desde la visión de Merleau-Ponty: percibir al otro como cuerpo significa que él es dado en su ser sensible, esto es, como este rostro, esta voz, esta forma de andar, de hablar, de pensar, en últimas, en su ser específicamente individual. Merleau-Ponty trata de comprender justamente este acceso originario al otro que se da en nuestra propia percepción, en nuestro propio cuerpo [...] la otredad del Otro se da como diferencia irreductible, insuperable, imposible tanto de ser percibida cabalmente, de manera absoluta, como de ser traducida en conceptos o tematizada plenamente en el lenguaje. (p. 213)

Y así con estos antecedentes, la filosofía de la alteridad llega hasta Lévinas, quien trae una reflexión sublime sobre el término que es hoy epicentro de lo

que se investiga. Para Lévinas (1969), la relación metafísica entre los seres humanos se caracteriza por la alteridad radical denominada “exterioridad”. El Otro está ante el yo como irreductiblemente presente y, sin embargo, absolutamente extraño, radicalmente “otro”. El reconocimiento del otro debe tener lugar en el mundo de las relaciones y la expresión vividas, pero también debe dejar al otro en su otredad, como infinito en la alteridad. Este reconocimiento provoca una crítica de la mismidad, el yo es radicalmente alterado por la relación con el Otro, no es un llamado al sometimiento; de hecho, se puede mantener firme la subjetividad, pero lo innegable es el llamado a responder al otro. Solo respondiendo se entiende propia libertad, cuando se hace, se puede responder con hospitalidad hacia el Otro (Lévinas, 1969).

El pensamiento Levinasiano, propone a la ética como filosofía primera, lo que implica que es a partir de la misma que se desarrolla el ser humano como un individuo moral, por encima de su dimensión racional; pues el individuo requiere de una comunidad y por ende del otro. En este sentido, la naturaleza del ser humano y las reflexiones que se dan dentro del sistema de pensamiento Levinasiano sobre qué significa serlo, parten de la ética pues el ser humano depende de la sociedad y en muchos sentidos la misma lo define, tanto culturalmente como contextualmente, haciendo que el sujeto dependa de la comunidad tanto como esta depende de cada uno de sus integrantes (Disla et al., 2019).

Práctica docente con base en la alteridad

La filosofía de la alteridad desde la perspectiva de Lévinas se basa en la relación ética entre el yo y el Otro. Lim (2007) buscó ir un poco más allá colocando la metafísica de Lévinas dentro de un marco que privilegia la dinámica entre el yo y el Otro como una práctica participativa y socialmente orientada a la enseñanza y el aprendizaje. La fenomenología del otro de Lévinas (1993), como una relación paradójica entre el yo y el Otro, llama a la responsabilidad más íntima y radical por el Otro. No se puede poseer al otro; más bien, se debe dejar

que el otro penetra dentro del yo sin límites. La filosofía ética de Lévinas hace surgir la subjetividad por el otro a través de la enseñanza del otro sobre el yo. Este intercambio radical de energía, encuentra su horizonte práctico en que la alteridad puede ser aprendida y co-construida por el yo y por otros. Se puede hacer porque naturalmente se genera un lazo empático con el otro. Esta empatía no excluye el potencial de violencia, pero también ofrece oportunidades sin precedentes para aprender a sentir las emociones de los demás como propias.

Asimismo, Lim (2007), exploró algunas formas prácticas en las que se puede enseñar desde la alteridad, proponiendo formas específicas mediante las cuales los estudiantes pueden aprender la intersubjetividad y la conciencia de la construcción de la identidad. Estas propuestas están destinadas a estimular un pensamiento fresco e innovador sobre cómo se puede dar vida a la ética radical, dentro y fuera del aula, si es necesario. Señala que los educadores deben tener siempre presente que la enseñanza está expuesta al peligro de la monotonía y el vacío de cotidianidad recurrente, por lo que debe formarse y evaluarse de manera prescriptiva en lugar de sentirse plenamente como una forma de trascender los límites de la identidad y la comunicación humanas.

La enseñanza puede convertirse en una forma por la cual el maestro normaliza la diferencia y la intersubjetividad, promoviendo las oportunidades de otorgar al otro el respeto que se merece. En la educación, el rostro del otro es un llamado a la responsabilidad infinita. Representar esta infinitud a través de la enseñanza de la ética de manera diferente permite que los estudiantes vivan sus identidades académicas con mayor conciencia de la responsabilidad que todos tienen por el otro. Por su parte, Sagner (2018) en afinidad con el autor Lim (2007), advierte que vivir la práctica docente con base en la alteridad es una forma de permitirle a los estudiantes poder ser en la libertad que les significan sus propias limitaciones, bajo la responsabilidad del cuidado holístico que no únicamente favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje sino

el paradigma inclusivo que tan significativo es actualmente para el ámbito educativo.

Los procesos de alteridad en la relación docente-alumno con discapacidad se enrutaban para responder a la diferencia, pero basados en la forma en cada uno interpreta la discapacidad, tal como lo reseña González (2019): la relación yo-tu involucra sentimientos, símbolos y creencias en el ejercicio de las lógicas que se articulan dentro de cada yo. Por tanto, en la medida en que se puedan conocer mejor los elementos integrantes de la subjetividad del docente es posible un acercamiento a su concepción de alteridad. El docente debe incrementar la consideración acerca de su rol. En tal sentido debe reflexionar acerca de su propia intersubjetividad evaluándola en torno a la unidad en la diversidad. Es relevante para el educador repensar su labor en la escuela como un facilitador de un lugar para todos. El reordenamiento de estas ideas permite acotar que el maestro desde la alteridad tiene una gran meta a desarrollar a partir de su propia introspección. (p.716).

Sobre la compenetración educación-alteridad y la imperativa necesidad de educar bajo la filosofía de la otredad; es decir la educación basada en la empatía y la interacción con el otro partiendo del reconocimiento de la diversidad de los demás; Zhao (2014) explica que si la educación se concibe como un proceso de crecimiento y formación de seres humanos y el arte es tan esencial para la subjetividad humana y para la sociedad, en el ámbito educativo el arte como alteridad es esencial para la educación. La educación se convertiría en el encuentro y la confrontación del otro con el yo, y el arte debe jugar el papel esencial de facilitar el acceso al otro.

En este sentido, el arte es una parte esencial de la educación moral y ética. El papel esencial del arte en la educación radica en su promoción de la autoformación y transformación de los estudiantes y en su promoción de la democracia como genuina pluralidad, en lugar de un simple entretenimiento o decoración. De su estudio, concluye Zhao (2014)

que el arte como alteridad debe involucrarse más seriamente e integrarse más plenamente en todo el proceso educativo.

Al pensar en la integración de la alteridad en el proceso educativo, más específicamente en la práctica educativa, Ortega (2020) había empleado el término de “pedagogía de la alteridad”. De ahí que, el proceso educativo comienza con la aceptación y el reconocimiento mutuos del maestro y el estudiante y se basa en la voluntad de ser responsable de la otra persona por parte del maestro, en una recepción libremente dada y desinteresada que se ofrece al estudiante de tal manera que el estudiante percibe que es alguien para el maestro y que se le reconoce en términos de singularidad personal.

Por lo tanto, explica Ortega (2020), que cuando se habla de educación se aborda un evento, una experiencia singular y única en la que se puede ver la ética como un acontecimiento genuino, donde principalmente se brinda la oportunidad de ser parte de un encuentro con otra persona, de presenciar el nacimiento de algo nuevo que es no nosotros. Desde el constructor de alteridad el ejercicio de ser docente se enfoca en estar disponible para sus alumnos, a ser receptivo con estos, a estar preparado para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano le exige y le llama.

Así, de sus reflexiones, Ortega (2020) infiere que un docente no puede educar si no ama, porque si uno mira sólo en sí mismo o es autocéntrica, no puede dar a luz a una nueva existencia, ni buscar en sus alumnos la pluralidad de formas singulares en las que puede existir la vida, que el educador es una persona que estudia constantemente la originalidad y todo lo que puede liberar al alumno de la conformidad con una única forma de pensar.

En esta perspectiva, educar es ayudar a inventar o crear formas originales de vivir la propia existencia dentro de una cultura y no la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de

reproducirse fielmente y que sólo son útiles con fines de manipulación; y que la educación enfocada en la pedagogía de la alteridad es ayudar a dar a luz algo nuevo, algo singular, continuando una tradición que necesariamente debe ser reinterpretada.

Educar en la Alteridad desde Lévinas

Colombia es un país con una historia marcada por la violencia, en donde las disputas políticas y territoriales han llevado a la ocurrencia de crímenes de lesa humanidad y la vulneración de los derechos humanos, con eventos como los desplazamientos masivos y los campesinos mutilados por las minas antipersona que tuvieron lugar durante las últimas décadas del siglo XX; así como los falsos positivos y las ejecuciones de poblaciones enteras perpetradas por los paramilitares durante la primera década del siglo XXI, además del fenómeno más reciente, que es la persecución y asesinato sistemático de los líderes sociales (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2020).

Este tipo de conductas pueden explicarse gracias al modelo de justicia que adoptan la mayoría de las sociedades y que es incluso inculcado en las escuelas, que de acuerdo con García (2022) se denomina, justicia retributiva y se enfoca en el castigo a los infractores; este tipo de justicia resulta evidente en los escenarios de la vida adulta en los que los perpetradores de crímenes son sentenciados a penas que en lugar de buscar la rehabilitación del sujeto en cuestión y la restauración de los daños hechos a la comunidad; consiste en hacer que el sujeto experimenten penurias en compensación por sus crímenes; en este sentido puede afirmarse que se trata de una justicia basada en la venganza.

Esta forma de actuar frente a la justicia también se aprecia en otros escenarios de la vida cotidiana como en la escuela, ya que un estudiante que tiene una conducta negativa o incurre en alguna infracción, es castigado de una forma retributiva; es decir, no de una forma que le permita reconocer sus errores y mejorar; sino por medio de castigos que lo

exponen al escarnio público, a la estigmatización o al maltrato de los padres, ya que tal como señalan Díaz y Leguizamón (2019), los castigos físicos ya no son tolerados en las instituciones, por lo que son delegados a los hogares; de este modo, la justicia escolar se basa en hacer que el infractor se convierta en un ejemplo que atemorice a los demás estudiantes, de modo que no deseen incurrir en este tipo de penalizaciones, pero esto evitar que los sujetos logren reflexionar sobre su conducta y reconocer la razón por la cual es negativa, de modo que optan por cumplir las normas solamente cuando están siendo supervisados; conducta que se afianza en la vida adulta.

Esta forma de impartición de justicia tiene una gran influencia sobre la alteridad, ya que afenta la forma como los individuos pueden reconocer al otro, a pesar de sus faltas y la estigmatización social que se da alrededor de su diversidad, razón por la cual resulta común que los niños de raza negra o indígena sean tratados de forma diferente por sus compañeros e incluso por el docente, ya que no hacen parte de la normalidad blanca y mestiza que suele ser frecuente en las zonas urbanas y las instituciones educativas no suelen hacer un buen trabajo integrándolos tal como lo evidencia Castillo y Caicedo (2016) y este fracaso posteriormente manifiesta en las altas tasas de pobreza de estos segmentos de la población, así como en las dificultades que experimentan para acceder a los servicios públicos de salud, educación y trabajo; dando lugar de este modo a una forma de segregación que no resulta evidente para la sociedad colombiana (Martínez et al., 2020).

Es así que resulta natural que los colectivos más numerosos y por ende, representativos de la sociedad colombiana suelen tener la mayor influencia social, económica e incluso política; haciendo que los grupos diversos, ya sean religiosos, étnicos, sexuales o de inmigrantes, se vean sometidos a la discriminación y estigmatización tanto de ciudadanos del común como de figuras políticas tanto de las entidades territoriales como del Semano de la República. Esta falta de empatía con las circunstancias de los demás y

la tendencia a realizar juicios generalizados sobre las personas basados en principios personales, deteriora los mecanismos de cohesión social y fomenta la mala convivencia (Yaffe, 2011).

Bajo esta mirada, señala Sifontes (2018), que se hace perentorio rescatar la educación desde una visión ética donde los valores y el reencuentro de las diferencias sean primordiales para enfrentar los múltiples acontecimientos que convergen para afectar negativamente la cotidianidad; para enfrentar los ambientes violentos desde la reconciliación y la convivencia social armónica, promoviendo el aprendizaje y el cumplimiento y respeto de los derechos y deberes que son inherentes a todos.

Para ello, es importante considerar la alteridad como un mecanismo para reconocer las diferencias, aceptarlas y comprenderlas desde un proceso intersubjetivo donde además del Yo, el Otro y Otros, sea considerado. Tal como lo enfatiza Ruiz (2009, p. 9) “la alteridad (la existencia del otro) siempre complica la existencia del yo, por eso la forma más adecuada de hablar de ella es el nosotros”. Así, la alteridad es entendida como una manera de aceptar al otro en sus diferencias implica reconocer el “yo” en el “otro”, entender que lo que no hace parte de la mismidad debe ser reconocido como una existencia en la cual el yo también existe. En consonancia, Sifontes (2018, p. 177) manifiesta: [...] La alteridad implica principios éticos tales como: no maleficencia, autonomía, beneficencia, justicia y equidad; los cuales conllevan al reconocimiento del Otro, su valoración, respeto, autoconcepto del Yo, la responsabilidad y el libre albedrío con todo lo que ello implica. Por tal razón, la educación como proceso transformador, a través de la reflexión crítica y formación integral debería posibilitar el accionar pedagógico a través de ideales de justicia y libertad social, capaces de afrontar o satisfacer las necesidades que demanda la sociedad de hoy [...].

En este sentido, Colmenares (2004) señala que asistir a una escuela significa tener la oportunidad de formarse cognitivamente para conocerse desde

el yo y reconocerse en el otro, acción que tal como se mencionó anteriormente se ve condicionada a conceptos como el de justicia y la normalización de las características de los sujetos que pertenecen a las minorías tanto religiosas, como raciales y culturales. Así, “el fomento del respeto, el estudio de factores generadores de positivos cambios conductuales, de actitudes, de apertura, de escucha recíproca y solidaridad han de tener lugar [...] en las escuelas” (González, 2009, p. 710).

En todo caso, Lévinas (2005) a menudo se inclina por reducir al otro, y es en este punto cuando la violencia encuentra su génesis, pues es el no-reconocimiento del otro, su negación y subsecuente alienación que permite que diversas formas de discriminación y segregación empiecen a darse. En este sentido, explica Ibarra (1998) que la práctica educativa no puede darse ni estar separada de la alteridad desde los docentes hacia los estudiantes e incluso, de la comprensión del yo hacia el tú de manera bidireccional, pero teniendo en cuenta que cada menor dentro de una escuela es un ciudadano en formación, la alteridad con la que sea entendido será (quizá) la alteridad con la que entienda al otro, a lo diferente, al extranjero, a aquel que no le es propio, en el futuro indica Quesada (2011). Por otra parte, González (2009) manifiesta:

Si la enseñanza se vuelve empática desde cada uno de los yoes se logrará un mundo mejor. El análisis procedente permite señalar que la conciencia de alteridad es fundamental entre los distintos roles educativos. Es por tales razones que las relaciones entre personas deben ser uno de los ejes educativos prioritarios para la conformación de un venturoso porvenir. En efecto, lo que nosotros hacemos a los otros y viceversa, es lo que construye la historia de situaciones cohesionantes o distanciantes. (p. 601)

De todo este recuento teórico se puede deducir que el docente debe garantizar que su práctica además de conocimientos permita transmitir tolerancia, respeto al otro, permitiendo que se mantenga la identidad sin bloquear la alteridad. A partir de lo expuesto

por Lévinas (2000), el docente es responsable del otro sin esperar reciprocidad, aunque ello le cueste la vida, la reciprocidad es asunto del otro no de sí mismo, la alteridad es un referente educativo ya que le da sentido desde la presencia y las solicitudes del otro en el marco de la convivencia que significa el entorno escolar. Tal como lo expresa González (2009):

La educación desde la alteridad puede ser entendida como una influencia decididamente intencionada de un yo sobre un ser humano en crecimiento (físico y psicológico). De esta manera, tiene el propósito de formarlo y desarrollarlo como tal. (p.711)

Así, primordialmente la educación es responsabilidad, pues permite que se pueda desarrollar la habilidad de reconocer y asumir al otro u otros desde un sentido ético. Es relevante que desde la perspectiva levinasiana, la contemporaneidad educativa demande un cambio para posibilitar concebir una educación desde la alteridad, partiendo de la posibilidad de vincular los saberes y los conocimientos que circulan en la escuela con una forma más amena, audaz y sincera de establecer relaciones con los otros, señalan Pinto et. al. (2019).

Pensar al otro implica reconocerlo en sus diferencias, pues tras el discurso de “Igualdad” en educación muchas veces se ha propiciado una fuerte tendencia a la exclusión de aquellos que, ya sea por su condición social o económica, o por su etnia, no logran alcanzar ese “ideal” que, supuestamente, es el mismo y el más deseable para todos. (p. 11)

En primer lugar, la educación en la alteridad supone el reconocimiento del otro como un ser con características únicas, con una historia, con un presente, un individuo con la capacidad de gozar alegrías, pero también sufrir sus males y del cual el docente, como figura principal del proceso educativo siempre es responsable por el solo hecho de tratarse de seres humanos que dependen de su función para formarse y forjarse hacia su futuro. Como

lo concibe Lévinas (2000) educar en la alteridad implica entender la educación es especialmente ético pues una educación que no permite que el otro sea reconocido, entendido, vivido y aceptado en sus diferencias es una forma de adoctrinamiento. Pinto et. al. (2019) lo señala en la misma vía,

En tiempos como los que hoy nos toca vivir, con una marcada tendencia hacia la individualización y la competitividad, resulta imprescindible repensar los fines mismos de la educación actual a la luz de aportes como los de la filosofía de Emmanuel Lévinas, los cuales no sólo permiten concebir una educación más humana, entendida como un encuentro con el otro, sino comprender que la educación es y debe ser eminentemente ética. (p. 12)

Así como el encuentro docente-estudiante por simple jerarquía puede ser un encuentro entre el yo docente y el otro estudiante, la realidad es que ambas partes están en la capacidad de comprender, conocer y aceptar al otro desde la alteridad. Reconocerse como humanos mutuamente que se relacionan, entienden y se refuerzan el uno al otro desde la alteridad, el amor y la aceptación genuina. Cada uno de estos aspectos, definidos de la revisión teórica hecha para dar cuerpo a la fundamentación noológica de la presente investigación, son considerados como críticos para los procesos que el docente debe identificar en su práctica pedagógica al encontrarse con el otro, entendiendo a ese otro como cada alumno que ingresa a su aula de clase, a su territorio habitual de ejercicio profesional, que se posa frente a él, cargado de sus individualidad, peculiaridades, formas extrañas, abstractas y hasta desagradables, y que seguramente empiezan a develarse desde el cruce inicial de miradas en el primer encuentro.

En este mismo orden de ideas, dentro de la revisión conceptual que se está atendiendo a diferentes aportes que versan sobre el tema con el objeto de precisar y brindar orientaciones específicas que direccionen de labor al investigador, de halla la categorización, misma que representa para muchos un espacio difícil de abordar, sin embargo, si no

se empieza por hacer una aproximación de sus componentes, características, criterios y proceso es muy complejo llegar a aplicarla en la investigación es así como debe existir una relación entre la teoría y la práctica.

Diseño de la Investigación-Objetivo y Hallazgo

La investigación doctoral de la que se deriva el presente artículo, se basa en un enfoque cualitativo, en consonancia con el paradigma interpretativo-hermenéutico y el método fenomenológico. El objetivo principal de este estudio es diseñar una propuesta pedagógica que, desde la alteridad permita llevar a cabo los procesos pertinentes en escenarios educativos transformadores derivados de situaciones de emergencia imprevista. Para lograrlo, el presente artículo se enfoca en uno de los objetivos específicos propuestos en el proyecto investigativo, que busca interpretar las relaciones entre docentes y estudiantes a la luz de las concepciones y prácticas sobre la alteridad en el contexto educativo generado por la contingencia.

Este análisis se desarrolla en el marco del Capítulo 3 del proyecto de investigación, donde se adopta una mirada sincrónica al objeto de estudio, considerando los aspectos que implican la alteridad desde la perspectiva de Emmanuel Levinás.

En cuanto a los participantes, la muestra comprende a 11 docentes del turno de la mañana, con edades comprendidas entre 34 y 50 años, de los cuales 6 son mujeres y 5 son hombres. Todos ellos son licenciados de profesión y se desempeñan como docentes de la básica primaria. Asimismo, se seleccionaron cuidadosamente 15 estudiantes de quinto grado de primaria, distribuidos equitativamente entre 8 niños y 7 niñas, quienes contaron con la autorización de sus padres para participar en el estudio y han mostrado continuidad en la institución educativa antes, durante y después de la pandemia.

La recolección de información se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes y estudiantes participantes. Estas entrevistas permitieron capturar las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con la alteridad y el contexto de contingencia por pandemia. Tras analizar las respuestas de los docentes, se evidenció como uno de los hallazgos después de la contingencia un cambio en la práctica educativa, mostrando una mayor comprensión y conexión con el estudiante debido a su situación socioeconómica. Esta comprensión ampliada de las capacidades humanas e intelectuales del estudiante, en el marco de la alteridad, ha llevado a un enfoque pedagógico más humanizador y comprensivo, sin descuidar lo cognitivo, sino guiando al estudiante de acuerdo con sus habilidades y características individuales.

Además, en el proceso de investigación surge como otro de los tantos hallazgos, es que actualmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha tomado en cuenta las capacidades socioeconómicas y académicas de los cuidadores, lo que ha permitido una mayor comprensión de las diversas dificultades presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el estudiante está inmerso. Esta consideración integral de las circunstancias familiares y académicas, en el marco de la alteridad, ha enriquecido la perspectiva educativa y ha contribuido a diseñar estrategias más efectivas para apoyar el desarrollo y aprendizaje de cada estudiante de manera personalizada y significativa.

Conclusiones

Como se mencionó durante este artículo, las tendencias identificadas fueron: la alteridad en la pedagogía, la educación y las TIC en la virtualidad, donde el principal problema se suscita en los procesos de interrelaciones personales se encuentran supeditados a intereses personales, se hace necesario reflexionar sobre la educación que se desarrolla en nuestra sociedad, dada la ausencia de reconocimiento del otro, la aceptación de las diferencias y el respeto en las divergencias.

En tal sentido, esta reflexión crítica busca establecer la relevancia del proceso de formación docente en la alteridad, como una forma para redescubrir la práctica educativa, en donde tanto docentes como estudiantes posibiliten un reconocimiento del uno en el otro, propiciando rupturas de paradigmas alienantes, reproductores de conocimientos colonizadores, por pensamientos emergentes centrados en la liberación del ser en el otro y con el otro.

Esta liberación conduce a un proceso de emancipación intelectual que le permite al sujeto activo, establecer una relación de comprensión, interpretación, dinamismo y humanización en otro y su realidad, mediante acciones de concretas de creación, recreación, innovación y decisión.

En conclusión después de realizar una revisión de investigaciones relacionadas con la alteridad fue posible identificar una serie de categorías vinculadas con la forma como el tema viene siendo abordado; estas son: la relación de la alteridad con la pedagogía, la alteridad en relación con la inmigración y la alteridad frente a la tecnología, principalmente debido al escenario de pandemia que forzó a las instituciones educativas a sustentar todas sus actividades por medio de los servicios digitales.

En cuanto a las definiciones de alteridad tomadas en cuenta, es posible apreciar que los autores coinciden en que se trata de la capacidad de los individuos de reconocerse entre sí como seres humanos con diferencias valiosas sin importar su jerarquía dentro de la organización en la que participan, para de ese modo fomentar espacios de encuentro que permitan una convivencia amena.

Referencias

Barrera, A. (2015). La humanización como movimiento entre la alteridad y la otredad en el pensamiento político de Paulo Freire. *Ciencia política*, 10(20), 177-200. Obtenido de <https://www.google.com>

- com/url?sa=t &rc=1&q=&esrc=s&source=web &cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-mvb104j5AhU1RDABHaQxATAQFn0ECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5434893.pdf&usq=AOvVaw24kiJw017uIzz4ShyPbK4m
- Bernal, E. (2019). *El conectivismo y su aplicación a través de herramientas web 2.0: configuración de una red de aprendizaje para la producción de artículos científicos*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14888/BernalGarzonEileen2019.pdf;jsessionid=9A532BF371609115FD88C52?sequence=1>
- Butierrez, L. (2020). Hacia el horizonte comprensivo de la corporeidad: Una transición entre los enfoques de Husserl y Heidegger. *Agora- Papeles de Filosofía*, 39(2), 79-106. doi:<https://doi.org/10.15304/ag.39.2.5977>
- Castillo, E., & Caicedo, J. (2016). Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial. *Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-14. doi:<https://www.redalyc.org/journal/5534/553458105007/html/CentroNacionaldeMemoriaHistorica>. (2020). La masacre de El Salado, esa guerra no era nuestra. Bogotá: Taurus. Obtenido de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/3.-La-masacre-de-El-Salado.pdf>
- Colmenares, Y. (2004). La otredad clausurada: prácticas escolares para la mismidad. *Heterotopía* (27), 45-59.
- Díaz, Y., & Leguizamón, D. (2019). Metamorfosis del castigo en la escuela colombiana, según cuatro modelos pedagógicos. *Ánfora*, 26(47), 195-206. doi:<https://www.redalyc.org/journal/3578/357863763008/html/>
- Disla, J., Aranda, C., & Almánzar, R. (2019). Aporte de la ética levinasiana al cuidado en la terapia contextual. Límite: *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 14(6), 1-14. doi:<https://www.scielo.cl/pdf/limite/v14/0718-1361-limite-14-6.pdf>
- García, S. (2022). *¿Qué es la otredad y por qué necesitamos entenderla?* Obtenido de observatorio.tec.mx: <https://observatorio.tec.mx/edu-nws/que-es-la-otredad/#:~:text=La%20otredad%20es%20el%20resu%20ltado,otredad%20van%20de%20la%20mano>.
- González, C. (2019). *Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.
- González, F. (2009). Alteridad como factor de desarrollo para la comprensión del estudiante en la etapa infantil. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 594-609.
- Husserl, E. (1999). *The Idea of Phenomenology*. Países Bajos: Springer Netherlands.
- Husserl, E., & Strasser, S. (1991). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Países Bajos: Springer Netherlands.
- Ibarra, L. (1998). La tolerancia y el buen maestro. *Revista mexicana de investigación educativa*, 3(6), 243-272.
- Lévinas, E. (1969). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid:

- Machado libros. 99-101.
- Lévinas, E. (2005). *Entre nós. Ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes.
- Lim, M. (2007). *The ethics of alterity and the teaching of otherness. Business Ethic. A European Review*, 16(3), 251–263.
- López, R. (2017). *Estrategias de enseñanza creativa : investigaciones sobre la creatividad en el aula*. Bogotá, Colombia: Uniiversidad de La Salle. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Columbia/fce-unisalle/201802250935_50/estrategiasen.pdf
- Martínez, J., Sierra, M., Pomares, D., & Martínez, M. (2020). Racismo y segregación en Colombia: salud, educación y trabajo en la población afrodescendiente del pacífico. *Trans-Pasando Fronteras* (6), 93-122.doi:<https://doi.org/10.18046/retf.i.16.4102>
- Mejía, M. (2015). De los desencuentros entre tecnología y educación. *Ciencia y Tecnología*, 22(3), 5-15.
- Ortega, P. (2020). Educar después de Covid-19: una mirada desde la pedagogía de la alteridad. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 24-29.
- Pinto, L., Cabrera, D., & Escalante, E. (2019). Educar en la alteridad: aportes de la filosofía de Emanuel Lévinas a la educación. *Ciencia y Sociedad*, 24(94), 8-13.doi:<https://cienciauanl.uanl.mx/?p=8663>
- Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones Fenomenológicas* (3), 92-405.doi:<http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:InvFen2011-Mon3-5250/Documento.pdf>
- Ruiz, C. (2009). La alteridad. *Casa del Tiempo* (25),
- Sagner, J. (2018). An Analysis of Alterity in Teachers' Inclusive Pedagogical Practice. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 375-390.
- Sifontes, N. (2018). Formación docente y alteridad: redescubriendo la práctica educativa. *CIEG*, 32(3), 176-18.
- Szeftel, M. (2011). *VIII Jornadas de Investigación en Filosofía: Visiones sobre la alteridad: la lectura sartreana de Ser y tiempo*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Uribe, J. (2015). *Educación, ética y finitud: Una entrevista a Joan-Carles Mèlich*. Barcelona, España: Librería La Central de la calle Mallorca.
- Verano, L. (2012). El lugar del otro: el problema de la alteridad en la filosofía de Merleau-Ponty. *Universitas Philosophica*, 29(58), 251-275.
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista CS* (8), 187-208.
- Zhao, G. (2014). Art as Alterity in Education. *Educational theory*, 64(3), 245-259.