

Pedagogy of otherness: a way of living and understand the current educational experience

# LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: UN MODO DE HABITAR Y COMPRENDER LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL PRESENTE

Santiago Vallejo Villa<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo pretende evidenciar una aproximación teórica frente a propuestas pedagógicas que se han establecido a lo largo de la historia en las cuales el maestro es el individuo totalitario por excelencia, y en otras donde la posibilidad de construir conocimiento de manera sólida y exaltar las habilidades de los individuos en formación también ha sido concebida. De la misma forma, se pretende mostrar una perspectiva educativa que de alguna manera, intenta modificar el panorama y las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

## Palabras Clave

Alteridad, Diálogo, Experiencia, Hospitalidad, Pedagogía.

## Abstract

This paper has the objective to show a theoretical approach against some pedagogical proposals that have been established throughout history in which the teacher is the totalitarian individual par excellence, and in others where the possibility of building knowledge in a consistent manner and exalt skills of individuals in training has also been considered. Equally, it also aims to show an educational perspective that somehow try to change the outlook and practices of teaching and learning.

## Keywords

Otherness, dialogue, experience, hospitality, pedagogy.

---

<sup>1</sup> Filósofo de la Fundación Universitaria Luis Amigó y candidato a la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: vallevil10@hotmail.com.

# Introducción

Desde sus inicios, la pedagogía se ha definido como la disciplina que,

conceptualiza, aplica y experimenta conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento, en la interioridad de la cultura (López, Barragán & Aguirre, 1990).

Es decir, la pedagogía se encarga específicamente de los métodos y las teorías para la comprensión del asunto educativo, de las formas de enseñanza en las prácticas educativas, es la que permite reflexionar sobre las diversas realidades en las que el ser humano va construyéndose como sujeto en continua formación.

Durante buena parte del siglo XX, se fueron creando y desarrollando diversas perspectivas en cuanto a la pedagogía y sus métodos de enseñanza; tal es así que aparecen modelos pedagógicos como el desarrollista, conductista, social o el tradicional para poder darle una explicación satisfactoria a una porción de esa realidad educativa, porque,

la pedagogía ha construido, a partir de su historia, una serie de modelos, como representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer, es decir, comprender lo existente. Pero dichos modelos son dinámicos, se transforman y pueden, en determinado momento, ser imaginados para ser vertidos en el mundo real (González, 1999, p. 48).

Y efectivamente se han vertido en la realidad de tal manera que, en muchos casos, han servido para que las sociedades se acojan a estos modelos y puedan convertirse en ejes fundamentales del aprendizaje y la enseñanza para la transformación de un contexto en pro del bien común de todos los seres humanos.

Esta transformación puede estar mediada por una forma de enseñanza relativamente nueva, la pedagogía de la alteridad. Esta perspectiva educativa se apoya mucho en construcciones epistemológicas de la filosofía, y poco a poco ha ido generando un amplio debate, sobre todo en España, país que ha emergido como el eje central de la pedagogía de la alteridad. Dicha pedagogía tiene unas pretensiones muy claras en cuanto al quehacer académico como tal, en tanto que lo que busca es la recuperación de la palabra del otro, aquella voz que ha sido silenciada por mucho tiempo, por cuestiones ideológicas, políticas, por el eterno conflicto entre el poder y el saber que se gesta dentro de las aulas de clase, lo que impide que cualquier ser humano pueda manifestar su logos, su pensamiento, su potencia en la expresión. La concepción de la alteridad se manifiesta por una relación ética en tanto que,

es una relación responsable con el otro, y el educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad, por la donación (Mélich, 2002, p. 51).

El discurso de la alteridad en esencia brinda la posibilidad que dentro del aula de clase se entremezclen las voces, los pensamientos, las construcciones argumentativas y la claridad conceptual. Esta pedagogía es la portadora del sueño prometeico, del conocimiento que ya no es de un solo individuo, sino que es de muchos hombres. La palabra del otro se derrama y se dibuja con las subjetividades de los otros, para crear personas libres y comprometidas con el cambio y la transformación. Por ello,

la incurable melancolía con la que se mueven los alumnos tiene su raíz en la complacencia casi generalizada de los pensadores o educadores en dirección a la negatividad y la sospecha, en el silencio que ofrecen como única respuesta a la pregunta que los estudiantes hacen y se hacen sobre el sentido de la vida, en la falta de alternativa que encuentran frente al nihilismo de la época, en la incapacidad de captar la naturaleza de la realidad que es la suya, en el pesimismo que los rodea cuando expresan entusiasmo, pasión, deseos. Cuando desbordan de vida, les quieren imponer la castración, la sumisión, la obediencia. Se supone que deben formar hombres libres, pero fabrican esclavos (Onfray, 1999, p. 53).

Para comprender un modelo pedagógico determinado hay que tener en cuenta dos aspectos como lo son la didáctica y el currículo. En este sentido, se podrían definir estos dos conceptos para brindar claridad y sentar las bases de las diversas concepciones de quehacer educativo en buena parte del siglo XX y principios del Siglo XXI. Porque,

la didáctica se constituye a partir del proceso docente-educativo que se desarrolla en la institución escolar. Este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de hombre, a lo cual responde la escuela desde sus estrategias didácticas, ella es mucho más que simple medios de enseñanza (Onfray, 1999, p. 48).

La didáctica es el discurso por el cual se ha pensado la enseñanza y las formas más adecuadas para poder transmitir el conocimiento; y a su vez, para la comprensión de las diversas concepciones que tiene el mundo en su conjunto. Dicha concepción corresponde entonces, a esas formas en las cuales quien tiene el saber, proyecta su conocimiento a los otros por medio de estrategias que ayuden a la comprensión y explicación de los fenómenos, no desde la mera conceptualización teórica, porque esa es la tarea que realiza la pedagogía, sino como el discurso que se dirige más concretamente hacia la acción educativa como tal.

Entretanto, el otro componente fundamental en esta triada educativa es el currículo, aquel que se constituye como derrotero predominante en la construcción de procedimientos y planificaciones que tienen como pretensión registrar. Por lo tanto,

todo lo que sucede en la escuela, es su guía principal que se construye en el hacer educativo (...) es el puente entre el mundo real y el mundo de la escuela; él posibilita las relaciones entre el pasado de la humanidad, para traerlo al presente del acto educativo y proyectar el futuro de las comunidades; así establece una multitud de relaciones entre lo viejo y lo nuevo, entre lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico. El sentido de la organización educativa es curricularizar la experiencia del hombre en el mundo de la vida, de tal manera que adquiera un sentido formativo con orientación específica (Onfray, 1999, p. 50).

Todo lo anterior permite configurar una formación sólida en el ser humano para que pueda comprender el contexto que habita, y a su vez, entender la diversidad epistemológica que lo acompaña.

Con lo expuesto se pueden empezar a configurar las diversas miradas que se han establecido en cuanto a las prácticas educativas, los diferentes discursos y las pretensiones específicas que acompañan a cada uno de los modelos pedagógicos que han querido dar respuestas y satisfacer las necesidades en el ámbito educativo. Por tanto, se hace perentorio hablar de las formas de enseñanza que han tenido una vasta influencia a lo largo del siglo XX, y han permitido configurar parte de la tradición educativa. En primera instancia, el modelo tradicional,

enfatisa la formación del carácter de los alumnos, a través de la enseñanza religiosa y moral. Está concentrado en contenidos ya elaborados, y el alumno lo que hace es aprenderlos del maestro. En este modelo, el método y el contenido, en cierta forma, se centran en la imitación y emulación del buen ejemplo, y cuya encarnación más próxima se encuentra en el maestro (Onfray, 1999, p. 122).

Este tipo de visión pedagógica todavía se pone en práctica en las sociedades, que a pesar de los grandes avances y del aparente cambio de mentalidad de sus ciudadanos, aún confía plenamente en que ese método es muy efectivo para poder aprender los contenidos de un curso, solo por la mera repetición de lo que dice el maestro. En este modelo lo que prima en la parte didáctica es el proceso donde las estrategias partan del

legado moral e intelectual de la humanidad, bajo objetivos impuestos por la tradición; los contenidos son enciclopédicos; los métodos son transmisionistas; en las formas prima el proceso de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje, la labor del profesor sobre la del estudiante; los medios son el pizarrón y la tiza; y la evaluación es memorística y cuantitativa (Onfray, 1999, p. 53).

Toda esa visión didáctica permanece en muchos lugares, pero las nuevas herramientas y procesos de comprensión del mundo no permiten que el conocimiento esté cifrado en unos meros datos o fechas, o que el aprendizaje signifique repetir cualquier cantidad de nombres de países o de políticos, sin que eso tenga una repercusión relevante en el contexto social que cada uno habita. Hay que reformular las maneras de comprender el conocimiento, y saber que siempre es necesario ponerlo en práctica para que continúe teniendo validez y sea igualmente provechoso.

El modelo pedagógico conductista posee una relación muy cercana con ciertas características del modelo tradicional; sin embargo, tiene sus particularidades esenciales porque,

se desarrolló en la fase superior del capitalismo, con el objetivo de un moldeamiento meticuloso de la conducta "productiva" del individuo. Se basa en la fijación y control del logro de objetivos "instruccionales". Se hace la transmisión parcelada de saberes técnicos, mediante un adiestramiento experimental que utiliza la "Tecnología Educativa". Identifican desarrollo intelectual con aprendizaje (Onfray, 1999, p. 122).

Cuando se habla aquí de tecnología educativa, se refiere a los procesos que se hacen efectivos para el maestro por medio de la planificación y el control; es un método netamente mecánico que busca volver factible el conocimiento para el crecimiento y el mejoramiento de los medios de producción impuestos por el Estado.

Los programas curriculares se construyen para determinar una cierta cantidad de objetivos terminales, es decir, lo que se busca es tratar de medir conductas que indiquen cuáles son las personas más aptas para los requerimientos específicos del Estado; quiénes se dejan conducir con una mayor facilidad para insertarse en ese mundo de los modelos de producción que exige más calidad y más rapidez en menos tiempo. Por ello, de alguna manera, este modelo continua ejerciendo una amplia influencia en lo que se ha denominado como carreras técnicas y tecnológicas, en tanto que el objetivo principal de este tipo de noción es conocer sus formas de hacer las cosas, y no necesariamente las construcciones lógicas y teóricas que son tan pertinentes a la hora de abordar una concepción epistemológica del saber. Por tanto, esto se explica por medio del condicionamiento operante propuesto por Skinner, y que Not contextualiza al terreno educativo, como,

el comportamiento de aprendizaje de un alumno puede desarrollarse o estructurarse gradualmente mediante un reforzamiento diferencial, es decir, al reforzar los comportamientos que se desea ver repetidos, y al no reforzar las acciones que se desea evitar. Esto confirma, sin lugar a dudas, que el aprendizaje depende esencialmente de la acción que el pedagogo ejerce en la actividad del sujeto por medio del objeto en el que él la coloca y que él regula para tales fines (1983, p. 77).

Ello confirma que,

el currículo proporciona un trayecto lineal: calculado centímetro a centímetro, predecible y controlable, con el fin de proyectar un hombre diestro, técnico y útil a los intereses del Estado capitalista. Es construir el mundo de la escuela a partir de unas necesidades económicas y sociales planeadas por el Estado. Es, más que formar, instruir y capacitar individuos para el mercado laboral (González, 1999, p. 58).

Esta idea educativa sigue perviviendo aún con instituciones que solamente abordan el asunto del conocimiento desde esta perspectiva, ignorando por completo el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes y la capacidad relacional que debe existir siempre entre el maestro y sus alumnos. El modelo pedagógico del desarrollo también tiene unas características especiales, que de un modo u otro, modifican la visión de los modelos anteriores porque,

cada individuo, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno, ha de llegar progresiva y secuencialmente a la etapa superior del desarrollo intelectual. El maestro propiciará un ambiente favorable al niño, para que, sin tropiezo alguno, logre la estructura cognoscitiva de la etapa inmediatamente superior. Solo interesa un buen desarrollo de las estructuras mentales del niño (Not, 1983, p. 122).

Aquí se puede apreciar cómo este modelo le imprime otro carácter a las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje, porque lo importante es el niño y sus componentes mentales, y no el aprovechamiento de ese individuo para los intereses del Estado, ni tampoco, la repetición eterna del conocimiento que reproduce incansablemente el maestro. Lo relevante de este modelo es que se pone gran énfasis en el desarrollo del pensamiento para poder lograr aprendizajes significativos, mediados por procesos y conocimientos tanto teóricos como prácticos, puesto que,

en el proceso educativo, las estrategias didácticas necesitan responder a la era del desarrollo tecnológico producto de los avances científicos y del desarrollo económico de los pueblos. Por ello, el objetivo de la escuela es desarrollar las habilidades del pensamiento de los individuos para hacerlos partícipes en el mundo de hoy, el mundo de las ciencias. Los contenidos son, entonces, los immanentes al desarrollo de las ciencias: cuadros, teorías, leyes, conceptos; los métodos serán aquellos que estructuran la configuración de la lógica de las ciencias; en la forma el proceso de aprendizaje prima sobre el de la enseñanza, el alumno es el centro del proceso y se formará en el aprender a pensar (González, 1999, p. 62).

Desde aquí se va construyendo una nueva mirada educativa que le brinda espacio a ese ser humano que siempre va a estar en constante formación, en constante desarrollo y descubrimiento, llevado de la mano por el maestro, que simplemente actuará como un guía durante ese proceso de aprendizaje. El modelo pedagógico social, ofrece otra alternativa para contemplar la realidad educativa. Uno de los grandes aportes es que pone énfasis,

por el desarrollo máximo y polifacético de las capacidades e intereses del individuo. El desarrollo de la ciencia es tan importante, que se constituye ella misma en el “remolque” del desarrollo intelectual de los jóvenes. El método y el contenido dependen de la enseñanza de las ciencias, del nivel de desarrollo y diferencias individuales del alumno (Not, 1983, p. 123).

Este modelo pedagógico tiene sus metas puestas en el pleno desarrollo del individuo para la producción de la sociedad, tanto material como cultural, basados primordialmente en el carácter científico y técnico de las ciencias.

Además, esta concepción social de lo educativo busca una autoformación del individuo en su personalidad que va desde tres ejes fundamentales, con sus respectivos componentes: la afectividad con lo ético, la cognición por medio de lo lógico y la sensibilidad con lo creativo, logrando así un desarrollo histórico-cultural del hombre en los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje, porque,

en el proceso educativo, las estrategias didácticas, se construyen a partir de las necesidades sociales contextualizadas respondiendo a los problemas específicos de la comunidad que busca liberarse de la dominación y de la transculturación que la escuela ha posibilitado al servir como un aparato ideológico del Estado. El objetivo entonces, es la contribución de la escuela a la transformación social (...) los estudiantes desarrollan no solo sus habilidades de pensamiento sino también su personalidad; ellos son responsables de su propio aprendizaje; el docente será un líder, un ser tan activo en el salón de clase como en la comunidad, y será un experto que ayude a resolver problemas dentro y fuera del aula (González, 1999, p. 68).

Este modelo implica un aprendizaje colectivo y no necesariamente particular, en el cual cada uno de los individuos haga parte de un todo, por medio de su reflexión y su participación, para proveer soluciones a problemáticas específicas de la sociedad y generar una reconstrucción de la misma.

Ahora bien, como se ha visto, estas cuatro perspectivas pedagógicas han marcado una ruta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, han posibilitado la educación y la formación de los seres humanos a lo largo del siglo XX. No obstante, durante los últimos años del siglo

pasado se ha comenzado a erigir otra propuesta pedagógica, que de cierta forma posee elementos similares a la pedagogía social y a la pedagogía para el desarrollo, en tanto se le da participación activa a ese otro que está en un proceso de aprendizaje continuo. La pedagogía de alteridad, la cual centra su interés esencial en recuperar la voz de los vencidos, aquellos que han sido silenciados en las aulas de clase por docentes que solamente se preocupan por repetir un saber, no por compartirlo ni explicarlo de maneras adecuadas a las personas que están a su cargo, en tanto que,

acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa en la relación con el Otro. Porque ciertamente, si el Otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 49).

Porque,

la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo (Bárcena & Mélich, 2000, p. 15).

La pedagogía de la alteridad entonces, se inscribe en una propuesta renovada en la que verdaderamente se le ofrece valor al otro, dándole nombre, cuerpo, y por sobre todas las cosas, palabra para que pueda expresar sus razones, pensamiento, argumentos en pro de volver la práctica educativa, y el aula de clase como tal, un espacio más vivo, de mayor interacción para la enseñanza y el aprendizaje mutuos.

La relación con el otro evidentemente no puede estar mediada por el poder, sino por la posibilidad de un entrecruzamiento de subjetividades, de narrativas que alimenten las prácticas educativas, para que ese otro, que puedo ser yo o puede ser él, se inquiete, se sacuda, se transforme. Una voz que reactive la capacidad de asombro, y vuelva fecundo el ser y el actuar como sujetos en constante formación en el ámbito educativo,

la educación tiene que hacer referencia a la figura del "otro" desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la "empatía". Eso nos conducirá a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro (Bárcena & Mélich, 2000, p. 61).

Para comprender la alteridad y sus incursiones dentro del campo pedagógico, es necesario tener un acercamiento teórico-conceptual de lo que se entiende por la noción de alteridad. Este es un concepto filosófico que fue acuñado a mediados de los años cuarenta por el filósofo lituano Emmanuel Lévinas, quien realiza una fuerte crítica a la historia de la filosofía, en tanto esta se ha encargado de olvidar la consideración de que el hombre es un ser social. Frente a dicha crítica histórica, el propio Lévinas afirma:

esta historia puede ser interpretada como una tentativa de síntesis universal, una reducción de toda la experiencia, de todo lo que tiene sentido, a una totalidad en donde la conciencia abarca al mundo, no deja ninguna otra cosa fuera de ella, y así llega a ser pensamiento absoluto. La conciencia de sí es al mismo tiempo la conciencia del todo (1991, p. 69).

Lo anterior quiere decir que el ser humano se ha preocupado solamente por su individualidad, olvidando lo que tiene alrededor, las personas que lo circundan, que lo acompañan y le posibilitan su ser y su estar en el mundo. Apoyados en esta base filosófica se han tratado de modificar algunas de las prácticas educativas en la actualidad. Tanto es así, que la pedagogía contemporánea española de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, ha realizado una gran reflexión epistemológica para dar cuenta de los cambios en la educación que pueden ser posibles todavía, a pesar del resquebrajamiento del mundo, de las fisuras en el interior y exterior de los hombres, de las ideas pesimistas que bordean la realidad constantemente. Por ello, autores como Joan Carles Mélich, Fernando Bárcena, Lluís Duch, entre otros, han pensado diversas consideraciones en torno al hecho de cómo la alteridad puede ser una vía para el cambio de mentalidad en la educación. Dicho cambio se genera por medio de lo que ellos han llamado como la pedagogía de la alteridad, una propuesta que tiene unas pretensiones muy claras frente a lo que quiere hacer, basándose en un acercamiento al otro porque,

la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad (...) es una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza (Bárcena & Mélich, 2000, p. 15).

Desde esta consideración, se está fundamentando el principio de la alteridad, que aboga por el reconocimiento del otro, de su palabra, de su voz, de sus formas de comprender y concebir el mundo. La pedagogía de la alteridad se convierte en un modelo que permite volver a reencantar la realidad, narrarla y experimentarla de múltiples maneras. Es una perspectiva que le abre las puertas a un contexto no totalitario, a una existencia constructora de sentidos y significaciones que permitan la complicidad del alumno y del maestro, y no su imposibilidad y extrañeza, porque,

el Otro de la pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (...) acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el otro (...) saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo. Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 47-49).

La palabra del otro permite una reconfiguración de la subjetividad, de los modos de pensar frente a la realidad, ese individuo que en principio se asemeja extraño, pero luego será cómplice por medio de la palabra dicha, que dirá lo no dicho de la subjetividad, es decir, dirá algo que no había pensado, algo que será nuevo y abra totalmente una nueva posibilidad de estar en el mundo. Aquel dejará una huella que se impregne en el pensamiento, una significación que permita ver de manera distinta el contexto al cual asistimos diariamente; es la capacidad de entrecruzar palabras y dibujar senderos, caminos, trazar alternativas para romper el silencio



del propio pensamiento y ponerlo a deambular en el juego incesante de la palabra viva, aquella que acciona y posee sentido, y que nos acerca de modo más efectivo a la civilización y no a la constante barbarie de la castración intelectual, del señalamiento que asusta y enciende el miedo y el silencio.

Borrar la palabra del otro es borrar la propia expresión, porque es allí donde posiblemente nos reconocemos a pesar de la diferencia; es a partir del individuo –que se manifiesta en primera instancia como ajeno– donde se establece el mecanismo para comprendernos a nosotros mismos, porque lo distinto es nuestro propio reflejo, nuestra voz, y quizás es el reflejo de nuestra propia identidad, porque el yo que piensa debe estar articulado con el tú que responde, que cuestiona, que anima, que brinda confianza, que permea nuestra realidad exterior e interior. Somos diálogo, palabra que refresca, individuos contruidos constantemente, razones móviles e ilimitadas. Es evidente que una de las características fundamentales de la pedagogía de la alteridad sea la palabra, que construye discurso y lenguaje, que abre nuevos caminos y nunca los cierra, permitiendo que cada ser humano que habita el campo educativo pueda apropiarse de ella y pierda el temor al señalamiento y a la corrección. Decir, narrar la experiencia, imaginar y darle sentido al acontecimiento es proveerlo de significado, es brindarle posibilidad a que el ámbito educativo permita re-crear el mundo por medio del lenguaje,

la educación implica una responsabilidad para con el lenguaje puesto que el lenguaje es ese don que nosotros hemos recibido y que tenemos que transmitir. (...) Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra (Larrosa, 2003, p. 669).

El contexto educativo evidentemente está plagado de relaciones, de encuentros y desencuentros con la palabra, con las formas de mirar e interpretar el mundo, tanto el propio como el del otro. Es un contexto donde se sitúan acontecimientos que marcan de por vida, momentos, instantes que modifican comportamientos vitales y permiten mantener la tensión entre lo conocido y lo por conocer, entre lo que ha venido y lo que vendrá, entre la comprensión del pasado y el deseo por un futuro promisorio.

Somos seres inacabados, en constante proyección, con objetivos, metas, sueños, oportunidades, desborde de imaginación para formar y transformar la realidad, para cuestionarla y volver una y otra vez a reinterpretarla. Cuando se ha aceptado de manera tajante todo lo que se es dado, y no se reinventan mundos posibles y a veces imposibles o quizás utópicos, existirá una considerable lejanía con respecto a la esperanza del cambio, a la posibilidad de un mundo mejor, donde se establezca la conexión de relaciones, de lenguajes, de culturas, de conocimientos, todo aquello que provea una condición de humanidad.

Por lo tanto, esa visión de humanidad debe estar siempre presente en la mente de quien pretenda enseñar, de quien busque compartir el conocimiento con los otros, esos que con el tiempo los volverá sus íntimos cómplices. Una pedagogía de la alteridad que también esté reflejada por ese aspecto, el de la humanidad, es necesario en la práctica educativa, porque es indispensable para abrirle paso a las formas en las cuales el otro puede narrarse y sentirse plenamente acogido,

el maestro es aquel que vive la transformación de sus alumnos. Un maestro que no se retire para dejar pasar al otro, que no abra y se abra a la interpretación del otro, un maestro que no cuide la palabra viva del otro, lo que hace es adoctrinar, en modo alguno educar. Existe maestría cuando el otro puede nacer diferentemente a su maestro, y cuando la relación maestro-discípulo llega a ser una relación deferente, solícita, responsable (Méliç, 2002, pp. 53-54).

Para una pedagogía de la alteridad, también se hace necesario acudir a dos conceptos que son de vital importancia: la hospitalidad y la experiencia. En este sentido, la hospitalidad se constituye con el momento en el cual se realiza el instante de la acogida, cuando se reconoce al individuo como lo que es, como un ser humano que lleva intrínsecamente un deseo ferviente por aprender, y a su vez, lleva consigo una historia, una memoria que permite avivar el recuerdo, porque gracias a la memoria es que existen los demás, los que se han dejado, pero nunca los que se han olvidado, porque ellos también hacen parte de un nosotros, de la interminable construcción identitaria que se gesta día tras día, una identidad que se establece de gran modo gracias al aula de clase, en la intersubjetividad de relatos que se recrean, que se narran cuando se siente el dulce placer de la acogida,

un educador se hace responsable no por lo que provoca –intencional o no intencionalmente– en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presté atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado (Bárcena & Méliç, 2000 p. 146).

De igual manera, es perentorio reconocer uno de los aspectos fundamentales de la pedagogía de la alteridad, la cual es la experiencia, como aquella singularidad que permite iniciar un tejido narrativo, a partir de algo que sucede, que marca, que deja una huella indeleble. Pero indudablemente hay que acotar el hecho de que la experiencia no se construye a sí misma, sino que estremece al Yo por medio del otro que irrumpe en su existencia. Sin él, no hay experiencia, y por tanto, no hay narración vivida,

no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (...) La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (Skliar & Larrosa, 2009, p.15-17).

La concepción de la alteridad es exactamente eso, un arriesgarse al mundo de lo desconocido, pero al mismo tiempo, un arriesgarse a la posibilidad de la novedad, de lo que no ha sido y puede nacer, de la natalidad. La pedagogía y la educación tienen mucho parecido en ese sentido, en cuanto que ese aspecto de la natalidad es abrirle la posibilidad a lo que no se ha contemplado, a algo o alguien que irrumpe de manera significativa en la existencia de un individuo. La educación es un continuo suceso de esa experiencia, porque quien llega como “recién nacido” al aula de clase es una esperanza para llegar a ser lo que esa persona es, un proceso que en definitiva es interminable, pero que indudablemente convoca a la reactivación de nuevas formas de comprensión del mundo,

nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad –del nacimiento a la muerte– en una cadena de inicios, o sea, de acciones y novedades. En suma, es capaz de acción. El nacimiento es, de este modo, un acontecimiento que reclama de quienes ya estábamos en el mundo para recibir a los que llegan la facultad de acogerlos e introducirlos en nuestro mundo, bajo la forma de un acompañamiento responsable, y un sumo respeto a la radical novedad de la que son capaces cuando se les deja capacidad de iniciativa y espontaneidad (Bárcena, 2001, p. 39).

La pedagogía de alteridad se convierte en una alternativa para modificar las estructuras del lenguaje dentro del aula de clase. Es una propuesta que mira a los ojos al otro, que le da valor y lo purifica de humanidad, que reconfigura, o al menos esa es su pretensión, los modos de concebir el mundo y ponerlo en un estado de re-creación permanente,

es precisa una profunda renovación del lenguaje que empleamos en pedagogía, porque las palabras son configuradores de mundos, de nuestros mundos. Y creo que las palabras próximas al universo de la literatura, de la poesía, de la narración serían las que nos ayudan a educar mejor. Palabras como por ejemplo narración, experiencia, responsabilidad, rostro, caricia, hospitalidad, donación, memoria (Mélich, 2005, p. 47).

Estas palabras, y muchas otras más, son las que se insertan en el mundo de la pedagogía de la alteridad, una pedagogía para el encuentro, la experiencia, la acogida, y en definitiva, para la narración en el ámbito educativo y existencial.

## Conclusión

---

La tradición educativa y pedagógica nos ha legado muchas cosas, algunas de las cuales es necesario olvidar y otras que es perentorio mantener. Por tanto, surge el cuestionamiento de si todavía se podría conservar una concepción de formación anclada y establecida en presupuestos de tiempo atrás, o si las dinámicas de la sociedad en su conjunto proveen las características esenciales para que se active otra forma de concebir la realidad.

Por lo anterior, es posible que la pedagogía de la alteridad se pueda convertir con el paso del tiempo en una propuesta que dinamice de manera favorable las prácticas de enseñanza y aprendizaje, gracias a su concepción centrada en el diálogo y el pensamiento, con sus presupuestos conceptuales y epistemológicos que brindan variantes diversas frente al quehacer formativo, dejando de lado la perpetuación de una actividad que está dinamizada en la mayoría de los casos por una tensión incesante entre el poder y el saber, olvidando la palabra y la experiencia como firmes constructores de un cambio de perspectiva para nuestra propia cotidianidad educativa.

# Referencias

---

- Arellano, A. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Antrophos.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Antrophos.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- González, E. (1999). *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.
- López, P., Barragán, B. & Aguirre, Y. (1990). *Módulo de Pedagogía*. Medellín: Funlam.
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica.
- Onfray, M. (1999). *El deseo de ser un volcán*. Buenos Aires: perfil libros.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones