

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

Carlos Andrés Martínez Barrera¹
Código Orcid: 0009-0000-7563-5252
e-mail: canmaba1980@gmail.com
Institución Educativa San Rafael del
municipio de San Rafael Antioquia
Colombia

Lady Julieth Velásquez Tabares²
Código Orcid: 0009-0000-3440-5987
e-mail: julietavelasquez85@gmail.com
Institución Educativa San Rafael del
municipio de San Rafael Antioquia
Colombia

Recibido 16/02/2026

Aprobado: 27/02/2026

RESUMEN

Este artículo explora la intersección entre la teoría crítica y la ética de la alteridad, enfatizando la necesidad de desarrollar la capacidad crítica en los estudiantes a través del reconocimiento de la otredad. Este reconocimiento se presenta como un imperativo ético que exige que, en la acción del yo, prevalezca el reconocimiento del rostro del Otro. El ensayo se fundamenta en una revisión teórica de la teoría crítica y la teoría de la alteridad, adoptando un enfoque analítico y reflexivo que resalta la importancia de una formación crítico-altérica en los estudiantes. Se proponen seis principios que las instituciones educativas pueden considerar para fomentar esta formación, orientando a los educadores hacia prácticas que promuevan el pensamiento crítico y la empatía hacia los demás. Estos principios buscan transformar la educación tradicional, que a menudo se ve influenciada por visiones ideológicas de poderes hegemónicos, en un proceso más inclusivo y consciente de la diversidad. En conclusión, el artículo sostiene que es fundamental replantear el concepto de educación en la actualidad, abogando por una alternativa que priorice el desarrollo integral del estudiante y su capacidad para interactuar de manera crítica y ética con el mundo que lo rodea. Sin embargo, este cambio hacia una educación más transformadora representa un desafío significativo, ya que implica modificar estructuras rígidas que actualmente rigen el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Alteridad, Educación, Formación, Teoría crítica.

¹ Coordinador Institución Educativa San Rafael de San Rafael Antioquia, adscrito a la Secretaría Educación de Antioquia, Colombia. Magister en educación Universidad Católica de Oriente UCO.

² Educadora Institución Educativa San Rafael de San Rafael Antioquia, adscrita a la Secretaría Educación de Antioquia, Colombia. Magister en educación Universidad Católica de Oriente UCO.

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

TOWARDS THE FORMATION OF THE ALTERIC CRITICAL SUBJECT

ABSTRACT

This article explores the intersection of critical theory and the ethics of otherness, emphasizing the need to develop critical capacity in students through the recognition of alterity. This recognition is presented as an ethical imperative that requires the acknowledgment of the face of the Other to prevail in the actions of the self. The essay is grounded in a theoretical review of critical theory and the theory of otherness, adopting an analytical and reflective approach that highlights the importance of a critical-other formation in students. Six principles are proposed for educational institutions to consider in fostering this formation, guiding educators toward practices that promote critical thinking and empathy toward others. These principles aim to transform traditional education, which is often influenced by ideological perspectives of hegemonic powers, into a more inclusive and aware process of diversity. In conclusion, the article argues that it is essential to rethink the concept of education today, advocating for an alternative that prioritizes the holistic development of the student and their ability to interact critically and ethically with the surrounding world. However, this shift toward a more transformative education represents a significant challenge, as it involves modifying rigid structures that currently govern the educational system.

Keywords: Alterity, Education, Critical Theory, Training.

Introducción

La escuela es un universo dinámico lleno de retos y complejidades donde converge la multiplicidad cultural. En ese entorno, coexisten diferentes sujetos, que, a su vez, asumen roles que configuran la vida escolar. Tal es el caso del estudiante y el docente, quienes están llamados a ser protagonistas de una resignificación del proceso educativo para los desafíos de una sociedad, que no ha logrado tramitar el conflicto y aprender desde la diferencia. Parece inaudito, pero hoy la guerra todavía es una alternativa y una experiencia real para muchas personas. Bajo esta óptica, la escuela está llamada a atender la necesidad de desarrollar el acto formativo desde una postura ética que impulse al sujeto en un imperativo de responsabilidad por el Otro. Es por ello que, en este artículo, se plantean seis principios para la formación de sujetos crítico-altéricos en el contexto escolar, a partir de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, además de la filosofía de la alteridad de Lévinas. Estos principios se presentan como: la Acogida de la Otridad, Hacerse cómplice y vulnerable al amor, Aprender a vivir juntos, Reconocer la historia y la cultura de inmersión, la Formación de sujetos con capacidad crítica en la cultura escolar y la Ciudadanía y democracia escolar.

En este propósito, la teoría crítica con la ética de la alteridad que en conjunto acuden a la pedagogía crítica son un mecanismo para reducir la brecha existente entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida. Desde allí, se promueve la formación de

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

un sujeto con capacidad crítica capaz de trascender de la simple adquisición de contenidos disciplinares, a la promoción de acciones que le permita reconocerse asimismo y reconocer al Otro desde su integralidad. En una mirada que dispone un proceso de interacción constante, entre el “yo” y el “Otro” una relación fundamentada en la diferencia y el respeto absoluto, donde el “yo” es, en cuanto el “Otro” logre ser; porque el compromiso con el Otro es de respeto radical, es de amor.

Adicionalmente, una visión crítica favorece el reconocimiento de la acción de los poderes hegemónicos en la acción educativa, vislumbrando algunas ataduras que se generan en la formación crítico-altérica de los estudiantes. Bajo esas condiciones se le coarta la posibilidad a educando de asumir un distanciamiento y una postura reflexiva de las situaciones contextuales que exigen acciones emergentes. Estas circunstancias, problematizadas y reflexionadas, que motivan la exposición de los seis principios ya enunciados; pueden acercar a la escuela en la intención de alcanzar la formación de un sujeto crítico en perspectiva altérica, fortaleciendo una mirada emergente de la praxis educativa.

Desarrollo

La categoría del sujeto crítico altérico se fundamenta en dos grandes teorías: la teoría crítica y la ética de la alteridad. La primera de ellas, establecida con la escuela de Frankfurt, cimienta epistemológicamente a la pedagogía crítica, además la materializa en un contexto específico: la educación; mientras que la segunda, busca la dignificación del Otro asumiendo una responsabilidad categórica con él. En especial,

con aquel que es reducido, oprimido, vulnerado e invisibilizado en su esencia a través de fuerzas de poder. Las cuales son trazadas, entre otras razones, por el egoísmo, la racionalidad, la positivización científica y la productividad económica, que le han permitido al individuo ejercer dominio sobre sus semejantes.

En este contexto la pedagogía crítica acciona y reflexiona, convirtiéndose en un instrumento para que los individuos develen y revelen su realidad reconociéndose en ella como sujetos, no como objetos que se instrumentalizan. Esta es la apertura a un espacio resignificado cultural, social y político. O sea, el encuentro de la teoría crítica con la pedagogía crítica posibilita la reflexión in situ de realidades, no solo las que acontecen en el entorno escolar sino las que trascienden a las fronteras de la escuela.

En este sentido, desde la libertad de cátedra y la libertad de expresión, el aula de clase se convierte en un espacio de reflexión para los actores educativos, donde se puede quebrantar el statu quo y dejar al descubierto muchas realidades que son impuestas por los poderes dominantes. Así pues, la escuela se convierte en un laboratorio social desde el análisis de las historias de vida de los propios estudiantes que sufren desigualdades, que carecen de oportunidades, que no alcanzan la dignidad para gozar de

sus derechos, que experimentan la vulnerabilidad y la fragilidad humana a raíz de la exclusión social, lo que ocasiona la invisibilización de su propio rostro.

El binomio teoría crítica y pedagogía crítica se presenta como alternativa necesaria para rechazar la reproducción de las injusticias de la sociedad actual. [...] su visión de la escuela como campo de lucha [...] y del maestro como ente forjador y transformador de

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

consciencia social, constituyen un reto que necesitamos afrontar. (Cintrón F.2010, p. 71).

En este escenario emerge el sujeto con capacidad crítica, entendido como aquel que analiza e interpreta una situación o una realidad que lo confronta y es capaz de tomar una postura, asumir un criterio o adoptar una decisión para su aprobación, contraposición o transformación, desde lo controversial y lo dialógico. El sujeto con capacidad crítica debe abstraerse (asumir una posición objetiva) para hacer una lectura de la realidad, que trasciende lo local y se configura en lo glocal, en otras palabras, acontece en “lo global y lo local al mismo tiempo” (Castells, 2001, p.217) incidiendo en vida cotidiana. A partir de la capacidad crítica se forma el sujeto de derechos y el sujeto político, que se reconoce en una sociedad que se conduce con un contrato social, un marco legal y ético, que le permite dignificar su condición humana, fundamentado en una ética de responsabilidad, apostándole a la dignidad humana en escenarios garantes de derechos, muchas veces logrados a partir de posturas emancipadoras.

A partir de lo anterior, podemos indicar que Lévinas al igual que la escuela de Frankfurt, encuentran una sociedad bloqueada y que se expresa a través del sufrimiento, es decir, que tiene un carácter patológico, como lo propone Axel Honneth.³ Esto se da porque la sociedad está inmersa en las estructuras económicas, culturales, políticas, psicológicas y sociales que imposibilitan la realización plena del ser humano. La diferencia entre estas escuelas de pensamiento radica en las causas consideradas para explicar este fenómeno y en la manera de abordarlas, para Lévinas el problema reside en la ausencia de una ética de reconocimiento del Otro, en cambio, para la

escuela de Frankfurt radica en el déficit de la racionalidad, asimismo, el primer pensamiento encuentra la posibilidad de transformación en la ética de la alteridad y el segundo en la praxis emancipadora.

Consecuentemente, se requiere una educación soportada en un enfoque pedagógico coherente con los propósitos expuestos, en la intención de superar la fractura pedagógica que circunda la escuela. Al respecto, Freire⁴ (1970) plantea que estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas, es decir, la educación debe ser problematizadora; con capacidad permanente a la autocrítica para verse y adecuarse a sí misma; una educación en la que los sujetos desarrollen la capacidad de comprender críticamente como existen en el mundo; que aprendan a ver el mundo no como realidad estática, sino como proceso dinámico; una educación para la concientización que comprenda contradicciones sociales y tome medidas contra las relaciones opresoras. Este tipo de educación es un aporte inmediato al desarrollo social en un sentido emancipatorio de quienes están marginados socialmente. Desde allí, el diálogo emerge como la fuerza integradora del lenguaje que posibilita un mecanismo de resistencia a la violencia de cualquier tipo, especialmente al autoritarismo vigente en las relaciones de poder en los procesos educativos. En síntesis, la pedagogía crítica aparece como alternativa para describir la realidad y más allá y abordarla de manera cercana y directa con el fin de transformarla.

Basta reconocer que, a través de la historia, la educación ha tenido una estrecha relación con el sistema económico dominante, incidiendo en las políticas que

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

determinan: los propósitos, la estructura curricular, los métodos, las narrativas, la intencionalidad de la formación de la población, entre otros. Por ejemplo, en tiempos de la revolución industrial se puso el énfasis en 4 pedagogía del Oprimido: Un Llamado a la Conciencia Crítica es la obra cumbre de Paulo Freire, en ella el autor critica la "educación bancaria", donde el educador deposita conocimientos en el alumno pasivo. Propone una pedagogía liberadora, señalando que través del diálogo y la concientización oprimidos y opresores se reconocen como sujetos activos, capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad y transformarla. las habilidades técnicas y en la eficiencia para preparar mano de obra capaz de enfrentar las demandas del momento. Ahora bien, la sociedad atraviesa un proceso de transformación social que está provocando transformaciones significativas en los sistemas sociales para adaptarse a las dinámicas cambiantes de la estructura productiva y responder a las demandas del sistema económico capitalista. En consecuencia, se puede advertir que la educación ha sido pensada por y para el sistema económico, el cual determina de manera predominante la naturaleza del proceso educativo. Podemos ver, como “durante décadas, se ha pensado y realizado la educación desde el patrón de la eficacia” (Ortega, 2004, p.6), obviamente desde la eficacia productiva.

En este mismo sentido, los procesos formativos promueven valores y actitudes que responden a las necesidades del sistema económico; por ejemplo, la disciplina, la obediencia, la competitividad, la puntualidad, la incorporación de roles de representatividad como los monitores, los ayudantes o auxiliares, así como la

apropiación de hábitos y rutinas son elementos estructurantes y determinantes en la configuración de experiencias educativas. De igual manera, el sistema educativo, regularmente tiene una estructura organizacional piramidal que reproduce las formas organización del sistema productivo dominante, sugiriendo que la vida transcurre en esa lógica, incluso la meritocracia, en ocasiones sirve más para legitimar esta estructura organizativa que para potenciar al ser humano desde su singularidad. En consecuencia, en la escuela emergen situaciones que tienden a convertirse en acciones deshumanizantes, porque “Una pedagogía más racional y científica no ha dado paso a una pedagogía con rostro humano” (Ortega, 2004, p.6), frecuentemente lo que importa es el desarrollo de la razón, de la científicidad, para poner el conocimiento al servicio de la productividad.

En consonancia con lo anterior, los procesos educativos del país apuntan al desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que como se ha expuesto responden más a la estructura productiva y, el reconocimiento de la otredad en el estudiante, en su sentido esencial, pasa inadvertido. Al respecto, aunque en el 2003 haya salido a la luz los Estándares básicos de competencias ciudadanas, en el 2013 la Ley 1620 para crear el sistema de convivencia escolar y en el 2015 su decreto reglamentario 1038, que sin duda son un avance importante en términos de garantía de los Derechos Humanos y una apuesta por el fortalecimiento de la convivencia en las instituciones, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece gran prioridad a un enfoque academicista centrado en el conocimiento de las áreas y el desarrollo de

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

competencias.

Esta afirmación, se valida mediante la aplicación de pruebas estandarizadas que implementa el MEN a través del Icfes. Lo cual responde considerablemente a requerimientos internacionales, y establece un mecanismo de medida que clasifica las instituciones educativas en niveles, además de que determina en gran medida, el acceso a la educación superior. Bajo esta presión, una y otra vez, se desconoce al sujeto estudiante en su individualidad, desde sus intereses y necesidades. De igual manera, el docente se ve afectado por la presión de los resultados académicos, por las problemáticas sociales del contexto, por la obligación de formar con desempeños para un mundo productivo dinamizado tecnológicamente, en fin, por una multiplicidad de factores que con frecuencia lo instrumentalizan y lo condicionan para el reconocimiento de la humanidad y dignidad en sus estudiantes.

Pero... ¿Qué hacer para potenciar la formación de los estudiantes en medio de esta realidad educativa, notoriamente condicionada? La responsabilidad de la escuela debe pasar por la interiorización de una postura ética que asuma el reto de reconocer al Otro, especialmente, al sujeto estudiante: hacerlo visible, respetarlo como ser diferente y permitirle configurarse bajo los principios de la dignidad humana, reflexionando la realidad y buscando mecanismo para superarla. Esto remite al análisis, reflexión y resignificación de las prácticas educativas que suceden en la escuela, para reconfigurarla como un espacio con valores y principios que permita la transformación de dinámicas sociales en las que discurre la vida del discente. Desde esta concepción,

es evidente que las demandas actuales en términos educativos borran toda idea transmisioncita y reconoce como una función de la escuela formar para un pensamiento crítico y consciente, para transformar la realidad en la construcción de un mundo de todos y para todos, porque “educar es, también, preparar para juzgar críticamente lo que está pasando en las condiciones de vida de los educandos”. (Duch citado en Ortega, 2004, p.28)

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela en su labor emancipadora y responsable de un carácter formal de la educación debe empoderarse para enfrentar los desafíos de esta época de cambio. Donde la humanización es el escudo y el arma para la dignidad. De esta forma, se proponen seis elementos que aportan a la reflexión y consolidación de actitudes, saberes y competencias que favorecen la formación del sujeto crítico-altérico. Es decir que, se ponen en escena unos ejes de acción para el desarrollo de experiencias escolares en el marco de la formación crítica desde la alteridad; recordando que “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. (Delors, 1996, p.7)

El primer elemento denominado la Acogida de la Otredad, reconoce que la escuela abre sus puertas a ese ser que llega de forma natural, sin ningún condicionamiento y entabla relaciones de encuentro, de exploración, de reconocimiento y crecimiento con otros semejantes a él. Ese ser, así empieza a conocer el mundo y auto conocerse, experimenta el sentirse aceptado, ser parte de, guiado por adultos que

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

con gran expectativa lo acompañan. Mediante La Acogida, el sujeto se inserta a una cultura y a un sistema que se hace responsable de su educación y por ende del resultado de su formación. Es por ello que, “la educación es un acontecimiento ético, donde la relación con el Otro es una relación ética de acogida, responsabilidad y hospitalidad, basados en una educación del nacimiento, del comienzo y de la esperanza” (Lara, 2015, p. 1) Desde esta postura, la Acogida de la Otredad alude a la responsabilidad de la escuela para amparar a los sujetos que llegan a ella y que encarna la diversidad de la configuración humana.

En consecuencia, la labor inicial del educador desde la Acogida, va orientada a “ayudar a un nuevo nacimiento de alguien que asuma la responsabilidad de vivir no sólo con los otros, sino también para los otros” (Ortega, 2004, p. 28). Este proceso va tomando la vida del otro, el niño, en un acto de amor, para que se construya desde la diferencia en el reconocimiento de la diferencia. Lo que permite que el sujeto vea su singularidad en medio de la diversidad y crezca en la individualidad a partir del reconocimiento de la otredad tarea compleja, porque es introducir a alguien en el mundo para que se construya en su diferencia, mediante una labor que acompaña. Sin embargo, este proceso no se puede dar a través de la imposición, puesto que busca ofrecer los medios para que el sujeto ocupe su lugar de una manera autónoma, construyendo con ese otro distinto al que respeta y reconoce.

Ahora bien, desde el concepto de la Otredad es importante abrir la reflexión del ~~modelo antropológico y ético, preguntando sobre, ¿cuál es la concepción que permite~~

desde la acción educativa configurar un sujeto de una sociedad de empatía, justa y acogedora? ¿A partir de qué posición se debe proyectar la mirada desde el “yo” en una postura antropológica o desde el “Otro” en una postura ética? Seguramente, los factores que ha generado una sociedad desequilibrada, egoísta e injusta, se le puede atribuir a esa visión que pone al “yo” en primer lugar, “si yo estoy bien”, “si yo consigo”, “es que yo me sacrifico”, “es que yo lo merezco”, “desde que mi empresa es exitosa”, “desde que no me toque aguantar hambre”. Estas expresiones que surgen de la voz popular, ilustran como el bien particular y el sobrevivir de cada día donde difícilmente se logra reflexionar a costa de que “yo soy lo que soy”son un problema de la sociedad que fragmenta y desfigura el rostro del otro cada vez más; por lo que, se hace apremiante mirar y comprender al Otro en su esencialidad.

En este punto, la Otredad es concebida desde una postura ética como una categoría que designa al “Otro” que es diferente al “yo” y que lo sobre pasa en gran manera. Es decir, la individualidad es posterior a la configuración del semejante, esta se da en un encuentro íntimo cargado de responsabilidad. El reconocimiento del rostro del Otro se puede identificar a partir de la comprensión de los principios de la filosofía Levinasiana: la ética de alteridad. La cual debe ser interiorizada en la esencia misma de cada individuo y puesta en escena en los procesos de interacción social, permitiendo que el Otro se realice libremente sin ser sometido por el yo que media en la relación. Diría Mèlich, (1994), “ontológicamente yo soy yo, y tú eres tú. Sin embargo, éticamente, el otro como rostro me obliga...” (p.137) Claro, el yo individual busca su florecimiento,

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

darle sentido a su existencia, materializando sus sueños, sus propósitos; pero en esta intención, debe reconocer, valorar, interactuar con el Otro, reconocerlo en su esencia, comprenderlo, incluso acompañarlo porque él también requiere y merece vivir su plenitud.

El segundo elemento que se plantea con el propósito de alcanzar una escuela más humana, es Hacerse cómplice y vulnerable al amor; desde esta postura la educación se hace verdaderamente empática; cuando reconoce, comprende, ama en la fraternidad, valora la singularidad, y asume la responsabilidad de ser coautor de la vida social. Estos elementos coadyuvan a fomentar una relación amorosa entre un yo y un tú, que se hace cómplice para auto reconocerse y respetarse. “el otro, ahora es cómplice moral, es rostro, y mi obligación para con él es categórica” (Mèlich, 1994, p.137). De este modo, el yo es convocado a una trascendencia ética capaz de ver más allá de su propia existencia. Pues, “El lazo con el Otro no se anuda más que como responsabilidad, [...] yo soy responsable del otro sin esperar reciprocidad, aunque ello me cueste la vida.” (Lévinas citado en Ortega, 2004, p.14)

Efectivamente, esta es una nueva forma de concebir la naturaleza humana, donde los derechos del otro no limitan los míos, sino donde mi amor por el otro limita mi deseo desencarnado por tener más y sobrepasar a ese otro que reconozco y comprendo, que se hará o se ha hecho mi cómplice, en humanidad, en dignidad. Mèlich plantea que la ética del rostro “es una ética de la responsabilidad, responsabilidad para con el otro, pero responsabilidad por convicción [...] El rostro ha transformado la cara

de la corporeidad en imperativo: el otro debe ser tomado siempre como fin y nunca como medio (1994, p.139) Esto constituye la responsabilidad no como una simple tarea, sino como algo que va más allá, como una fuerza que impulsa a ver en ese Otro la persona humana desde todas sus dimensiones y en su contexto. También es mirar al Otro con los ojos del amor. “El cómplice, que antes fue extraño, es hoy fuerza, impulso, arrebató. La existencia cobra desde ahora sentido. El cómplice es la esperanza, la utopía de la educación en la vida cotidiana”. (Mèlich, 1994, p.174)

Cuando un sujeto logra esa vulnerabilidad en el amor, se convierte en un ser más fuerte, más humano y comprende racionalmente que en la realidad, el Otro puede encontrarse oprimido, desconocido y vulnerado. Así que lucha por la dignidad de ese Otro, en un mundo que, aunque sea inflexible desde su acción particular busca transformarlo mediante la sensibilidad, la empatía, la solidaridad y la visión crítica en la defensa de la dignidad humana; porque sólo de un sujeto distinto puede nacer una nueva realidad, que en su inmediatez y cercanía permita que cada individuo sea valorado, respetado, reconocido, comprendido y amado.

Ahora bien, Hacerse cómplice y vulnerable al amor guarda una relación estrecha con el primer elemento, La Acogida de la Otridad. En este sentido, en la vida cotidiana del niño en el entorno escolar ocurre un reconocimiento trascendental, poco a poco, la relación del maestro con el pequeño, les permite conocerse en su condición más natural, en su autenticidad. Por ello, la ética de responsabilidad debe ser una obligación en el maestro, en esta vinculación tan cercana e íntima. “El otro deja de ser extraño y

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

se convierte en cómplice”. (Mélích, 1994, p.140), esta metamorfosis tiene lugar en la relación de proximidad con el otro, porque “en la relación cara-a-cara descubrimos al otro como sujeto” (Mélích, 1994, p.135).

Esta relación que se plantea desde la perspectiva del maestro estudiante, también la viven los niños o los jóvenes entre sí, por lo tanto, la responsabilidad de la escuela pasa por del desarrollo de experiencias enfocadas en el reconocimiento del Otro, para hacerlo visible y respetarlo como ser diferente, además de permitirle ser en su contexto. En este sentido, es necesario pensar y diseñar espacios que construyan valores desde este paradigma, aunque contraponga a las corrientes de competitivas y egocéntricas de la sociedad actual. El tercer elemento germina en la práctica de la acogida de la otredad, bajo el principio de hacerse cómplice y vulnerable al amor: Aprender a vivir juntos “desarrollando la comprensión del otro” (Delors, 1996, p. 34); este es uno de los pilares de La educación encierra un tesoro⁵, entendiendo la imperiosa necesidad de repensar la educación en este momento coyuntural de la sociedad.

Aprender a vivir juntos podría suponerse un principio vívido por el hecho de cohabitar socialmente a lo largo de la historia humana; sin embargo, en las interacciones sociales con angustia, resignación y dolor se puede observar cómo aparecen relaciones con un sentido deshumanizante que destruyen la esperanza, niegan la otredad, mancillan el rostro y coartan la posibilidad de consolidar colectividades bajo los principios del respeto y amor. “Vivir juntos, siempre ha implicado la existencia de un compromiso con el otro.” (Tedesco, 2003, p.6). Por consiguiente, desde una perspectiva

ética es menester asumir una posición de primacía para apreciar la necesidad de vivir juntos y desarrollar la comprensión del Otro, desde la interdependencia con las concepciones y las formas de dominación y opresión.

Por lo tanto, Aprender a vivir juntos encierra un ideal, la aspiración de alcanzar el orden social en una vinculación responsable con el Otro. Desde allí pensar, que es posible tramitar el conflicto construyendo en lo colectivo y valorando la diversidad; porque bien se sabe que la transformación de la realidad, implica afrontar la desigualdad, luchar por la sobrevivencia, comprender la diferencia, dominar el deseo de poder y tener. Aspectos que fragmentan la relación de alteridad que desde un enfoque ético conlleva una responsabilidad social, necesaria para hacerle frente al marcado individualismo, al despótico autoritarismo, a las relaciones excluyentes, en definitiva, a toda forma de negación de la otredad. A partir de lo planteado es posible proponer dos aspectos desde la escuela para abrir un horizonte quizás ya abordado. Pero que recobra fuerza en este momento, el primero se enmarca la configuración de prácticas educativas que conlleven a la formación de sujetos reconocedores de la diferencia y que se solidaricen con el Informe de la Unesco (1996). Plantea cuatro pilares fundamentales en la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, para un desarrollo humano integral a lo largo de toda la vida.

Otro, a la vez que busquen la solución de los conflictos a través del diálogo y la concertación; y el segundo, el trabajo colaborativo, intencionado y responsable como posibilidad de construir juntos. Asimismo, a través de la cultura el sujeto se relaciona y

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

comunica con el Otro; reconoce los principios, valores y saberes del contexto social de su arraigo; forja el sentido de pertenencia por aquello que lo caracteriza. Lo que quiere decir, que la cultura ofrece un marco de referencia para darle sentido a la vida en el tiempo y lugar en que se vive. Al igual que la historia, le permite entender de dónde viene, cómo ha llegado a ser lo que es y por qué el mundo que habita funciona de tal manera. En la historia se puede encontrar la sabiduría del pasado para vivir el presente y construir el futuro.

Por lo tanto, reconocer la historia y la cultura de inmersión, como cuarto elemento, proporciona una variada perspectiva sobre la propia existencia. Es una posibilidad del sujeto para aproximarse a imaginarios, percepciones, juicios y encontrar respuestas a interrogantes trascendentes para su vida: por qué, cómo, dónde, cuándo, cuáles... fueron las circunstancias, los hechos, las experiencias, las vivencias que dejaron huella en su configuración personal, incluso, mucho antes de su concepción. Así, el ser humano va afincando su esperanza desde el reconocimiento de aciertos y desaciertos de su ascendencia, para consolidar apuestas que iluminen su sendero y proyecten otras posibilidades en su realidad. De esta manera, el ser como producto histórico-cultural podrá valorar el esfuerzo que otros han hecho para reconquistar lo que era inherente a la condición humana, a su naturaleza, pero, que fue arrebatado en el mismo trasegar de la especie humana, la dignidad misma. Por lo tanto, "Hoy es necesaria una pedagogía que se base más en la importancia del otro, que comience en el otro, en su existencia histórica; que se pregunte por el otro". (Ortega, 2004, p.27)

De acuerdo a lo anterior, la enseñanza no se reduce a la transmisión de saberes, menos a la instrucción o adoctrinamiento en el marco normativo del sistema hegemónico del contexto social, sino como el proceso que le permite al sujeto desarrollarse desde su excepcionalidad en una sociedad y una cultura que no es ajena a él. De este modo, se propone un sujeto inmerso en un proceso de aprendizaje de encuentro con el Otro, que, a su vez, reconoce, respeta y valora la diferencia que enriquece su propia condición humana. Esto supone la configuración de la escuela como aquel espacio que, a través de la interacción, orienta hacia la visibilización del rostro del Otro y le permite reconocerse desde su pasado para transitar con mayor seguridad el presente proyectando un futuro esperanzador, alentando “una inteligencia histórica capaz de discernir en que herencias culturales está inscrito” (Meirieu, 2007, p. 24-25).

Hoy por hoy, no es posible educar en medio de la indiferencia, cuando se desconoce o se da la espalda a la realidad que dejó o está dejando huella en la vida humana, transformando la dinámica social, pasando por alto las demandas contextuales de personas que deben de recuperar su rostro. No obstante, esta obligación educativa nos atemoriza, por la complejidad que implica ubicar al sujeto en la sociedad desde una perspectiva emancipatoria. La escuela se convierte en un campo de lucha, de contradicción entre el statu quo establecido y la necesidad de libertad y autonomía que brota del interior de cada ser, que a su vez se ve condicionada por situaciones inflexibles. Este escenario preocupa, porque, aunque el sujeto no quiera,

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

seguro deberá insertarse en una dinámica humana impuesta bajo la lógica de la opresión, respondiendo a la premisa de se acomoda o se hace acomodar.

Por ello, la necesidad de la ética de la alteridad en el reconocimiento de la estructura histórica y cultural del Otro, para permitirle al ser humano “construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de intervenir el futuro”. (Meirieu, 2007, p.70). El reto no es una tarea simple, debe encaminarse en lograr que el yo ingrese al espacio del Otro, para reconocerle su historicidad. La que ayudará a resignificar su propia historia, en un campo relacional cargado de ires y venires, de pugnas y pasiones, de conquista de la propia dignidad en el contexto cultural que se vive.

Estos planteamientos, también llaman a la comprensión de una visión más amplia de la cultura, reconociendo que los escenarios escolares conjugan una multiplicidad de culturas, esto es lo que llamamos multiculturalidad. Sin embargo, desde una mirada de la alteridad nace el llamado a dar el salto de la multiculturalidad a la interculturalidad, considerando que esa realidad multicultural donde se da la coexistencia de diversas culturas de forma natural genera relaciones de segregación y resistencia; mientras que en la interculturalidad se materializa el principio donde la diversidad se ve como riqueza y no como un problema per se. Asunto que se devela, a través de la interacción respetuosa entre las distintas culturas. En la cual, prevalece la convivencia, el diálogo y la concertación. De esta manera, en la interculturalidad, el sujeto en lo individual y en lo colectivo se puede vincular desde la diferencia con la que se considera distinto.

El quinto elemento nace en las vivencias de la cultura escolar. Allí, se gestan relaciones de poder, de complicidad, de hermandad, de indiferencia, de emprendimiento, de participación, etc. Estas relaciones favorecen o desfavorecen la consolidación de un sujeto crítico, capaz de asumirse con una postura transformadora y activa, ante una realidad que busca moldearlo. Esta situación, destaca la importancia de la formación de sujetos con capacidad crítica en la cultura escolar, que estén a la vanguardia de las exigencias actuales, con una postura clara y coherente para reconocer y defender los

Derechos Humanos. No obstante, el accionar del sujeto crítico también se debe fundamentar en un criterio altérico, como mecanismo para vivir la acogida de la otredad en un amor genuino que permita la complicidad de vivir la vida en derecho y dignidad. Indiscutiblemente, la formación de un sujeto con capacidad crítica se da en medio de las relaciones dialógicas y dialécticas que se generan al interior de la escuela, donde cada uno de sus miembros es un actor de primer orden. En este sentido podemos decir que, las relaciones dialógicas son aquellos vínculos que de manera constante se dan entre los actores del hecho educativo desde el diálogo. No obstante, el diálogo no se da siempre en términos de acuerdo, pues allí también emergen fuerzas de poder, y visiones diferentes que configuran controversias, a la par que ensanchan el nivel de comprensión. A esto, lo llamamos relaciones dialógicas.

En esta perspectiva, la relaciones dialógicas y dialécticas son fundamentales para la formación crítica del sujeto que se desarrolla en una realidad en continuo movimiento o en una multiplicidad de realidades que ofrece los entornos multiculturales

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

de la escuela. Estos contextos son fundamentales para que el sujeto aprenda a buscar consensos, logre establecer una lectura de la realidad, y trabaje sobre las formas de interacción con los otros sujetos desde una perspectiva ética. Las relaciones dialógicas y dialécticas se fortalecen mediante espacios de participación, fundamentados en la responsabilidad por la visibilización del rostro del otro.

En consecuencia, hacer que la escuela fomente las relaciones dialógicas y dialécticas desde una perspectiva altérica se constituye, tanto en una necesidad como un desafío. Por lo que la formación del sujeto crítico-altérico ha de fomentarse en ambientes de conciencia, reflexión y análisis profundo de la realidad, donde el rostro del Otro se haga visible. Este planteamiento, no se establece únicamente pensando en el estudiante, pues cuando se habla del “sujeto”, el docente también lo es. Así el maestro desde su formación crítico-altérica puede educar en la compasión, en el respeto, en la criticidad, en la emancipación. Allí emerge, la cultura de la criticidad desde la alteridad, la cual, se debe entender; como el conjunto de prácticas cotidianas vividas conscientemente, a partir de las relaciones que se entablan en el encuentro con el Otro, que permiten el reconocimiento de la persona desde su complejidad como ser social que promueva y defienda sus derechos a partir del reconocimiento de los derechos del semejante.

El sexto y último elemento, La Ciudadanía y democracia escolar parte de la comprensión de que el derecho es el mecanismo que por excelencia, le permite al sujeto reconocerse como una persona libre y con dignidad. De ahí que, educar con igualdad y

oportunidad para las potencialidades del Otro, es facultar a ese individuo en la capacidad de pensar el mundo en un lenguaje de significados heterogéneos, permitiéndole el acceso al conocimiento de sí mismo y de su entorno. Dado que, el reconocimiento de los derechos de los Otros, particularmente los estudiantes, demanda una visión clara frente a la relevancia con la que se debe asumir el acto pedagógico porque en la escuela, de manera reiterada se presentan situaciones que desdibujan los principios fundamentales que dan sentido al acto formativo.

Por eso, la dialéctica como posibilidad de controvertir, proponer y argumentar se va fragmentando en las instituciones educativas. Especialmente, cuando la autonomía, la libertad, la democracia y el respeto por el reconocimiento del Otro, dependen de posiciones hegemónicas, verticales y unidireccionales por parte de quienes las ostentan. En consecuencia, como acción emergente, al interior de los planteles educativos se deben abrir espacios para que los estudiantes se reconozcan los unos a los otros en sus diferencias y coincidencias, en sus particularidades y generalidades. Permitiendo la consolidación de sujetos con principios axiológicos desde un enfoque altérico, en medio de un lugar, donde se brinde orientaciones que favorezcan la sana convivencia, la aceptación del Otro, la colaboración y cooperación. Aspectos necesarios para crear ambientes de reconocimiento, al mismo tiempo para responder a las necesidades socio-afectivas de los estudiantes; además de resolver eficazmente los conflictos que se producen en el seno del contexto escolar.

En otras palabras, el ejercicio de la Ciudadanía y la democracia escolar debe

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

cobrar vida en las prácticas educativas para la formación de sujetos con capacidad crítico -altérica. Personas dispuestas a reconocer sus derechos y los de los Otros, exigirlos y hacerlos vida en su ser. Pues sin duda, el Otro también tiene derecho a sus derechos, más aún, cuando las fronteras de la escuela deben trascender a otros espacios, la familia, el barrio, la comunidad, los grupos sociales, donde el sujeto tiene un encuentro con los Otros.

Por consiguiente, el sujeto como ciudadano debe identificarse como igual a sus semejantes en oportunidades y en dignidad para dar pasos hacia la construcción de una sociedad de derecho y legítima. Abriendo camino hacia una cultura donde todos sus actores se valoren en el respeto, la diferencia y en la acogida con el Otro. En este sentido, la educación en ciudadanía y democracia se vislumbra como un proceso definitivo para afrontar la crisis que vive la humanidad, para hacer frente a los desafíos del porvenir, generando otras formas posibles de interactuar, de ser, de vivir.

Conclusiones

La Acogida de la Otredad; Hacerse cómplice y vulnerable al amor; Aprender a vivir juntos; Reconocer la historia y la cultura de inmersión; La formación de sujetos con capacidad crítica en la cultura escolar; y la Ciudadanía y democracia escolar son un camino de humanización de la praxis educativa, un llamado a la conciencia social, humana y profunda del Otro. Desde allí nace una propuesta en el plano de lo ideal, que busca transformar la escuela para que los seres humanos logren coexistir en la diferencia. En este lugar, la capacidad crítica está mediada por la acogida, el amor y el deseo de vivir juntos, a través de una actitud vinculante donde el Otro es reconocido desde su esencia.

Es así como, la ética de alteridad desde la filosofía Levin asiana nos llevan a descubrir la primacía del reconocimiento del Otro, en un mundo donde la guerra, la intolerancia y el desamor ha sido la forma de transitarlo en el tiempo. En este punto, la Otra toma rostro y se convierte en cómplice en el amor. Sin embargo, esa complicidad no es ingenua y va cargada de un compromiso crítico, pues reconoce que existen intereses y estructuras que están por fuera del sujeto y van direccionadas desde poderes hegemónicos que buscan beneficios egocéntricos. Es por ello, que la teoría crítica que nace desde la escuela de Frankfurt se convierte en la base epistemológica que fundamenta este artículo, junto con la filosofía de la Alteridad.

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

Este marco epistemológico, nos permite proponer desde estos seis principios una transformación en la formación el sujeto y el escenario educativo. De modo que, permita establecer en la escuela el reconocimiento de los derechos de los estudiantes como un eje transversal y como un acto altérico que permee todas las facetas de la vida escolar, familiar y social. Por lo que la escuela es corresponsable de brindar las herramientas que permitan al educando definir y redescubrir su dignidad, su responsabilidad por el Otro, su capacidad de luchar por sus derechos y los del Otro, además de su compromiso por encontrar un desarrollo libre y pleno. La escuela es entonces el escenario donde se debe potenciar, estructurar y poner en conocimiento todos los aspectos que hacen que el individuo delimite sus derechos y deberes. Ahí, el educador debe ser el artífice y coautor de una sociedad libre, respetuosa, autónoma y concedora de los principios éticos y morales, los cuales, se deben prolongar a través de los tiempos. Los estudiantes no pueden seguir siendo entes moldeados y formados, al amaño de quienes marchan a la par de políticas que homogenizan el pensar, el sentir y el vivir.

Finalmente, pensar en la niña, el niño o el joven como sujeto crítico altérico, de alguna manera es visibilizar el rostro del estudiante que en su proceso de formación acoge la cotidianidad escolar sintiéndose sujeto activo en la configuración de esta. Sin embargo, la formación de un estudiante crítico-altérico no se alcanza si el maestro no es crítico-altérico. Por ello, “el docente debe ser formado en alteridad desde una visión filosófica y pedagógica con la finalidad de asumir en su praxis profesional, el enfoque

de la alteridad no como un mandato, sino como una opción de vida” (Burgos B & otros, 2019, p. 625), esto queriendo decir que la alteridad trasciende el plano del pensamiento filosófico, porque la alteridad vivida es la práctica del amor no recíproco, es la moral que aplica la madre iletrada que se dona en plenitud por formar a sus hijos, que así no tenga las herramientas en un principio, lucha por alcanzarlas. Asimismo, la capacidad crítica se enseña. Por eso el maestro es el principal llamado a comprender su realidad y a transformarla. Es el principal llamado al amor por el Otro, que limita su propio deseo.

HACIA LA FORMACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO ALTÉRICO

ENSAYO

Referencias:

- Burgos B. & Otros, (2019). Alteridad educativa un enfoque ético al 2030. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7389083>
- Castells, M. (2001). La Galaxia internet. Plazo & Jan"s Editores, S. A. Barcelona. Recuperado en <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/08/La-Galaxia-Internet-Castells.pdf>
- Cintrón Fiallo, Federico. (2010). Teoría crítica y pedagogía crítica: orígenes, fundamentos y retos. *Academia*, I(I), 50-76. Recuperado de <https://plazacritica.org/2011/11/teoria-pedagogia-critica-retos/>
- Delors Jacques y otros (1996). La educación encierra un tesoro. Compendio. Ediciones Unesco. Paris, Francia. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós Ibérica.
- Lara s, L. (2015). La pedagogía de la alteridad: una propuesta educativa para niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/la-pedagogia-de-la-alteridad-propuesta-educativa-para-ninos-y-jovenes-desvinculados-de-los-grupos>
- Mèlich Joan-Carles (1994) Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana, Anthopos, Barcelona
- Meirieu Philippe (2007) Frankenstein Educador, LAERTES, Barcelona.
- Ortega Ruiz Pedro (2004) La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española De Pedagogía* 5 año LXII, n.º 227, enero-abril 2004, 5-30. Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/866846.pdf>
- Tedesco Juan Carlos, (2003). Los pilares de la educación del futuro. Fundación

Jaume Bofill; UOC. (Barcelona) Recuperado en <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>