





La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora

Pedagogy of alterity in the perspective of the builder comprehension

A pedagogia da alteridade na perspetiva da compreensão edificadora

JULIO CÉSAR ARBOLEDA

Resumen

La pedagogía de la alteridad constituye una orientación de valor inobjetable para la educación, en particular para las reflexiones, prácticas y praxis pedagógicas. Representa un enfoque que sirve de referente para abordar los procesos educativos y formativos, con fundamento en la grandeza humana, reivindicando siempre la humanidad y singularidad de cada persona en el marco de las relaciones éticas intrínsecas al acto de educar. Este constructo se hace cada vez más necesario, en momentos en que los proyectos utilitaristas se asientan cada vez más en los procesos educativos del mundo de hoy, el mundo del mercado, fomentando una ingeniería pedagógica que gravita en función del desarrollo del saber y del saber hacer generadores de aprendizajes apropiados, pero también de productividad y rentabilidad a expensas de la formación humana, del crecimiento personal del hombre. El enfoque comprensivo edificador encuentra en este paradigma un dispositivo filosófico de educación moral, que fortalece sus desarrollos didácticos, metodológicos, curriculares, evaluativos, cognoscitivos y socioafectivos, en virtud de los cuales aporta no solo al despeje o franqueamiento de obstáculos epistemológicos inherentes a conceptos como educar y comprensión, sino además, al desarrollo de un sujeto educando que participe activamente en su autoproyección y en la construcción de mejores escenarios para un mundo más humano y una vida más digna.

Palabras clave

Pedagogía de la alteridad, enfoque comprensivo edificador, relaciones éticas, relaciones ótricas, comprensión, competencias.

Abstract

Pedagogy of alterity is an indisputable value orientation of education, particularly for reflections, practices and pedagogical praxis. This represents an approach that serves as a reference to address the educational processes on the basis of human greatness, vindicating humanity and uniqueness of each person under intrinsic to the act of educating ethical relationships. This construct is becoming more necessary at a time when projects utilitarian increasingly settle in educational processes in the world today, the world market, promoting educational engineering gravitating depending on the development of knowledge and know-how generators appropriate learning but also productivity and profitability at the expense of the human, the personal growth of man. The comprehensive approach has a philosophical component of moral education that strengthens its educational, methodological, curricular, evaluative, cognitive and social-emotional development in virtue of which contributes not only to the clearance or clearance epistemological obstacles inherent in concepts such as education and understanding, but also, subject to the development of a learner who actively participate in their self-projection and construction of better scenarios for a more humane world and a better life.

Keywords

Pedagogy of otherness, builder approach comprehensive, ethical relationships, ótricas relationships, understanding, skills.

Resumo

A pedagogia da alteridade constitui uma orientação de valor inequívoco para a educação, em particular para as reflexões, práticas e praxis pedagógicas. Representa um enfoque que serve de referente para abordar os processos educativos e formativos com fundamento na grandeza humana, reivindicando sempre a humanidade e singularidade de cada pessoa no quadro das relações éticas intrínsecas ao ato de educar. Este constructo é cada vez mais necessário em momentos em que os projetos utilitaristas radicam cada vez mais nos processos educativos do mundo de hoje, o mundo mercantilista, fomentando uma engenharia pedagógica que gravita em função do desenvolvimento do saber e do saber fazer geradores de aprendizagens apropriadas, mas também de produtividade e rentabilidade às expensas da formação humana e do crescimento pessoal do homem. Este enfoque compreensivo edificador encontra neste paradigma um dispositivo filosófico de educação moral que fortalece os seus desenvolvimentos didáticos, metodológicos, curriculares, avaliativos, cognoscitivos e socio-afetivos, em virtude dos quais contribui não só para o apuramento ou superação de obstáculos epistemológicos inerentes a conceitos como educar e compreender, como também, para o desenvolvimento de um sujeito educando que participe ativamente na sua autoprojeção e na construção de melhores cenários para um mundo mais humano e uma vida mais digna.

Palavras-chave

Pedagogia da alteridade, abordagem construtor relacionamentos abrangentes, éticos, ótricas relacionamentos, compreensão, habilidades.



Introducción

Una gran deuda y contradicción de la educación y la pedagogía en el mundo de hoy reside en el hecho de no generar escenarios en virtud de los cuales los sujetos educandos participen de manera activa en la construcción de un mundo más humano, un mundo para la vida. La educación hoy basa sus finalidades y prácticas en la gestión del conocimiento, en el fortalecimiento de procesos cognoscitivos, operativos y actitudinales para que aquellos logren proceder de manera idónea en el complejo mundo en el que vivimos, el mundo del mercado, donde gravitan los proyectos utilitaristas y la rentabilidad por encima de la persona y de la vida. Institucionalmente la educación queda supeditada a las dinámicas del mundo del mercado, a la ley de la oferta y la demanda, por lo que debe generar oportunidades y capacidades para formar individuos competentes para asumir las complejidades de la globalidad, incluidas las actitudes y valores que precisa este orbe, los cuales entrañan una connotación distinta en el mundo de la vida. Es decir, y contrario a su finalidad primaria de formar personas para la vida, la educación actual sirve propósitos

en los cuales la vida se subordina al gran proyecto de la productividad y la rentabilidad económicas; sobre esa dirección están encaminadas generalmente las políticas y sistemas educativos.

El enfoque por competencias, paradigma educativo del mundo global, alienta, a lo sumo, el desarrollo de potenciales ciudadanos que precisan las relaciones sociales de mercado y no justamente las que demanda una vida más humana, con la cual en gran medida riñe.

La conquista de espacios mínimos (nimios) de vida digna se ha dado por reivindicaciones, no precisamente de la educación institucionalizada, sino de sectores sociales que propugnan por la vida en un mundo del mercado despersonalizado. El enfoque por competencias, paradigma educativo del mundo global, alienta, a lo sumo, el desarrollo de potenciales ciudadanos que precisan las relaciones sociales de mercado y no justamente las que demanda una vida más humana, con la cual en gran medida riñe. El ciudadano

del mundo global no es educado (no puede ser competente) para contradecir sino para reproducir el orden existente.¹

El propósito de esta comunicación es presentar, por una parte, algunas generalidades de la pedagogía de la alteridad, en particular su valor diferencial en los procesos de formación. Por otra, el enfoque comprensivo edificador o pedagogía comprensivo-edificadora, en específico algunas de sus coincidencias conceptuales con aquella y algunos de sus dispositivos y bondades para fortalecer, desde la educación y la pedagogía las relaciones de alteridad, es decir, relaciones responsables, éticas, entre seres asimétricos.

La pedagogía de la alteridad

En este aparte se relacionan y comentan algunos de los postulados y caracterizaciones relevantes de la pedagogía de la alteridad, en particular los expresados en trabajos de Pedro Ortega Ruiz, director de la Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad (Ripal, subred de Redipe, Red Iberoamericana de Pedagogía) y de otros connotados académicos, que abordan esta perspectiva en sus estudios sobre educación y filosofía moral

1 En otro espacio hemos expresado que la reivindicación de valores ciudadanos en el enfoque por competencias es contradictoria, en tanto el mundo para el que se forma bajo este constructo, el orbe de la competitividad, no potencia el fortalecimiento del componente humano en cada ser, terminando, por el contrario, en procesos que despersonalizan. La solidaridad y otros valores que promueve es más pragmática (utilitarista) que ética (orientada al bien humano): no promueve una práctica de entrega al otro, de incluir al otro en la vida de cada quien, sino una práctica de servir al otro para alcanzar con él una finalidad inmediata en la dinámica del mundo global. Otra cosa son la solidaridad y los valores ciudadanos para el mundo de la vida.

La educación y la pedagogía, basadas en esta perspectiva de alteridad centrada en la relación ética con el otro, insuflan el proceso de humanización, que en el mundo del mercado constituye un faltante inexorable.

(Mélích i Sangrá y Mínguez, entre otros), todos ellos estudiosos de los acercamientos que en torno a la alteridad exponen Levinas y Schopenhauer, junto a los filósofos de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno), algunos de los referentes teóricos de la pedagogía de la alteridad.

Un texto de referencia obligada para conocer o abordar la pedagogía de la alteridad es el tomo I de la *Colección de Pedagogía de la Alteridad*,² editado por Redipe, en coedición con la Universidad de Murcia, España. Este recoge trabajos representativos de sus autores, en los cuales se pone de presente reflexiones, estrategias e indagaciones en torno al problema de otredad, pasivo eterno en la educación y la pedagogía. Asumen ellos una consciencia actuante de cara al hecho de que el objeto de estas prácticas

se ha centrado en la información, el conocimiento y en la utilidad de estos, soslayando al *otro*, ignorando, desconociendo que la formación del sujeto educando como persona, idea medular, consensuada de la finalidad del acto educativo, precisa generar oportunidades y capacidades para que aquel aprenda a establecer relaciones éticas con el otro.

Una de las premisas de la filosofía de la alteridad, zócalo de la pedagogía de la alteridad, constructo de educación moral sobre el cual gira esta publicación y por consiguiente este artículo, reside en que la persona se afirma en tanto el sujeto se ata al otro, acogiendo incondicionalmente en su singularidad. El docente genuino, en consecuencia, hace de su acto formador un laboratorio de vivencia de acogimiento del otro en su especificidad, de reconocimiento y respeto por sus intereses, creencias, motivaciones, cultura, historicidad, carencias, situación de indefensión y contingencia, inquietudes, ritmos y estilos de aprendizaje, entregándose a cada uno, los cuales advierte como *otros asimétricos* incompletos, que demandan de él, agente de las instituciones sociales, entrega responsable, respuesta incondicional a sus preguntas, no con la finalidad de completarlos, como si fuesen cada uno un recipiente, sino con el propósito último de anidarlos

en sí mismo como *otros* que lo configuran y descentran de cualquier posibilidad *yóica* o ensimismada, acto en virtud del cual él mismo se afirma como educador y como persona, como partícipe ético político de la construcción de escenarios favorables a la vida y a los procesos de humanización. De afirmación de la alteridad.

A contrapelo del pensamiento hegemónico, según el cual en la soberanía intelectual descansa la construcción de subjetividad, en la perspectiva de la alteridad el individuo alcanzaría la categoría de sujeto en su relación ética con el otro, partiendo del principio de responsabilidad, es decir de alojar en mí al otro, de acogerlo sin agregación. La educación y la pedagogía, basadas en esta perspectiva de alteridad centrada en la relación ética con el otro, insuflan el proceso de humanización, que en el mundo del mercado constituye un faltante inexorable.

En este orden de reflexión, el texto en referencia representa una manera de enfrentar esta deuda (y contradicción) insondable de la educación y la pedagogía. El constructo de la pedagogía de la alteridad constituye un valor diferencial en esta tarea sempiterna, dada su virtud para proyectar luces en la perspectiva de orientar el acto de educar y la praxis pedagógica



hacia escenarios de acontecimiento genuinos, que deriven en el nacimiento del otro educando en cada educador, que le permita a este asumir con responsabilidad ética su labor y, en consecuencia, acoger y acompañar a aquel en su otredad, limitaciones, potenciales y singularidad, aportándole lo que mejor pueda en la construcción de su *subjetividad* ótrica -si se me permite este adjetivo o expresión-, que le disponga a su vez para establecer relaciones éticas con otros y participar de manera activa en la generación de mejores ámbitos para la vida digna.

Los inicios de este constructo se pueden indagar en los primeros estudios de Pedro Ortega Ruiz (sin duda el mayor exponente y artífice de la pedagogía de la alteridad), en el marco de los trabajos investigativos desarrollados desde inicios de los años noventa en los ámbitos de la Historia y teoría de la educación y la Educación moral, entre otros, en particular los desarrollados con el grupo de investigación “Educación y Valores” de la Universidad de Murcia, y en quienes como él, inspirados en el enfoque de la filosofía de alteridad, han logrado potenciar esta pedagogía hasta el punto en que hoy se erige como dispositivo de referencia insoslayable en los procesos y proyectos educativos que encuentran en la reivindicación del otro el gran asunto del acto de edu-

La pedagogía de la alteridad constituye un pensamiento actuante que se distancia absolutamente del discurso eufemístico, que en relación con la formación de la dimensión humana de aquel prolifera en la literatura educativa y pedagógica.

car, como un marco de referencia obligado para quienes reclaman de la educación y del educador no servir la finalidad de proyectos rentabilistas, léase despersonalizantes, imperativo del mundo global del mercado, sino ser protagonistas del forjamiento de un mundo más humano, imposible sin la acogida responsable del sujeto educando, condición de una educación y pedagogía auténticos.

Una definición de la pedagogía de la alteridad la ofrecen Gárate y otros, entendiéndola como un discurso pedagógico que toma como punto de partida la relación

ético-moral que se establece entre el educador y los educandos, lo que implicaría, entre otros aspectos que se tejen más adelante, una aceptación y reconocimiento mutuo entre profesor y alumno. En términos de Ortega,³ es un nuevo modelo de educación moral, en el que la relación más *radical* y *originaria* que se establece entre maestro y alumno, en una *situación educativa*, es una relación ética que se traduce en una actitud de *acogida* y un compromiso con el educando, es decir, *hacerse cargo de él*. Es la primacía del *otro* lo que constituye al maestro en sujeto moral, cuando lo asume, se entrega a él. De esta manera, tal relación implica, además, una acogida gratuita y desinteresada que se presta al alumno para que este perciba que es alguien y que es reconocido en su singularidad personal, en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento.

Este pensamiento es realmente diferencial en la educación de nuestro tiempo, que manifiesta un pasivo enorme frente a la necesidad de responsabilizarse del sujeto educando, de incluirlo pedagógicamente como ser singular. La pedagogía de la alteridad constituye un pensamiento actuante que se distancia absolutamente del discurso eufemístico, que en relación con la formación de la dimensión humana de aquel prolifera en la literatura educativa y pedagógica.

3. Ortega Ruiz, P. *La educación moral como pedagogía de la alteridad*, Revista Española de Pedagogía, nº 227, 2004, pp. 5-31.

En esta dirección, la pedagogía de la alteridad juega un papel relevante, de voz abierta en un orbe pedagógico que calla o solamente promueve una praxis pedagógica para asumir el acto formativo de cara al mundo que vivimos, en una época en que, en coincidencia con Mínguez,⁴ “la formación de las personas está ajustada a una mentalidad tecnológica, haciéndose necesario volver la mirada sobre el hombre concreto para reconocerlo en su igual condición humana y encontrar su justa medida, no sólo para pensar, sino también de actuar y entender la relación con el otro de modo singular”.

Más allá de esta pasividad o comodidad (diríase, ceguera frente a este panorama aciago) la pedagogía de la alteridad está en la línea de los constructos humanizantes que, como la pedagogía o enfoque comprensivo edificador,⁵ alerta a la pedagogía para que sea protagonista de un nuevo mundo, el mundo de la vida del que cada vez nos aleja el mundo del mercado al cual se circunscriben la educación y la pedagogía de hoy. Para decirlo con Ortega y Romero,⁶ “en pedagogía

ha habido un silencio cómplice sobre los problemas y situaciones que dañan gravemente la dignidad y la libertad de nuestros conciudadanos, víctimas de la exclusión social, pobreza, xenofobia, fundamentalismo religioso, nacionalismo totalitario”. Es necesario, en consecuencia, dotar la práctica docente de dispositivos afectivos, cognitivos, investigativos, tecnológicos, entre otros, que permitan desarrollar una intervención ética e idónea que redunde en la formación de personas que puedan enfrentar las dinámicas del mundo en que vivan y aportar a la generación de mundos mejores.⁷

Para que este reto deje de ser un asunto meramente intencional

En esta dirección, la pedagogía de la alteridad juega un papel relevante, de voz abierta en un orbe pedagógico que calla o solamente promueve una praxis pedagógica para asumir el acto formativo de cara al mundo que vivimos.

y a veces retórico, que ulula en los documentos institucionales y en las planeaciones curriculares, es preciso que las prácticas pedagógicas estén en manos de docentes que de verdad acojan al estudiante, se apersonen de éste, se responsabilicen de él asumiéndolo como *otro* que deviene en *sí mismo*, docentes que dejen de ser absolutamente *yo(es)* (profesores, si se quiere) y asuman una personalidad fundada en la alteridad (educadores) en virtud de lo cual se responsabilizan éticamente en la tarea de interactuar con un educando al que hay que reconocerle, en la práctica, su singularidad, potenciándola. Además de trato afectivo, como persona, esta asunción precisa de conocimiento disciplinar, pedagógico y estratégico para conducir las formaciones que requiere la tarea de enseñar y de educar.

La pedagogía de la alteridad encuentra en la **formación en valores** una vía auténtica para promover relaciones de alteridad. Sin embargo, ante el imperativo ótrico de la educación y la pedagogía,⁸ es evidente que la acción práctica que ejercen los sistemas y

4. Mínguez V., Ramón. *La pedagogía de la alteridad: cuestiones y propuestas educativas*, En: *Educación en la alteridad*, Santiago de Cali, Redipe. 2014.

5. Arboleda, Julio César. *Competencias pedagógicas: conceptos y estrategias para fortalecer*, Santiago de Cali, Ed. Redipe. 2011a. Una ampliación de este enfoque se hará en el aparte siguiente de este artículo.

6. Ortega Ruiz, P. y Romero, E. “La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico”, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 1, 2013. pp. 63-77.

7. El enfoque comprensivo edificador constituye un constructo que avanza en esa línea conceptual y metodológica (Arboleda, 2011).

8. El adjetivo ótrico(a) se utiliza en diversos momentos de esta comunicación. Con el mismo se quiere asignar al individuo o sustantivo una cualidad distintiva, única, asimétrica, que le diferencia de sus congéneres u otros objetos miembros de su misma especie. Así mismo, la propiedad de ser que incluye al otro en su vida, en sus actuaciones y desempeños. Que lo asume como otro, es decir como un ser ótrico.



las comunidades educativas contradice en gran medida su propia filosofía y propósitos formativos en los que se decanta la humanidad del sujeto, pues es clara su orientación al servicio de los intereses que dominan en el mundo del mercado, para los cuales el ideal de persona educada es aquel sujeto formado en los conocimientos, destrezas, habilidades, valores, comprensiones, actitudes y disposiciones que garanticen en últimas el incremento de la rentabilidad y la productividad. La educación en valores representa uno de los ejes de los cuales se alimentan tales literaturas y prácticas. Por una parte, se evidencia un manejo calculado sobre el impacto que tiene en las representaciones de los individuos y de las colectividades educativas y sociales el uso y acercamientos de la expresión *formar valores, formar la personalidad humana*: pareciese bastar con formular propósitos axiológicos y con diseñar y desarrollar programas para su logro en el escenario escolar, y de ese modo saberse educando la complejidad dimensional del ser humano. Por esta razón se asumen como fiables los proyectos y prácticas educativos que ponen de presente en sus desarrollos aquellas expresiones y finalidades.

Por otra parte, a la luz del enfoque por competencias, paradigma

Por otra parte, a la luz del enfoque por competencias, paradigma educativo hegemónico en el mundo global del conocimiento, se propugna por el desarrollo de potenciales o competencias ciudadanas, de ahí la solidaridad con el otro, el cooperativismo, la empatía, entre otros.

educativo hegemónico en el mundo global del conocimiento, se propugna por el desarrollo de potenciales o competencias ciudadanas, de ahí la solidaridad con el otro, el cooperativismo, la empatía, entre otros. Sin embargo, estos valores no encuentran en la institución escolar y en la práctica pedagógica la apertura y apropiación filosófica que precisan para su corporización en la vida personal y social de los educadores y los educandos. Pareciese suficiente proponer el trabajo en equipo y promover acciones solidarias y cooperativas para ser ejemplo de estos potenciales, como si para ser solidario con el otro bastase apoyarlo en sus necesidades específicas, y que, así mismo, fuera suficiente con desarrollarlos en el mundo laboral, esperando, en virtud de un

proceso por ósmosis, su impacto en la prospección de un mundo más humano y una vida más digna. En concordancia con Ortega (2004), “el interés por el otro, la empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, tolerancia, civismo, etc., no han formado parte del equipaje de una persona educada”. Aquí se advierte una gran ausencia o pasivo conceptual y praxeológico frente a lo que Todorov⁹ denomina *problema de otredad* y a la comprensión de valores, caro en definitiva a los procesos de formación integral. Una discusión sobre la manera como el esquema de las competencias ciudadanas sirve/ se utiliza con finalidades utilitaristas, se realiza en la segunda parte de esta comunicación, relacionada con el enfoque *Comprensivo Edificador*.

Desde esta perspectiva pedagógica se propugna por ofrecer una educación realmente respetuosa del otro, en lugar de una pedagogía invasiva y agregacionista, excluyente, vertical. Si la educación “es responder del otro, ha de estar más atenta a la palabra que viene del “otro” (el educando), y no tanto por anticiparse el educador a decir “su” palabra”.¹⁰ La agregación del otro es el proceso por el cual sometemos al otro a nuestras representaciones y actuaciones. El docente desconoce, ignora la singularidad del estudiante cuando considera que estos

9. Todorov, Tzvetan. *La conquista de América: El problema del otro*. Siglo XXI, 2007.

10. Ortega, Ruiz, P. *La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural*, Revista Boletín Redipe, 2013. 827/13.

poseen un mismo estilo y ritmo de aprendizaje, que deben adecuarse al estilo pedagógico que él les impone, a sus ideas, conocimientos y creencias. De este modo, lo homogeniza y agrega. En general desconoce los mecanismos que él, como agente mediador, debe promover para que el estudiante procese información, construya conocimientos y comprensiones, potencie la motivación y la disposición al aprendizaje y la investigación en el aula; ignora en la acción práctica el lugar del contexto y la cultura en estos procesos y en la construcción de la personalidad, de la humanidad personal del sujeto educando.

Una reflexión propositiva de Ortega al respecto, es la reivindicación que hace de la enseñanza en términos de la posibilidad de responder del otro y a la pregunta del otro, como un deber independiente de la consciencia y la voluntad, “antes de cualquier relación contratada”. Piensa que una enseñanza humanizada no puede estar exenta de preguntas sobre el ser, que interpelen la singularidad del sujeto; tampoco desconocer las preguntas que este sujeto hace o tiene por hacer, pero que muchas veces no expresa porque suelen habitar en el aula espacios de indiferencia, intimidación o limitación de la expresión. El otro está configurado por su pensamiento, conocimiento, emociones, sus inquietudes, intereses, creencias y representaciones, entre otros ámbi-

El elemento natural del educador es responder del otro educando, so pena de ser partícipe del proceso de despersonalización al que están abocados los individuos desde que ingresan a un mundo que desanda al pulso de proyectos utilitaristas, insolidarios, de insondables desigualdades, inequidades e incompletudes; implica, en consecuencia, hacer algo más que enseñar, algo que va más allá de intervenir en el desarrollo del saber, del saber hacer, del saber ser, del saber convivir de cada uno de los educandos.

tos de su subjetividad, la cual ha de existir y ser tenida en cuenta si los otros la reconocen, le permiten ser y devenir en su diferencia. El lugar del educador en la construcción de subjetividad del educando es crucial, constituyendo esta tarea su ser nato, su responsabilidad suprema. Quién mejor que éste para acogerlo, es decir para escuchar, permitir y atender sus preguntas, para escrutar y traducir algunas de sus inquietudes, para orientar y avanzar con él, hasta donde más pueda, en el camino del saber y de ser digno de ser constructor de conocimiento y de algunos espacios de dignidad.

El elemento natural del educador es responder del otro educando, so pena de ser partícipe del proceso de despersonalización al que están abocados los individuos desde que ingresan a un mundo que desanda al pulso de proyectos utilitaristas, insolidarios, de insondables desigualdades, inequidades e incompletudes; implica, en consecuencia, hacer algo más que enseñar, algo que va más allá de intervenir en el desarrollo del saber, del saber hacer, del saber ser, del saber convivir de cada uno de los educandos -procesos (estribillos) estos que hoy son direccionados por la máquina del progreso (favorable más a la rentabilidad y la productividad económica y material, que a la calidad humana y de vida)-, implica la acción de educar, un acto que precisa de com-pasión solidaria, de



compromiso real con el ser. Exentos de un acogimiento responsable, ético, propio de un docente educador como sujeto moral, sería imposible, se alargarían las esperanzas de ser visibles y de tener la posibilidad de devenir sujetos y subjetividades capaces de emanciparse y enfrentar la perversa instrumentalización que por vía de la educación están condenados a padecer en el mundo del mercado.

En esta línea, en la que se tejen algunas de las propiedades que marcan una diferencia específica entre el enfoque de la alteridad y otros acercamientos a la pedagogía, desde el componente ético y moral aquel tiene como protagonista la primacía del *otro* que nos constituye en sujetos morales cuando respondemos de él. La pedagogía de la alteridad constituye una propuesta de educación moral, que hunde sus raíces en la ética levinasiana, la cual, como se ha mencionado, encuentra en el reconocimiento del otro su punto de partida. Aquí tiene sentido pleno la aseveración de Levinas: “El sujeto, antes de ser intencionalidad, es responsabilidad” Para decirlo con este último: no existe el sujeto autónomo, autoconsciente, que decide actuar moralmente invocando principios éticos. La ética (responsabilidad) no sucede a un sujeto (subjetividad) ya

En el plano escolar, a mi modo de ver, una condición sustantiva es que el docente se haya redimido a sí mismo, quizás con la complicidad de otros sujetos. De hecho vivimos un mundo despersonalizado, que cada vez manosea y niega la subjetividad de cada individuo.

constituido. Se es sujeto moral si el individuo opera en su estructura personal una desinstalación de su yo como centro de *sí*, incluyendo al otro. Más aún, según los exponentes de la pedagogía de la alteridad, descentrando al yo y ubicando en su lugar al otro, cuando “su identidad se rompe y se transforma, se quiebra por la presencia del otro”. De esta manera, la pedagogía de la alteridad asume una postura política e histórica de oposición a la “cultura del yo” en la que está instalado el hombre moderno, revalorizando la esfera pública como ámbito de rea-

lización personal. Es precisamente en este acto de descentramiento del propio yo, cuando el sujeto se hace *responsable del otro*, es decir, se hace sujeto moral.

De este modo se pone de presente la pertinencia de una pedagogía como esta para reivindicar la formación genuinamente humana que debe ofrecer la educación, y que hoy constituye un pasivo contradictorio, con la finalidad de educar consensuada. De acuerdo con Fuentes y Araneda,¹¹ pensar en el aprendizaje del estudiante como desafío significa hacernos cargo de su dignidad, esto es, de sus posibilidades de desenvolvimiento como persona natural y como ciudadano. Aquí la ética y la política van más de la mano que nunca. La tarea de educar es, como se ve, inseparable de la acción política. La incidencia en la esfera pública se pone de presente cuando el docente asume al educando incondicionalmente.

En el plano escolar, a mi modo de ver, una condición sustantiva es que el docente se haya redimido a sí mismo, quizás con la complicidad de otros sujetos. De hecho vivimos un mundo despersonalizado, que cada vez manosea y niega la subjetividad de cada individuo. De modo que participar en el rescate y reivindicación de la subjetividad y la dignidad del estudiante es un

11. Fuentes, R. y Araneda. *Modelos y estrategias de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la innovación educativa*, en Tomo XIII, Colección Iberoamericana de Pedagogía, Santiago de Cali, Redipe. 2014.

acto de responsabilidad del docente. El reconocimiento y respeto a la persona intrínseca a cada sujeto educando, a sus ideas, creencias, ritmos, modos de aprendizaje, motivaciones e intereses, es ya un aporte al proceso en referencia. Tal proceso avanza cuando el docente asume al otro, es decir, asume el acto formativo como un proceso plenamente edificador: reivindica y enaltece al educando como persona, y le enseña con el ejemplo y la vivenciación la importancia de los conocimientos para la vida y también le permite reconocer el uso perverso que en gran medida el mundo actual hace de estos para fortalecer proyectos utilitaristas, los cuales incrementan desigualdad, pobreza, injusticia, insolidaridad, abuso ecológico y humano.

En síntesis, pudiera decirse que urge a la educación y a la pedagogía el peso de lo ótrico, estar atentas a la situación de cada educando “en la singularidad de su existencia”,¹² hacer del acto formativo un laboratorio de acogimiento, y, como se reitera enseguida, un ejercicio genuinamente edificador.

El enfoque comprensivo edificador

El constructo de la comprensión edificadora avanza en la vía de la pedagogía de la alteridad, en razón de generar oportunidades y

capacidades para dignificar la educación, lo cual precisa establecer *relaciones ótricas* en el acto de educar, asumiendo éste, para decirlo con Ortega, como una manera de vivir que se entiende *desde el otro, con el otro y para el otro*. Este aparte nos arroja luces sobre la diferencia específica del enfoque comprensivo edificador y su articulación con la pedagogía de la alteridad.

La pedagogía comprensivo-edificadora promueve la formación integral de sujetos que puedan actuar y vivir con dignidad, con valores éticos y actitud estética, lo cual precisa que sean capaces de aplicar el conocimiento en diversos contex-

El reconocimiento y respeto a la persona intrínseca a cada sujeto educando, a sus ideas, creencias, ritmos, modos de aprendizaje, motivaciones e intereses, es ya un aporte al proceso en referencia. Tal proceso avanza cuando el docente asume el acto formativo como un proceso plenamente edificador: reivindica y enaltece al educando como persona, y le enseña la importancia de los conocimientos para la vida.

tos, pero con sentido social y humano. De este modo, las instituciones sociales, la escuela, la familia, las iglesias, entre otras, han de avanzar acciones y proyectos auténticamente humanizantes; las instituciones educativas, en particular, han de procurar que los desempeños cognitivos, operativos y actitudinales de los sujetos educables confluyan en proyectos edificadores (y no utilitaristas); representan entes que deben asumir de modo genuino el sentido de *formar* cómo ejercer una acción edificadora sobre el individuo, es decir, sobre *otro* que debe ser acogido.

Al flujo de este pensamiento, la comprensión edificadora y la pedagogía de la alteridad se distancian (según se puede colegir de lo expresado sobre esta perspectiva de la educación y la pedagogía en el apartado anterior) del enfoque por competencias, paradigma institucionalizado por el mundo global, en que éste representa un constructo que orienta en la generación de capacidades para formar individuos que desde el conocimiento puedan aportar al mundo de hoy, valga decir, sirve la finalidad de consolidar el mundo en que vivimos, el mundo del mercado; respecto a ello es sintomático que la mayoría de los sistemas, y por extensión las instituciones educativas del mundo, incluyan en sus proyectos

12. Romero S., Eduardo. *Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas*. En el libro: *Educación en la alteridad*, Santiago de Cali, Redipe. 2014.



El concepto competencias ha adquirido significaciones que confluyen en potenciales para interactuar en las complejidades del mundo que ahora nos corresponde vivir, el mundo del mercado, que se nutre (dispara la rentabilidad y la productividad) con la presencia de sujetos con disposiciones, actitudes, habilidades y destrezas para usar el conocimiento en contexto.

la implementación de este enfoque. Aquellos constituyen, por el contrario, perspectivas educativas para aprender a vivir de manera más humana, para desempeñarse, aun en el mundo del mercado, de la sociedad global del conocimiento, con actitud edificadora, inclusive con eficiencia y eficacia, pero sin la misión de perpetuar la rentabilidad, sino, por el contrario, de formar personas que aporten en la construcción de nuevos mundos, de escenarios que aseguren el desarrollo de seres idóneos, solidarios, éticos, críticos, creativos, incluyentes, proactivos. Dignos.

En este sentido, el enfoque comprensivo-edificador le apuesta, más que al concepto *competencias*, al de *comprensiones*, que más adelante se presenta. De manera precisa, al concepto *comprensión edificadora* que hemos acuñado.

Saber- saber conocer- saber hacer y *saber ser* es la fórmula que representa el espíritu del enfoque por competencias. Con esta se quiere significar, entre otros aspectos, la necesidad de que las instituciones educativas aprendan a fortalecer en los estudiantes aprendizajes significativos y efectivos, que les permitan aportar al incremento de la productividad a partir de lo que aprenden dentro y fuera de las escuelas; a desarrollar habilidades ciudadanas, laborales y sociales para que tengan un desempeño adecuado en las empresas y en la sociedad. Apropiar y usar el conocimiento

(saber hacer) son procesos que han reivindicado algunos pensadores y pedagogos en diferentes momentos, pero con el desarrollo de la pedagogía, de las ciencias cognitivas y de la educación, en particular de las dinámicas del mundo capitalista y la sociedad global del conocimiento, aquella aspiración se ha traducido en política de los estados y de algunos organismos internacionales, interesados en el proceso, hoy conocido como “desarrollo de competencias”. La gran diferencia estriba en el sentido que hoy se le confiere al saber hacer como potencial para el desarrollo, en especial el económico, palanca del mundo de hoy y fuente inagotable de desigualdades y de exclusión. El concepto competencias ha adquirido significaciones que confluyen en potenciales para interactuar en las complejidades del mundo que ahora nos corresponde vivir, el mundo del mercado, que se nutre (dispara la rentabilidad y la productividad) con la presencia de sujetos con disposiciones, actitudes, habilidades y destrezas para usar el conocimiento en contexto. Su implementación en la escuela no va en la vía del primado del acto de educar y de la educación.

En consecuencia, abogar por un mundo más humano precisa ir más allá de este enfoque por competencias, utilizado con fines utilitaristas, para arribar a una perspectiva que permita, más que ser competentes, *saber hacer en contexto sin perder humanidad y calidad*

de vida, para lo cual el insumo de competencias ciudadanas no es suficiente ni procedente, como se reitera más adelante, por lo que el concepto de comprensión y las acciones comprensivo-edificadoras representan insumos valiosos para los educadores, las instituciones y los sistemas educativos. Veamos ahora cómo se perciben los conceptos comprensión y comprensión edificadora desde el enfoque comprensivo edificador, y de qué manera está presente en estos mecanismos la pedagogía de la alteridad.

La comprensión, según las características que hoy ha alcanzado este concepto (distante de la conceptualización anclada en el intelecto y la razón, que homologaba comprensión y entendimiento: *comprender = entender (!)*), es un mecanismo que supera o va más allá de la competencia en materia cognoscitiva, operativa y actitudinal, permitiendo arribar al concepto *comprensión edificadora*, basamento del enfoque que nos compete en este momento de la presente comunicación. Hoy parece haber claridad en que la comprensión es un proceso básicamente cognitivo, metacognitivo, afectivo y operativo-experiencial. Para decirlo con Perkins, la comprensión se refiere a pensar y actuar flexiblemente

con lo que se sabe, yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios. En este sentido, la comprensión dependerá del desempeño cognitivo y operativo, pasando por la actuación de dominio socioafectivo, que realice el individuo/sujeto frente al objeto de conocimiento. Así, desempeños –léase, apropiaciones y aplicaciones del conocimiento– más exigentes se traducen en mayor grado de comprensión, trátense de complejidades referidas a la solución, diseño o prevención de problemas, a eventos o situaciones reales, imaginarias o ideales, en los cuales la actitud metacognitiva es imprescindible.

La comprensión abarca los procesos de apropiación, generación y uso flexible de conocimientos inherentes a toda competencia, pero es de suyo, por un lado, la ejecución compleja de estos procesos, es decir, la generación de escenarios que precisen avanzar desempeños más exigentes, y además, la reflexión permanente sobre este devenir. Planteado así, podría decirse que la competencia es un avance graditivo en materia de comprensión, es decir, que la competencia está implicada en la comprensión. Pero suponer que quien es competente en un aspecto dado del conocimiento, porque se ha apropiado de este

y es capaz de usarlo eficazmente en un contexto dado, no significa que haya alcanzado un grado suficiente de comprensión, pues este último mecanismo precisa desempeños que el competente no siempre logra poseer. El cemento de la comprensión es la experiencia, en particular la praxis comprensiva,¹³ es decir la evaluación y reflexión actuante (acompañada de la acción práctica y vivencial) sobre los procesos de apropiación, aplicación y generación de conocimientos. Praxis que no es esencial en el desempeño del competente.

Como se podrá observar, es este un asunto sustancial en la concepción y actitud frente al hecho educativo, frente a la percepción y relación entre sujetos, sea de acogimiento y humanización (relación edificadora y/o de alteridad), o por el contrario, de soslayamiento y despersonalización (relación utilitaria o competitiva). Detengámonos un momento en las limitaciones de comprensión en el sujeto competente. El comprendedor va más allá de la competencia cuando demuestra y se sabe un sujeto consciente, reflexivo, crítico en el proceso y contexto en el que construye, produce y usa el conocimiento; tiene clara consciencia de su acción, formula juicios éticos y

13. Por praxis comprensiva se entiende aquí un proceso de reflexión crítico, propositivo y actuante sobre la práctica de comprensión, orientado a fortalecer esta. Este proceso tiene lugar antes, durante y a posteriori del acto de apropiación, generación y uso del conocimiento. Así como la práctica pedagógica precisa de la praxis para su fortalecimiento, la praxis comprensiva genera mejores oportunidades para conducir los desempeños de comprensión. La praxis comprensivo edificadora enfilaría baterías hacia un uso humanizado del conocimiento, hacia una comprensión edificadora.



asume acciones consonantes con su valoración. Comprender, más que usar o hacer, es vivenciar, corporizar conocimientos, actitudes y valores; quien comprende no solo aplica lo que entiende sino que además reflexiona críticamente sobre el contexto de la aplicación, al actuar de modo consecuente.

Nadie comprende la solidaridad, el amor, la justicia si no encarna estos ideales, y ello es no posible sin una actitud ótrica, de alteridad, de entronizar al otro, de incluirlo en nuestras ganancias potenciales, en nuestro devenir. De esa manera se crece en comprensión edificadora, un bien ajeno en el mundo del mercado, el mundo de la competencia, que es el deber de *saber hacer para ser el sujeto* humanamente lánguido que la globalización permite ser. Alguien comprende el valor de acoger al otro, no sólo cuando se emplea en la claridad conceptual que entraña el mismo sino sobre todo cuando es ejemplo de acogida, reconociendo y asumiendo al otro como ser humano ótrico, es decir, con su diferencia específica y su dignidad inherente, y lo siente, lo vive en su propia humanidad, cuidándolo, cuidándose de no lastimarlo, entregándose a una relación ético estética con este (con los otros) que le impone la condición de humanización. La comprensión de valores siempre es edificadora.

Además del componente de conceptualización, la comprensión edificadora comprende numerosos dispositivos de tipo didáctico, metodológico, evaluativo, discursivo, metacognitivo y curricular, a los cuales pueden acceder los docentes e instituciones educativas. Uno de ellos es el *Taller comprensivo edificador*,

el cual se puede utilizar en el aprendizaje de todos los temas de estudio en los diferentes niveles y grados de formación. Su estructura básica es la siguiente: tema, apropiación-aplicación y uso (de conocimientos) e intervención edificadora. Veamos un ejemplo.¹⁴

Tema: Razones y proporciones (matemáticas 6 grado)

Apropiación / Aplicación / operacionalización de conocimiento

- Preguntas y actividades cognitivo operativas (respuestas en las que se utilice el método semántico, es decir preguntas y actividades sobre el tema en las que el educando o comprendedor pueda usar operaciones y estrategias de pensamiento, más allá de los procesos de memoria)
- Preguntas y actividades analógicas (diferencias y semejanzas, ejemplos y contraejemplos, otros)
- Preguntas contrafácticas (por supresión y por adición)
- Elaboración de mapas y otras representaciones.

Uso e intervención edificadora

-Contexto: Protestas en Venezuela

Diseño de un ejercicio o problema de Razones y proporciones en torno al conflicto venezolano. Manipulación de la información por parte del gobierno y de los medios de comunicación opuestos a los proyectos sensiblemente sociales.

Diseño de un ejercicio o problema de razones y proporciones en torno a la posible intervención externa en este conflicto. Pesos y contrapesos; (...)

-Reflexión crítica sobre el desarrollo de la persona y la calidad de vida en el contexto seleccionado. *¿Cuál es tu posición frente a este conflicto?*

-Propuestas edificadoras *(¿Qué propones para evitar que este conflicto devenga una guerra y produzca mayor violencia?)*

-Compromiso personal y social (Plan de acción y desarrollo individual y/o en equipo) *¿Qué estás dispuesto a realizar como agente de paz?*

14. Una ampliación de este dispositivo y ejemplo se encuentra en “*Competencias pedagógicas*”, Arboleda (2011) y en *Enfoque comprensivo edificador. Conceptos y metodologías* (Arboleda y otros, en prensa).

Este dispositivo fortalece a la vez el aprendizaje y la evaluación (procesos que no se deben desligar). Un tema como *los ángulos* podría incluir en la evaluación, además de los significados y sentidos que el estudiante debe construir a partir de este tópico, algunas *evidencias* que den cuenta de ciertos cambios de este en sus proyectos de vida. Si el profesor o la orientación precisan realizar una aplicación al *proyecto de vida fisiológico* del alumno, por ejemplo al cuidado de la espalda, en la cual el estudiante pudiera determinar y explicar matemáticamente la clase de ángulos que se forman en indebidas y adecuadas posturas, la evaluación formativa generaría oportunidades y capacidades para que aquellos crecieran en este aspecto, y en consecuencia, a) la *calificación* no incluiría solamente pruebas orales o escritas, sino también criterios, entre otros, las evidencias de proyecto de vida, y b) sería asignada por consenso al final del periodo del año lectivo, una vez se reflexione sobre el avance del plan en referencia.

Ya advertirá el lector las bondades del enfoque de la comprensión edificadora, sustentado en una filosofía y pedagogía de alteridad, para potenciar y vincular los mundos académico, laboral, social, humano y de la vida. Además de estos dispositivos la comprensión

edificadora está permeada por la alteridad desde mucho antes de que el docente y la escuela intervengan en la formación del sujeto educable. Nadie puede hacer pedagogía de la comprensión si antes, durante y en el interregno del proceso formativo no evalúa (aumenta) el peso edificador, es decir ótrico del mismo, si el educando no reina en el alma del educador, lo que se advierte en la manera como este acoge a aquel, si lo reconoce y actúa pedagógicamente con base en su singularidad, en su propia historicidad, factualidad, intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, entre otras propiedades de su especificidad; si

El lector advertirá las bondades del enfoque de la comprensión edificadora, para potenciar y vincular los mundos académico, laboral, social, humano y de la vida. Además de estos dispositivos la comprensión edificadora está permeada por la alteridad desde mucho antes de que el docente y la escuela intervengan en la formación del sujeto educable.

es ejemplo de amistad, comprensión, solidaridad y cooperación para con él, lo cual implica generar oportunidades para que se desempeñe en estos como aprendizaje edificador, y sea protagonista en la conquista de espacios de vida buena, de dignidad, aportando en la construcción de un mundo más humano. De este modo se intenta avanzar en una definición procedimental de esta *pedagogía comprensivo edificadora*, visualizándola como un constructo conceptual y metodológico que orienta en el fortalecimiento de los procesos de formación del sujeto como entidad compleja, singular, digna, en razón de potenciar actividades, acciones y procesos para la apropiación, aplicación contextualizada, reflexión, vivenciación y generación de conocimientos y valores, en virtud de los cuales los sujetos procedan de manera idónea en su devenir y participen activamente en la construcción de nuevos escenarios para el desarrollo humano y de la vida. Así, la comprensión edificadora ha de fundarse necesariamente en relaciones de respeto y engrandecimiento del otro, siendo ésa la gran «responsabilidad ética-pedagógica», que está en el corazón esencial de todo verdadero profesor-educador.¹⁵

Por todas estas y otras razones, el aprendizaje por comprensiones y en general la pedagogía compresión-

15. Jordán, José Antonio. *Teoría y práctica de la «responsabilidad ético-pedagógica...en el marco de la propuesta educativa de Max van Manen. En: Educar en la alteridad*, Santiago de Cali, Redipe. 2014.



vo-edificadora representa un enfoque complementario o alternativo al enfoque dominante basado en competencias, no solo porque la misma comprensión y la construcción escolar de proyectos de vida demandan poseer conocimientos apropiados y capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para la aplicación de estos en contextos diversos (insistencia del enfoque por competencias), sino además porque estos aprendizajes reivindicaban justamente la naturaleza de la comprensión y del acto de educar, en tanto constituyen, el último en particular, una oportunidad para formar y crecer hacia el desarrollo pleno como sujeto.

La pedagogía de la alteridad y el enfoque comprensivo edificador propugnan por la soberanía del sujeto, capaz de parir al otro, de incluirlo sempiternamente en su vida; una soberanía inversamente proporcional a la soberanía intelectual kantiana, centrada en la individualidad y la razón, que por cierto ha servido de fundamento y acicate para consolidar proyectos ensimismados en lo económico y, por lo tanto, generadores de desigualdad, exclusión, pobreza, injusticia, insolidaridad, abuso ecológico y humano.

Alteridad y comprensión pedagógica

La *comprensión pedagógica* es un concepto sustantivo en el constructo de la comprensión edifica-

dora, y guarda nexos fuertes con la pedagogía de la alteridad. Con el mismo se pretende significar el papel que ha de desempeñar el docente edificador en el marco del enfoque pedagógico al que subyace. Más que competencia pedagógica, para cumplir su papel edificador de conocimiento y de personas, el docente ha de alcanzar mayores grados de comprensión pedagógica. Es esta una manera de educar en la alteridad. Su responsabilidad ética para relacionarse con el estudiante (para acogerlo) es directamente proporcional al grado de comprensión pedagógica, léase edificadora, que alcance en el proceso.

Si la escuela (el docente) acoge al estudiante en su exclusividad como persona, y logra que el mismo apropie y utilice el conocimiento para fortalecer sus propios proyectos de vida incluyente, social, cultural, ecológico, ético, entre otros, de ese modo gana niveles de complejidad comprensiva. Como se sabe, en el mundo de hoy domina el carácter técnico de la educación escolar, sólo interesa el desarrollo de competencias, incluidas las de relieve ciudadano pragmático: aquellas que sirven la finalidad de prosperidad material, según se reflexionó arriba. La escuela y el docente fríos, insensibles, competentes no pueden tocar el alma del estudiante, no deben poder sintonizar en su espíritu la dignidad de cada educando. Sólo lo alcanzan quienes asumen el acto de edu-

car como un parto edificador, lo cual se logra “concibiendo” en su propio seno al *otro* necesitado de educación, y precisa aprender de manera permanente a reconocerlo en su singularidad, intervenir de modo idóneo en la construcción cognitiva, operativa y edificadora de conocimientos, en la formación de valores y actitudes para la vida -no precisamente para el mundo de hoy, inmensamente pasivo en calidad de vida-, implica acogerlo (asumirlo como su propia piel, cuidando de sí), sin dejar de reflexionar sobre el proceso de manera crítica, propositiva y actuante. Son estas algunas de las propiedades del concepto comprensión pedagógica, que ha de internalizar el educador.

En esta dirección es necesario advertir críticamente la utilización malsana que se hace de los individuos con talentos para desarrollar competencias. Al menos al mundo de hoy -el mercado, la sociedad global del conocimiento-, lo que más le interesa es utilizar el saber, las inteligencias que lo tratan, como un recurso capital para reproducir el modo de producción basado en la producción e intercambio de bienes, que asegure una mayor rentabilidad económica. Aunque no se desconocen aquí las bondades que conlleva este sistema en otras esferas de la privacidad, segmento inherente a la vida de todo ser humano, lo malsano estriba en que el proyecto utilitarista que arroja el

uso del potencial intelectual suele estar por encima del desarrollo del hombre como persona. Importa más la rentabilidad que la persona, que el desarrollo pleno del ser humano.

Esta es la gran crítica que la pedagogía comprensivo-edificadora hace al tenor de propuestas metodológicas alternativas a enfoques como el de las competencias, que no obstante ofrecer capitales importantes en materia educativa, sirven la finalidad de reproducir el mercado y las condiciones de existencia del mundo regido bajo este sistema. Es más, si bien es cierto que la comprensión abarca las competencias porque no hay comprensión sin uso, aplicación y vivenciación de conceptos y conocimientos, el individuo competente que se enajena o se ve abocado (en el mundo laboral) a vincularse en proyectos de uso utilitarista del conocimiento, que como se sabe erosionan el mundo humano y de la vida, se enfila en la incompreensión, pues como se ha reiterado la comprensión es un mecanismo humanizante, por el cual se genera y usa el conocimiento para vivir de manera más humana. Visto de este modo, educar y comprender van de la mano.

Trascendental reto (dilema) del mundo educativo y de la pedagogía. Enseñar o educar; enseñar por competencias o educar por comprensiones; o humanizar las competencias, es decir, generando

Quien asume el acto educativo por proyectos de vida, no sólo fortalece su tecnología o competencias pedagógicas, sino también su capacidad de comprensión pedagógica. Comprende de manera edificadora en el sentido nato de este concepto, siendo ejemplo de vida digna y promoviendo ésta entre sus congéneres.

cada vez mayores oportunidades y capacidades de comprensión edificadora. Quien asume el acto educativo como un fin en sí mismo, es decir, de manera edificadora, educando por proyectos de vida, no sólo fortalece su tecnología o competencias pedagógicas, sino también su capacidad de comprensión pedagógica. Comprende de manera edificadora quien educa para la vida, en el sentido nato de este concepto, siendo ejemplo de vida digna y promoviendo ésta entre sus congéneres, siendo modelo paradigmático de reflexión actuante sobre su práctica y su praxis pedagógica.

A modo de conclusión

Para asumir el papel social de educar, el docente y en general las instituciones encargadas del mismo, han de retomar sus proyectos en el marco de las relaciones de alteridad, a fin de avanzar en la tarea de

formar personas desde una filosofía, conceptualización y pedagogía ótrica edificadoras. La construcción de mundos mejores, aquellos en los que la vida sea el gran sentido de la existencia humana, requiere de individuos capaces de incluir al otro en su vida cotidiana, viviendo la experiencia de ser otro en la alteridad, de percibir las miserias humanas, de digerirlas en la mente y en el estómago, reconociéndose en éstas, y de participar de manera activa y permanente en proyectos y programas de transformación personal y social, en función de un desarrollo pleno, como seres humanos y sujetos de derecho.

Bibliografía

- Acosta, M, Gómez, C: G. *Presentación y entrevista: Alain Badiou, México, Iberoforum, 2007.*
- Arboleda, Julio César. *Ser persona en el mundo de hoy.* Ed. Lei.1995.
- Mapas cognitivos: lectoescritura, aprendizaje y desarrollo del pensamiento,* Unilibre - Cali. 2000.
- Proyecto de vida: desarrollo del pensamiento axiológico, emprendedor y hacedor.* Presidencia de la República de Colombia. 2003.
- Relatorías y macro-relatorías de investigación en el aula.* UAO, Santiago de Cali. 2004.
- Estrategias para la comprensión significativa.* Editorial Magisterio, Bogotá. 2005.
- Pensamiento lateral y aprendizajes.* Ed. Magisterio. 2007.



- Aprendizaje y comprensión: del enfoque de competencias al enfoque de comprensiones y proyectos de vida.* Rev. Educación y Cultura, No 79. 2008.
- Emprendimiento, educación y desarrollo humano,* Revista Sociedad, (USC). 2009.
- Hacia la construcción de un Sistema Institucional de Evaluación de Estudiante,* Fundación Penser. 2009b.
- (2011a): *Competencias pedagógicas: estrategias cognitivas, afectivas y discursivas,* RCP- Ed Redipe.
- (2011b): *Aprendizaje e investigación en el aula,* E. Redipe- ESAP.
- Badiou, Alain. *Condiciones* (Prefacio de Francois Watl), Siglo XXI Editores. 2002.
- El ser y el acontecimiento.* Manantial, Buenos Aires. 1999.
- Reflexiones sobre nuestro tiempo. Interrogantes acerca de la ética, la política y la experiencia de lo inhumano.* Ed. Ediciones del Cífrado, Buenos Aires. 2000.
- Fuentes, R. y Araneda. Modelos y estrategias de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la innovación educativa, en Tomo XIII, Colección Iberoamericana de Pedagogía, Santiago de Cali, Redipe. 2014.
- Gárate y otros *Educación en la alteridad,* Tomo I Colección Iberoamericana de Pedagogía, Santiago de Cali, Editorial Redipe. 2014.
- Mínguez V., Ramón. *La pedagogía de la alteridad: cuestiones y propuestas educativas,* En: *Educación en la alteridad,* Santiago de Cali, Redipe. 2014.
- Ortega Ruiz, P., *La educación moral como pedagogía de la alteridad,* Revista española de pedagogía, 2004, nº 227, pp. 5-31.
- Ortega Ruiz, P., *La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural,* Revista Boletín Redipe, 2013. 827/13.
- Ortega Ruiz, P. y otros. *Educación en la alteridad,* Tomo I Colección Iberoamericana de Pedagogía, Santiago de Cali, Editorial Redipe. 2014.
- Ortega Ruiz, P. y Romero, E. “*La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico*”, Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria, 2013.
- Romero S., Eduardo Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. En el libro: *Educación en la alteridad,* Santiago de Cali, Redipe. 2014.
- Todorov, Tzvetan. *La conquista de América: El problema del otro.* Siglo XXI. 2007.