

EDUCAR PARA LA ALTERIDAD Y LA COMPRENSIÓN

JUAN ALEXIS PARADA SILVA*

RESUMEN

En el libro del francés Jacques Delors *La educación encierra un tesoro* (1997) se enfatiza en los cuatros pilares de la educación. El último de ellos, guarda relación con el aprender a vivir juntos; un pilar que exige apostarle a una educación anclada en la tolerancia, la empatía, el diálogo, la comprensión y el reconocimiento del otro como un sujeto en igualdad de condiciones.

Prácticas como la xenofobia, el apartheid, la discriminación en general¹ se presentan entre otras cosas, por desconocer al otro como un interlocutor válido, como un ser dotado de razón y de razones para actuar como lo hace. Masacres, holocaustos, desplazamientos forzados y masivos, genocidios, etnocidios se presentan porque no hemos aprendido a convivir juntos, a convivir con la diferencia, con el *alter ego*.

Para que este pilar, el de aprender a vivir juntos, se cristalice, el esquema educativo debe tener un viraje muy importante, debe dejar de ser verticalista y promover relaciones horizontales, sin olvidar que el sujeto de la educación, es un sujeto dual, conformado tanto por el docente como por el discente. No se puede seguir concibiendo una educación de carácter unívoco, sino cabe matizar que debe ser de carácter recíproco, donde tanto el maestro como el estudiante, se hacen partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación no puede seguir tratando a los educandos como instrumentos, como seres autómatas, como recipientes, como utensilios. Urge dar un vuelco y entender que el otro, el estudiante, es una persona que trae unos conocimientos previos, unas expectativas, unos intereses, una realidad, una carga semántica, que es preciso tenerla en cuenta como acicate para el proceso educativo.

De la mano de Jean Paulo Sartre,² Estanislao Zuleta³ y Paulo Freire⁴ pretendo exponer la necesidad

Recibido: 4 de agosto de 2014

Aceptado: 23 de septiembre de 2014

* Licenciado en Filosofía y Letras, Magíster en Filosofía Latinoamericana, Doctorando en Filosofía. Docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás. Líder del Grupo de Investigación Aletheia y miembro de ALFE (Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación).
juanparada@usantotomas.edu.co

1. Todas ellas derivadas de un etnocentrismo llevado al límite, de considerar la cultura propia como superior de las demás y creer que se pueden pordebajear, por la sola razón de ser diferentes y no comulgar con mis postulados. Ahora bien estas prácticas no solo se dan en el campo de la raza, sino en otros, como en la religión, la familia y el deporte, donde se cree que el equipo del cual soy fanático es el mejor, eso me da la potestad de suprimir la vida del otro, porque sencillamente no lo considera así y apoya a otro equipo. Esto en Colombia y en otros lugares del mundo es muy frecuente, muertes de hinchas por el solo hecho de portar una camiseta de otro equipo que difiere del mío.

2. Jean-Paul Charles Aymard Sartre nace el 21 de junio de 1905 en la capital de Francia y muere en esa misma ciudad el 15 de abril de 1980. Se desempeñó en diferentes campos del saber humanístico, tales como: la filosofía, la literatura y la política. Se constituyó en un gran exponente del existencialismo contemporáneo.

3. Estanislao Zuleta Velásquez nace en Medellín el 3 de febrero de 1935 y fallece en Santiago de Cali el 17 de febrero de 1990. Fue declarado el máximo pensador del siglo XX en Colombia, por sus aportes a la política, la educación, la economía y la psicología en nuestro país.

4. Paulo Reglus Neves Freire nace en la ciudad de Recife del Estado de Pernambuco-Brasil el 19 de septiembre de 1921 y fallece en la ciudad de Sao Paulo el 2 de mayo de 1997. Estudió derecho, pero nunca ejerció como tal, su gran pasión fue la educación y a esta dedicó parte de su vida.

de una educación para la alteridad, el reconocimiento y la comprensión. Estos tres autores coinciden en sus disertaciones sobre el problema de la intersubjetividad y sus implicaciones.

Palabras clave

Educación, Alteridad, Convivencia, Reconocimiento comprensión y Democracia.

ABSTRACT

In the book of Jacques Delors *The Treasure Within* (1997) emphasizes the four pillars of education. The last one, is related to learning to live together, a pillar that requires bet on education rooted in tolerance, empathy, dialogue, understanding and recognition of the other as an equal subject. Practices such as xenophobia, apartheid, discrimination generally arise among other things, ignoring the other as a valid interlocutor, as a being endowed with reason and reasons for acting as he does being. Massacres, holocausts, and massive forced displacement, genocide, ethnocide present because we have not learned to live together, to live with difference, with the alter ego. For this pillar, learning to live together, to crystallize the educational scheme should have a very significant shift, must stop being vertical and promote horizontal relationships, not to mention the subject of education, is a dual subject made both the teacher and the teacher. You cannot continue to develop unique character education, but should qualify to be reciprocal in nature, where both the teacher and the student, become involved in the process of teaching and learning. Education cannot continue to treat learners as instruments, like automatons beings as recipients, as utensils. Urge to overturn and understand the other, the student is a person who brings previous knowledge, expectations, interests, a reality, a semantic load, which must take it into account as a spur to the educational process.

Based on Jean Paul Sartre, Estanislao Zuleta and Paulo Freire I intend to expose the need for education for otherness, recognition and understanding. These three authors agree in their dissertations on the problem of intersubjectivity and their implications.

Keywords

Education, Otherness, Coexistence, Understanding and Recognition democracy.

Una educación severa trata al niño como instrumento, puesto que intenta plegarlo por la fuerza a valores que él no ha admitido.
(Sartre, 1954, p. 254)

1. Sartre y el reconocimiento del otro

Para Sartre, es el Otro, quien me define y define mi situación dentro del mundo desde su punto de vista, con lo cual transforma mi relación con los objetos en factores de sus posibilidades. El mundo y mi existencia dentro de él ya no es el “mundo para mí”; se ha convertido en probabilidades fuera de mi control. Ya no soy el dueño de la situación, o al menos la situación adquiere una dimensión que se me escapa. Me he convertido en un utensilio con el cual y sobre el cual el Otro puede actuar. Comprendo esta experiencia, no mediante la cognición, sino por un sentimiento de inquietud o incomodidad que, según Sartre, es uno de los rasgos principales de la condición humana. Toda experiencia concreta de ser mirado me revela, a la manera de un genuino *cogito*, que existo para todos mis semejantes vivos. El Otro puede adoptar la estructura de un individuo, un tipo, una colectividad, una audiencia o público anónimo. (El Otro generalizado). Mi ser para mí mismo también es desde el comienzo “Ser para el otro”.

Pues, en efecto, el prójimo no es solamente aquel que veo, sino

aquel que me ve. Tomo en consideración al prójimo en tanto que este es un sistema de experiencias trabado y fuera de alcance, en el cual yo figuro como un objeto entre los otros... el prójimo es una ausencia, escapa a la naturaleza. No podríamos, pues, calificar al prójimo de concepto regulador. Por cierto, ideas como la de Mundo, por ejemplo, se hurtan también por principio a mi experiencia, pero al menos se refieren a ella, y no tienen sentido sino por ella. El prójimo, por el contrario, se presenta, en cierto sentido, como la negación radical de mi experiencia, ya que es aquel para quien soy, no sujeto, sino objeto. Me esfuerzo, pues, como sujeto de conocimiento, por determinar como objeto al sujeto que niega mi carácter de sujeto y me determina él mismo como objeto (Sartre, 1954, p. 147).

Sartre critica al idealismo cuando trata de defender que existimos sin la necesidad del otro, critica el solipsismo, ya que considera que esto no puede ser cierto; efectivamente, el otro existe y no solo existe, sino que su existencia me determina, me condiciona y me objetiva. Termino siendo a causa de la mirada del otro en un objeto; ahora bien, no solo en un objeto, sino en objeto-sujeto. Es decir, el otro me objetiva, pero yo también puedo objetivarlo a él. Gracias a la existencia se posibilita la reciprocidad, Sartre trae a colación, el caso de la vergüenza para afirmar que: “*el prójimo es*

el mediador indispensable entre yo y yo mismo: tengo vergüenza de mí tal como me aparezco al prójimo. Y, por la aparición misma de un prójimo, estoy en condiciones de formular un juicio sobre mí mismo como lo haría sobre un objeto, pues al prójimo me aparezco como objeto. Empero, este objeto aparecido al prójimo no es una vana imagen de la mente de otro. Esta imagen, en efecto, sería enteramente imputable a ese prójimo y no podría «afectarme». Podría sentir irritación o cólera ante ella como ante un mal retrato mío, que me prestara una fealdad o una ruindad de expresión que no tengo, pero no podría alcanzarme hasta los tuétanos: la vergüenza es, por naturaleza, reconocimiento. Reconozco que soy como el prójimo me ve” (Sartre, 1954, p. 143).

Sartre continúa hablando acerca de la vergüenza, y la relaciona con el sistema educativo, el cual no le permite a los niños, desarrollarse al máximo en sus posibilidades, sino que por el contrario coarta este desarrollo y lo “sataniza” le provoca estupor y vergüenza, asimismo hace que los niños terminen siendo considerados como utensilios, como bancos que hay que llenar con “conocimientos” que luego se regurgitan en un examen de Estado. El sistema educativo avergüenza a los niños y no los deja ser. Al respecto Sartre asevera que “como lo muestra a las claras el sistema educativo consistente en «avergonzar» a los niños de lo que son. Así, la vergüenza es

vergüenza de sí ante otro; estas dos estructuras son inseparables. Pero, a la vez, necesito del prójimo para captar por completo todas las estructuras de mi ser: el Para-sí remite al Para-otro” (Sartre, 1954, p. 144).

Es claro que Sartre no comulga con el idealismo, y su postulado solipsista, igualmente critica el hecho de considerar al otro, como un ser que está ahí y no me afecta en nada su presencia, su existencia no solo es funcionalista, sino que su existencia, coadyuva en la conformación de identidad como persona. Esta idea es la que Sartre pretende develar, desenmascarar y poner al descubierto:

Practico entonces una especie de solipsismo de hecho; los otros son esas formas que pasan por la calle, esos objetos mágicos capaces de actuar a distancia, sobre los cuales puedo obrar por medio de determinadas conductas. Poco o nada me cuido de ellos; actúo como si estuviera solo en el mundo; rozo «a la gente» como rozo las paredes, los evito como evito los obstáculos, su libertad-objeto no es para mí sino su «coeficiente de adversidad»; ni siquiera imagino que puedan mirarme. Sin duda, tienen algún conocimiento acerca de mí; pero tal conocimiento no me afecta: se trata de puras modificaciones operadas en su ser, que no pasan de ellos a mí y que están manchadas por lo que llamamos

«subjetividad-padecida» o «subjetividad-objeto», es decir, traducen lo que ellos son, no lo que soy yo... Esa «gente» es unas funciones: el inspector que pica billetes no es nada más que la función de picarlos; el mozo del café no es nada más que la función de servir a los clientes. A partir de ello, será posible utilizarlos lo mejor posible para mis intereses si conozco sus claves, esas «palabras-clave» que pueden desencadenar sus mecanismos (Sartre, 1954, p. 236).

Nuevamente retomo lo expuesto en líneas anteriores, donde para Sartre el otro, efectivamente, es un objeto, pero no solo es un objeto, sino que se erige en una persona, que a su vez tiene libertad, deseos, intereses e inclinaciones apetitivas. Sartre defiende que una de las maneras como se me presenta el otro, es mediante la objetivación, pero no es la única forma de que el otro se me presente, existe otra y es la presentación del otro, como persona (sujeto racional y libre), al respecto el pensador francés escribe que: *“Esa mujer que veo venir hacia mí, ese hombre que pasa por la calle, el mendigo al que oigo cantar desde mi ventana, son para mí objetos, no cabe duda. Así, es verdad que por lo menos una de las modalidades de la presencia a mí del prójimo es la objetividad... Esto significa que mi aprehensión del prójimo como objeto, sin salir de los límites de la probabilidad y a causa de esta probabilidad misma, remite por ese él a una captación*

fundamental del prójimo, en que este no se me descubrirá ya como objeto sino como «presencia en persona» (Sartre, 1954, p. 162).

Pero qué implicaciones trae el hecho de que el otro se me presente como persona y no solo como objeto. Pues muchas, ya que teniendo el estatuto óntico de persona, posee una identidad, una historia, una individualidad propia, una libertad de elegir lo que a bien considere. El otro no termina siendo un objeto del cual puedo disponer, como si fuera un muñeco.

Esto es necesario explicitarlo en el sistema educativo,¹ en el cual se considera todavía que los discentes son otros-objetos, carentes de reflexión y que son parte de la masa que carece de reflexión, de experiencia y de conocimiento. Se nos ha olvidado que: *“Todo lo que vale para mí vale para el prójimo. Mientras yo intento liberarme del dominio del prójimo, el prójimo intenta liberarse del mío; mientras procuro someter al prójimo, el prójimo procura someterme. No se trata en modo alguno de relaciones unilaterales con un objeto-en-sí, sino de relaciones recíprocas e inestables. Las descripciones que siguen han de ser enfocadas, pues, según la perspectiva del conflicto. El conflicto es el sentido originario del ser-para-*

1. Ahora bien se han dado cambios, pero buena parte del sistema educativo considera a los educandos como “objetos” fáciles de manipular, ya sea por una nota, por un castigo o un premio, que puede ser la misma nota.

otro... Soy poseído por el prójimo; la mirada ajena modela mi cuerpo en su desnudez, lo hace nacer, lo esculpe, lo produce como es, lo ve como yo no lo veré jamás. El prójimo guarda un secreto: el secreto de lo que soy. Me hace ser y, por eso mismo, me posee, y esta posesión no es nada más que la conciencia de poseerme (Sartre, 1954, p. 226).

Los estudiantes también someten a los maestros, es una relación recíproca, si el maestro cosifica al estudiante, el estudiante cosifica al maestro, termina viéndolo no como un fin en sí mismo, sino como un medio, una herramienta para sus intereses particulares. En efecto, *“En otros términos, todo acto hecho contra el prójimo puede, por principio, ser para él un instrumento que le servirá contra mí (Sartre, 1954, p. 168).* En cambio, si esta relación se analizara con sumo cuidado, se podría develar la trampa que subyace en el sistema educativo, la de ser objetos, utensilios, de un sistema marco, regido por intereses económicos, que buscan mantener a la gente en el ostracismo o en su defecto en una lucha interminable por la supervivencia. O bien *“Puedo intentar, pues, en tanto que huyo del en-sí que soy sin fundarlo, negar ese ser que me es conferido desde afuera; es decir, puedo volverme sobre el prójimo para conferirle a mi vez la objetividad, ya que la objetividad del prójimo es destructora de mi objetividad para él” (Sartre, 1954, p. 226).*

Otro de los elementos que considera relevante Sartre en el problema de la intersubjetividad, es el que guarda relación con la presencia del mundo, como factor clave de mediación entre los sujetos. Efectivamente, en mi relación con el otro, juega un papel preponderante el mundo, la cultura, el momento histórico en el que se vive, la concepción religiosa, la ideología, la educación. El mundo permea esta relación de carácter recíproco entre las personas, pues, como diría Ortega y Gasset, Yo soy yo y mi circunstancia. No puedo estar ajeno a lo que sucede, mi pasado me marcó, mi presente me condiciona y me futuro, me proyecta, pero todo esto se realiza en un contexto determinado. Al respecto Sartre afirma que: *“Empero, en la medida en que el realismo procura dar razón del conocimiento por una acción del mundo sobre la sustancia pensante, no se ha cuidado de establecer una acción inmediata y recíproca de las sustancias pensantes entre sí: ellas se comunican por intermedio del mundo; entre la conciencia ajena y la mía, mi cuerpo, como cosa del mundo, y el cuerpo del otro son los intermediarios necesarios” (Sartre, 1954, p. 144).*

En cierta ocasión, el filósofo Guillermo Hoyos Vásquez (q.e.p.d.) explicaba en una conferencia, cómo en Alemania los estudiantes asistían masivamente a las clases magistrales de sus maestros, casi cuatrocientas personas por sesión. El maestro Hoyos Vásquez defendía la posibilidad de que eso se diera en Colombia, pero uno de los

profesores asistentes a la conferencia le interpeló diciendo, que la cultura era otra en Alemania, las bibliotecas están atiborradas de personas, casi todos los días, a diferencia de Colombia, la gente lee mucho y cuando asiste a clase, saben que van a clase y no a jugar con los computadores ni a charlar. Ahora querer transpolar este modelo, es desconocer la cultura y el contexto de los estudiantes en Colombia. Ahora esto no quiere decir que no se pueda hacer, pero hay que empezar creando el hábito de la escucha y de la lectura asidua. De ahí la relevancia que tiene el mundo, como mediación en el proceso de interacción personal.

Por la misma línea, Sartre matiza la importancia del mundo, a pesar de que la mirada de mi par me limite, me atrape y es que *“Captarme como visto, en efecto, es captarme como visto en el mundo y a partir del mundo. La mirada no me recorta en el universo”* (Sartre, 1954, p. 167).

Son varias las disertaciones de Sartre en torno a la alteridad, no cae en el solipsismo que defiende el idealismo, tampoco cae en un realismo a ultranza, efectivamente, afirma la existencia del otro, pero lo reconoce situado, mediatizado por el mundo. Asimismo, defiende la existencia del otro como constitutiva de la identidad propia, la libertad del otro es el soporte de mi esencia, acaso *¿Por qué iba a querer apropiarme del prójimo sino, justamente, en tanto que el Prójimo*

me hace ser? (Sartre, 1954, p. 228). Igualmente, *“Nuestra esencia objetiva implica la existencia del otro y, recíprocamente, la libertad del otro funda nuestra esencia”* (Sartre, 1954, p. 231).

Ahora bien, no puedo negar la existencia del otro porque es evidente su papel en la constitución de mi ser como persona, tampoco debo empoderar al otro, a tal punto que me cosifique, me anule, porque eso significaría renunciar a mi libertad; el otro extremo sería objetivar a mi *alter ego* y negarlo también, como en el caso del sadismo, pero sería también convertirme en un objeto que oprime; es necesario, el punto medio, tal vez un nosotros, que involucre la propia persona, y los otros. Para ello es necesario, un compromiso, donde sin negar mi libertad, sí ceda parte de ella, para construir horizontes comunes. Además, nos advierte Sartre que *“toda situación humana, a más de ser compromiso en medio de los otros es experimentada como nos”* (Sartre, 1954, p. 259).

La educación precisamente, termina siendo un nosotros, un nosotros que implica renunciar a parte de la libertad, para edificar proyectos comunes, donde los individuos salen mayormente beneficiados. En las líneas que suceden a este apartado traigo a colación al pensador colombiano Estanislao Zuleta quien va a profundizar en la tríada: educación, alteridad y democracia.

2. Estanislao Zuleta: la educación, la alteridad y la democracia

La educación debe ser un factor de cohesión que procure tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos, promoviendo la inclusión y combatiendo la exclusión social. Es uno de los retos más complejos, dado que los temas del pluralismo y la multiculturalidad hasta ahora se están matizando y en ese primer episodio, los acuerdos han sido mínimos. La educación por medio de sus instancias administrativas debe facilitar a los chicos que no poseen el dinero necesario para desplazarse y alimentarse: el transporte y la debida alimentación,² para que no se produzca deserción escolar ni bajo rendimiento académico. De esta forma, también se está combatiendo la exclusión social, ya que no solo podrán asistir los que poseen los medios económicos, sino también aquellos que carecen de ellos.

Por otra parte, la comunicación triunfa; el planeta está atravesado por redes, faxes, teléfonos celulares, módems, Internet. No obstante, la incomprensión sigue siendo general. Sin duda, hay grandes y múltiples progresos de la comprensión, pero los progresos de la incomprensión parecen aún mayores. Existen diferentes elementos que

facilitan la incomprensión y el individualismo: la polisemia, las diferentes cosmovisiones, el egocentrismo,³ el etnocentrismo⁴ y el sociocentrismo.⁵ En la educación debe fraguar una ética de la comprensión y del reconocimiento donde se fomente la argumentación en vez de la excomulgación y la exclusión, donde se demuestre, no se imponga, donde no haya cabida al dogmatismo ni a la represión, sino que prime el respeto mutuo.

Para Zuleta la alteridad implica ponerse en el lugar del otro, revivir sus motivaciones y sus valores, descubrir una intencionalidad en su comportamiento, cuestionarse por el significado y el abanico de sentidos que están detrás de ese comportamiento. De la misma forma la comprensión se constituye en el vehículo indispensable de cualquier intento de comunicación. Existen dos formas de relacionarse socialmente con el otro; una de ellas es tratarlo como un “don nadie”, un otro, que da igual que exista o no exista, esa sería la lógica de la exclusión; la otra, sería considerarlo como un interlocutor válido que me interpela y cuestiona, y cuya existencia requiere

3. Se entiende por Egocentrismo esa individualidad, que sesga la posibilidad de la solidaridad y del desarrollo colectivo.

4. En el etnocentrismo, solo tiene importancia la cultura propia, se desconocen las demás culturas y se niega la posibilidad del diálogo y de la negociación de puntos que ocasionan incomodidad en las demás concepciones étnicas.

5. En el sociocentrismo, al igual que en el etnocentrismo, todo gira en torno a un núcleo cerrado, dogmático, a un grupo de individuos, a una concepción de mundo, que no se negocia, se impone.

2. En Bogotá, la Alcaldía por medio de su Secretaría de Educación, les facilita a los chicos, transporte y alimentación. Aunque es válida la experiencia, falta todavía subsidiar otros elementos, como los útiles escolares y la manutención en el hogar.

de mi atención, esto sería tratarlo en la lógica del reconocimiento. A esta última forma de tratar al otro apuesta cuando expresa:

Hay que ponernos, en lugar del otro, es decir, no le podemos imponer al otro un código y unas premisas que le son ajenas, porque caemos inmediatamente en el cruce de dos monólogos (Zuleta Velásquez, 1985, p. 270).

Zuleta considera que lo que está comprometido en una interacción social, no es la aniquilación retórica del otro, sino la búsqueda de una verdad que nos libere a todos. Para ello, sería preciso que cada idea sea argumentada racionalmente y los dialogantes sean empáticos, es decir, cada uno debe ponerse en el punto de vista del otro, buscando siempre la comprensión. Zuleta aboga, por la alteridad como un imperativo a la hora de la interrelación social, ve necesario tratar al otro como un igual, ya que esto exige a su vez la demostración y no la imposición:

El discurso racional implica que tratemos al otro como un igual, solo a un igual se le demuestra, a un inferior se le ordena, se le impone y se le intimida, a un superior se le suplica o se le pide, se le solicita, o se trata de seducirlo; para demostrar, es solo a un igual, el discurso mismo de la demostración implica que siempre tengamos en cuenta el punto de vista del

otro, o como decía Kant, que seamos capaces de pensar en el lugar del otro (Zuleta Velásquez, Nietzsche y el ideal ascético, 1985).

En un mundo lleno de incompreensión donde el individualismo se impone y la solidaridad se resquebraja, Zuleta le apuesta a la comprensión, considera al otro como un interlocutor válido, no le denigra, cree que la alteridad ayuda a configurar la identidad propia y a llevar a cabo la sociabilidad del hombre:

El hombre solo se reconoce en su realidad cuando reconoce en otro hombre, que la identidad propia procede de la identidad con el otro (Zuleta Velásquez, Marx y el presente, 1985, p. 205).

Zuleta, promueve la creación de espacios de solución de conflictos donde las diferencias no se traduzcan en la aniquilación del adversario, sino en la valoración y el reconocimiento efectivo de su existencia y de sus derechos. En el nivel institucional, propuso que la educación manejase una relación más horizontal, dialogante, de mutuo respeto entre profesor y alumno.

La exclusión, el desplazamiento, el desarraigo, la discriminación, la xenofobia están primando en nuestras relaciones diarias. El desarraigo provocado por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada, la ruptura de las solidaridades tradicionales

de proximidad, aíslan y marginan a muchos grupos e individuos, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo.

Colombia siendo un país pluricultural y multiétnico urge de una política clara donde se articulen los legados occidental, amerindio y afroamericano y se establezcan espacios de encuentro y de concertación, todo ello con el objetivo de fortalecer la unidad nacional y el reconocimiento del otro.

Alteridad entendida no como un simple soportar al otro, porque “toca”, o porque así lo manda la ley, sino alteridad en el sentido que el otro me interpela, suscita mi interés y mi crecimiento como persona, en fin, alteridad como constitución de mi individualidad y como preludeo a la sociedad. Zuleta plantea como fin de la educación la formación en el respeto al otro, en el *alter ego*, propone la creación de una relación más horizontal dialogante, donde no se imponga nada, sino que se negocie, se concilie, se busquen salidas, se confronten posturas. Zuleta ve en el diálogo un tejido de nuestras búsquedas y anhelos, un tejido donde las palabras se funden para construirnos como personas:

Solo nos constituimos como individuos en la relación con los otros, pero esta relación no es idílica, por el contrario es tensa, contradictoria, de ahí que sea preciso aceptar que la vida implica deseo y carencia... para ser reconocido

por otro, es necesario, ante todo, reconocer al otro como un igual... el otro es un igual, aunque sea un esclavo... (Zuleta Velásquez, Nietzsche y el ideal ascético, 1985, p. 151).

Es una tarea difícil la alteridad, el respeto a la diferencia. En la alteridad y la educación filosófica, es de donde Zuleta se engancha para la búsqueda y la consolidación de la democracia como un sistema de gobierno y más allá de eso como un estilo de vida:

No podemos cambiar la división social del trabajo desde el aula. Pero sí podemos desarrollar desde allí una lucha por la democracia (Zuleta Velásquez, La responsabilidad social del intelectual, 1985).

Para Zuleta la democracia se orienta en tres direcciones: la posibilidad, la igualdad y la racionalidad. La igualdad debe ser una preocupación y búsqueda económica y cultural. La apertura democrática es la búsqueda afanosa de una democracia que no se erija como una burla para las personas, la democracia se logra, no se decreta, ni mucho menos se impone. Para soportar teóricamente la racionalidad de la democracia, Zuleta, nuevamente remite a las premisas racionalistas de Kant: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente con lo que se piensa.

Zuleta postula la democracia como una herramienta primordial de trans-

formación y cambio social. Y de una vez conectamos con el fin de tipo social, que Zuleta le plantea a la educación. De acuerdo con Zuleta, la educación debe transformar el modelo capitalista, que somete y esclaviza al ser humano, negándole la posibilidad de desarrollarse plenamente, atiborrándolo con elementos para que consuma y, saturándolo de información, información que ocasiona ignorancia y carencia de criticidad. Este cambio solo se logra por medio de la educación, pero no cualquier educación, sino una educación con predicado filosófico.

Zuleta considera que la democracia es frágil, modesta y está intrínsecamente relacionada con la educación. La democracia es una forma de ver el mundo: es una cosmovisión. Las cosmovisiones tienen la particularidad de que conservándolo todo, lo ordenan todo de otra manera. Lo que ocurre son transformaciones orientadas por esa determinada forma de ver el mundo: en la forma de explicarse, dirigirse, estar e interactuar en el mundo. Pero la democracia no es la única cosmovisión. El cristianismo, el marxismo, el islamismo, el capitalismo... son cosmovisiones que ordenan el mundo de distintas maneras. Esto es fundamental para los educadores. Cuando se habla de educación para la democracia, no se está significando que se van a cambiar las escuelas de una manera de ser, por otra. Hacer transformaciones en educación no significa, con frecuencia, hacer nada nuevo; lo que

significa es darle una perspectiva distinta a las mismas cosas que se hacen y en eso consiste la transformación.

3. Paulo Freire: educar para el reconocimiento del otro y para la esperanza

Por su parte, Paulo Freire enfatiza en la necesidad de desenmascarar las relaciones verticales que rigen en la educación contemporánea. Asimismo, aboga por una educación que considere a los estudiantes como sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que los incluya y que busque la participación activa en la transformación de las condiciones desiguales en las que nos encontramos inmersos.

Freire se constituye en un profundo crítico de la educación bancaria, aquella que concibe al individuo como un sujeto pasivo, acrítico y consumidor de conceptos ajenos a su experiencia. Para contrarrestar dicha educación, Freire propone una educación problematizadora, que suscite procesos de reflexión sobre el entorno, que permite realizar una lectura del mundo y de las condiciones inequitativas del mismo. Freire sugiere una pedagogía del encuentro, del diálogo, de la alteridad que busque aunar esfuerzos para transformar la exclusión, en oportunidades concretas, donde las personas desarrollen el máximo de sus potencialidades.

La pedagogía bancaria oprime a la

persona, cosifica, niega la alteridad, no tiene en cuenta sus expectativas, sugiere preguntas, que los educandos no se realizan, asimismo expone respuestas a preguntas que no se han hecho y las clases terminan distanciadas de la realidad particular de los sujetos.

Es relevante destacar que la práctica pedagógica de Freire no se desliga en ningún momento de praxis política. Para Freire es en el ámbito educativo donde el poder y la política se manifiestan claramente. Tanto a nivel macro, dado que se reproducen formas de gobierno opresor y se imponen estereotipos que buscan homogeneizar a los individuos, como a nivel micro, donde también se replican los mecanismos de poder, al configurarse el educador, en una especie de tirano en miniatura.

En los juegos de poder que se manifiestan en el aula de clase, el educador puede caer en error y oprimir a los discentes, intentar, bajo la excusa de “conocer los saberes básicos” imponer sus propios criterios y desconocer los saberes previos con los que llegan los estudiantes al aula de clase. Resulta grave si el docente desconoce al educando como persona y como sujeto crítico. Es imperioso identificar los gustos, los deseos, los pensamientos y la curiosidad del educando para edificar un currículo abierto y dispuesto a insertar dentro de su dinámica espacios dialógicos, reflexivos y de crecimiento mutuo.

La escuela debe propender por no ser una agente de reproducción social, económica y cultural, dado que en estos aspectos se promueven la dominación, la exclusión, la competencia y una ideología capitalista que consume al hombre y hace que crezca la brecha entre los que ostentan y los que no. Hay que superar la visión tradicionalista de la educación, donde las escuelas se erigían como centros escolarizados donde solo importaba la instrucción, donde la acriticidad era la constante y no se ofrecía esperanza alguna y el panorama resultaba desalentador.

Una realidad donde se trabaje a partir de las experiencias significativas de los discentes, donde puedan ser escuchados y escuchar, donde su pensamiento despliegue una transformación al interior de las aulas.

La comprensión de los límites de la práctica educativa demanda indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación a su proyecto. Exige que el educador asuma la politicidad de su práctica. No basta decir que la educación es un acto político, así como no basta decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación (Freire, 1993, p. 49).

Para Freire los educadores deben dejar a un lado la idea de que su práctica es neutra y no tiene ninguna incidencia en los discentes, por el contrario,

la práctica educativa está intrínsecamente relacionada con la emancipación de los pueblos, de ahí su papel preponderante en la liberación ideológica y real de los oprimidos. Los educadores deben trabajar en su devenir por cambiar las condiciones presentes de dominación y concretar una vida futura donde la reflexión y la acción crítica se constituyan en acicates de un proyecto social que no solo supere la opresión sino que aporte en la consecución de un modelo de vida humanista y humanizante.

Al asumir la educación como praxis política, el rol tanto de los docentes como de los estudiantes deja de ser pasivo y pasa a ser activo. La escuela se transforma en un espacio de controversia y de discusión permanente. El estudiar se convierte en una forma de reinventar, recrear y reescribir la realidad.

Se hace necesario interpretar los signos de los tiempos: pobreza, dominación, dinámica social, discriminación, globalización, consumismo, incertidumbre, moda, opresión, democracia, entre otros. La educación a través de un énfasis problematizador posibilita acercarse a la realidad para analizarla y buscar las causas de las desigualdades sociales, económicas y sociales. Una educación bancaria por el contrario, cercena dicha posibilidad, ya que su preocupación radica en repetir conceptos, que luego pueden ser trasbocados en un examen de Estado, que supuestamente mide los conocimien-

tos vistos a lo largo de la vida escolar (primaria-bachillerato) y que a la larga permite acceder a la educación superior. Una educación problematizadora, no solo permite analizar la realidad sino adicionalmente, posibilita transformarla. De hecho uno de los papeles del ser humano implica humanizar la realidad transformándola. Pero para alcanzar el futuro (anhelado) incluyente se requiere una labor profética de denuncia de las desigualdades por medio de la acción reflexiva que se fragua tanto al interior de las instituciones escolares, como en los espacios extramuros, donde se vincule a la familia y a la sociedad en general.

La revolución es un proceso crítico, que no se puede llevar a cabo sin ciencia y reflexión (Freire, La naturaleza política de la educación, 1994, p. 102).

Es claro el papel preponderante que le otorga Freire a la educación, ya que sin ella, no es posible la transformación. Asimismo el pensador brasileño le otorga un papel significativo a la filosofía, como orientadora de procesos reflexivos y de concienciación, a saber: *“la filosofía es la matriz de proclamación de una nueva realidad. La ciencia y la filosofía juntas proporcionan los principios de acción para la concienciación. La acción cultural para la concienciación es siempre una empresa utópica. Por ello necesita a la filosofía, sin la cual, en vez de denunciar la realidad y anunciar*

el futuro, caería en las mistificaciones del conocimiento ideológico”.

Resulta clave el rol de la filosofía como guía, como el faro que ilumina la praxis educativa y la enruta hacia la transformación. Sin filosofía la praxis educativa sería fácilmente manipulable y tendría una visión ingenua de la realidad social. La filosofía explica el mundo no como un instrumento destinado a nuestra aceptación, sino como una realidad abierta, dinámica y en desarrollo. Freire defiende una educación problematizadora y anclada en la filosofía para denunciar la alineación y dominación que nos condena a una deshumanización del hombre y nos castra los sueños de un mundo mejor. La educación problematizadora no es neutra, toma postura y su elección es por la vida, por la humanidad, por la libertad. La educación problematizadora se constituye en un acto epistémico, en un ejercicio de la razón para entender el entramado de relaciones sociales que mantienen el *statu quo* y que necesariamente necesitan ser cambiadas. *“No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica”* (Freire, 1993, p. 24).

Es necesario defender una educación que grave en torno a las personas, en el desarrollo máximo de sus posibilidades. Una educación como acto

político, como un proceso de conocimiento que promueva el respeto al discente, a su lenguaje, a su identidad cultural de clase, que desoculte, que desafíe y que deje entrever soluciones más allá de imposiciones dogmáticas y sin sentido.

La educación debe erigirse como una herramienta idónea para realizar una lectura crítica de las estructuras sociales, de la política, de la cultura, de la historia, de la cual se hace parte en el devenir diario. Al asumirse como sujeto histórico, no se analiza al ser humano como apéndice de la misma, sino como un actor y recreador de ella.

Haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos, por coherencia, a engendrar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la participación por parte de quien está directa o indirectamente ligado al quehacer educativo (Freire, *Política y educación*, 1993, p. 71).

La educación centrada en la persona se constituye en un ejercicio dialógico, donde se analizan problemas en torno a situaciones reales existentes y a través de un ejercicio riguroso y filosófico se ofrecen diferentes visiones críticas de la realidad. La educación es un proceso exclusivamente humano, que debe posibilitar que los sujetos puedan ser capaces de transformar, producir, de decidir, de crear y

recrear su mundo, que puedan comunicarse y edificar horizontes comunes de comprensión.

La educación debe relacionar la esperanza con la práctica para cristalizarse en historia concreta y de esa forma servir como acicate para promover transformaciones de raíz en la sociedad. La educación colmada de esperanza, debe a través de la práctica realizar análisis serios y puntuales de la realidad donde se dejen entrever situaciones donde las personas puedan crear y recrear sus entornos. Donde puedan luchar por sus sueños, donde puedan concretar sus anhelos, donde denuncian las iniquidades y anuncien un reencuentro con la libertad.

Desde la academia se pueden ondear las banderas de una educación personalista que fomente el diálogo, suscite la creatividad personal y colectiva, que promueva la lectura crítica del contexto, propiciando sujetos críticos-reflexivos que asumen su historia, luchan por los valores y la permanencia de la vida por encima de la cultura necrófila que se promueve desde el silencio.

Asimismo, la educación debe servir como un escenario idóneo para propiciar la tolerancia, ya que es necesario convivir con la diferencia, con lo antagonico, ahora bien, por el solo hecho, que el otro no esté de acuerdo conmigo, eso no es un motivo para eliminarlo. La unidad en la diferencia, la unidad en la diversidad. Es claro que

somos diversos, por más que desde la globalización nos vendan un discurso homogeneizante, es claro que somos muy distintos. Desde la educación podemos sembrar como elemento claro del aprender a vivir juntos, la empatía, el ponerse en los zapatos del otro, el intentar comprender por qué los demás actúan así y no de otra forma. Conscientes de la diversidad y del disenso, suscitamos la virtud de la tolerancia y de la empatía, pero no se entiende la tolerancia, como el soportar al otro, ni mucho menos aceptarle los atropellos o vejámenes que cometa en contra de mi integridad, claro que no, la tolerancia radica en aprender a convivir con lo diferente, con lo que no me identifico.

Ahora bien, de la mano con la tolerancia, otro de los elementos de una educación para la alteridad, es la igualdad, es decir, considerar al otro como un interlocutor válido, como una persona, que piensa, siente, actúa de forma diferente y no por ello, se debe excluir y mucho menos considerar inferior. Ahora, si considero al otro como un interlocutor válido, es preciso escucharlo, pero no con el ánimo de atacarlo, menospreciarlo o vapulearlo. Claro que no, por el contrario, debo escucharlo, con el objetivo de mirar otros horizontes de comprensión, respetables o no, discutibles, o no, eso solo se podrá saber, si le doy la posibilidad a mi par, a que arguya sus razones, a que exponga su punto de vista. Freire está convencido que el diálogo, es una herramienta

ideal para fomentar el intercambio y el crecimiento mutuo.

No hay diálogo, tampoco, si no existe una fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y de rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es un privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres (Freire, 1970, p. 73).

Los seres humanos como sujetos históricos deben propender por cambiar el mundo, por transformar las condiciones infrahumanas en las que se encuentran, pero este es un proceso, y un proceso que exige hacer y rehacer, que exige de los otros, de un nosotros, de todos, ya que hacemos parte de este mundo, de esta realidad y las condiciones de inequidad y de injusticia de una u otra forma nos afectan y exigen nuestro compromiso.

Finalmente, si hacemos de la educación el escenario ideal para vivir juntos, para buscar mejores condiciones de vida, para empuñar la esperanza y para desarrollar al máximo las posibilidades humanas, estaremos a un paso de culminar nuestra tarea en este plano.

Bibliografía

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1988). *Pedagogía de la pregunta*. Quito: CEDEC.

Sartre, J. P. (1954). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Iberoamericana.

Zuleta Velásquez, E. (1985). *La lectura*. Medellín: Autores antioqueños.

Zuleta Velásquez, E. (1985). *La responsabilidad social del intelectual*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

Zuleta Velásquez, E. (1985). *Marx y el presente*. Medellín: Autores antioqueños.

Zuleta Velásquez, E. (1985). *Nietzsche y el ideal ascético*. Medellín: Autores antioqueños.