

**DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO:
ELEMENTOS DINAMIZADORES DE LA RELACIÓN
INTERSUBJETIVA ENTRE EDUCADOR Y EDUCANDO EN
LA EDUCACIÓN LIBERADORA FREIREANA**

RICARDO ALONSO SABOGAL SABOGAL

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN
2020**

**DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO:
ELEMENTOS DINAMIZADORES DE LA RELACIÓN
INTERSUBJETIVA ENTRE EDUCADOR Y EDUCANDO EN
LA EDUCACIÓN LIBERADORA FREIREANA**

RICARDO ALONSO SABOGAL SABOGAL

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en filosofía
y letras**

**Asesor
Mg. MIGUEL ÁNGEL ALBOR LICONA**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN
2020**

NOTA DE ACEPTACION

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Medellín, 26 de octubre de 2020

En honor a aquellos docentes que con su humanidad han dejado huella en mi proceso de formación y también a aquellos jóvenes que me han enseñado el valor de la escucha y a sostener en sus vidas mi mirada.

AGRADECIMIENTOS

A Dios que con su palabra creadora me ha conducido a lo largo de la vida y quien ha hecho germinar en mí el interés por el otro. A mi familia, tierra en la cual esa semilla echó raíz y en donde se fundamentaron las bases del servicio a los demás. A mis amigos, hermanos y compañeros de comunidad, que caminan a mi lado haciendo reverdecer mis sueños y propósitos desde la apertura que han tenido para conmigo. A los pobres en cuyos ojos veo el sueño de libertad y de justicia, que me motivan a dar frutos de humanidad y sensibilidad sin distinción.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
I CAPITULO.....	13
DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO. RASTREO FILOSÓFICO DESDE LAS ÉPOCAS HISTÓRICAS	13
1. DIÁLOGO	13
1.1. EN LA ANTIGÜEDAD.....	14
Diálogo socrático	14
Platón y el diálogo	15
El diálogo y el ser ciudadano	17
1.2. MEDIOEVO Y MODERNIDAD	19
1.3. CONTEMPORANEIDAD	24
Gadamer y el diálogo contemporáneo	24
2. EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO	27
2.1. EL OTRO EN LA ANTIGÜEDAD Y EN EL MEDIOEVO	27
La amistad como ética del reconocimiento del otro	27
2.2. EL OTRO EN LA MODERNIDAD Y EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA	31
3. LÉVINAS Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO	35
II CAPITULO	41
EDUCACIÓN BANCARIA VS EDUCACIÓN LIBERADORA EN FREIRE.....	41
1. VISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAESTRO Y DEL ALUMNO.....	41
1.1 CONTACTO CON EL OTRO EN LA RELACIÓN MAESTRO-ESTUDIANTE	44
2. CONCEPCIÓN BANCARIA DE LA EDUCACIÓN	45
2.1 EDUCACIÓN BANCARIA	46
2.2 RASGOS DE LAS RELACIONES VERTICALES ENTRE EDUCADOR Y EDUCANDO	50

3. EDUCACIÓN LIBERADORA	53
3.1. LA DIALOGICIDAD DENTRO LA EDUCACIÓN LIBERADORA	53
III CAPITULO.....	57
EL AULA ESCOLAR COMO AMBIENTE DE DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO	57
1. AULA: AMBIENTE DE APRENDIZAJE Y DIÁLOGO CON EL OTRO	58
1.1. Ambientes de aprendizaje.....	58
1.2. Escucha, Voz y Palabra.....	61
2. DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	65
2.1. Estructura Curricular área de filosofía	67
Primer periodo: Cosmología	69
Segundo periodo: Antropología	71
Tercer periodo: Ontología	73
Cuarto periodo: Teoría del Conocimiento.....	75
CONCLUSIONES.....	78
BIBLIOGRAFÍA.....	82

RESUMEN

La construcción de relaciones intersubjetiva en la escuela, y con más ahincó en el aula, comienza por la reflexión sobre la incidencia y validez que tiene el diálogo y reconocimiento del otro desde la interacción entre maestro y estudiante. Dicha cavilación se confronta con los postulados freireanos que ayudan a evidenciar la necesidad pedagógica de estas actitudes. Así se logra superar la aún hoy existente visión vertical de la educación gracias a la actualidad y pertinencia en el caso de la pedagogía liberadora.

PALABRAS CLAVE

Diálogo. Reconocimiento del otro. Pedagogía opresora. Pedagogía liberadora. Relaciones intersubjetivas.

ABSTRACT

The construction of intersubjective relationships in the school, with more rigor in the classroom, begins with reflection on the incidence and validity of the dialog and recognition of the other from the interaction between teacher and student. This reflection confronts with the Freyrean postulates that help to demonstrate the pedagogical necessity of these attitudes. This is how the still existing vertical vision of education is overcome thanks to the topicality and relevance in the case of liberating pedagogy.

KEYWORDS

Dialogue. Recognition of the other. Oppressive pedagogy. Liberating pedagogy. Intersubjective relationships.

INTRODUCCIÓN

El aula de clases se entiende hoy más que nunca, como ambiente educativo, que comprende mucho más que la suma de los elementos, herramientas y medios que pretenden un método de enseñanza en un acto pedagógico, pues en su interior se gestan procesos y relaciones interpersonales en donde maestro y estudiante se conciben como los actores principales, y su interacción cobra gran sentido para reflexionar y pensar una escuela que propicie una educación libertadora.

La construcción de dichas relaciones intersubjetivas en la escuela, especialmente en el aula, contribuye a la formación de hombres y mujeres con criterio ético, ayudándole a cada alumno a adquirir saberes fundamentales, competencias básicas que lo llevan a ser consciente de la necesidad de la formación continua durante toda su vida. A tal punto señala Freire (1983) que, entorpecer la comunicación conduce a transformar a los hombres en objetos, lo cual es objetivo de los opresores, no de quienes buscan la liberación.¹ Es por ello por lo que, frente a las relaciones vistas en el aula, cobra validez el diálogo y el reconocimiento del otro, como elemento constitutivo de toda interacción pedagógica.

La pedagogía de Freire ofrece, una teoría y una práctica liberadora que permite actuar en las situaciones de opresión tan corrientes en la realidad de la escuela actual. Asimismo, se afirma la posibilidad de una educación crítica que se enfrente a la dominación, lo cual “permite superar el determinismo de las teorías de la reproducción y abre un camino de esperanza para la transformación del mundo injusto”². De esta manera, se logra superar esa visión vertical entre maestro y estudiante, que afianza la educación bancaria, y que es comprendida por Freire (1983) como aquella que entiende a los estudiantes como simples “vasijas” dispuestas a ser “llenadas” por el educador.

¹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo XXI editores, 1983), 166.

² Miryam Carreño, «Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire.» *Cuestiones pedagógicas* (2009): 209.

La construcción de dichas relaciones intersubjetivas en la escuela, especialmente en el aula, contribuye a la formación de hombres y mujeres con criterio ético, ayudándole a cada alumno a adquirir saberes fundamentales, competencias básicas que lo llevan a ser consciente de la necesidad de la formación continua durante toda su vida. Conjuntamente, dichas relaciones mediadas por el diálogo procuran un razonamiento crítico fundado en la escucha y en la comunicación asertiva que entabla un sujeto con su interlocutor. Esto brinda la posibilidad a ambos sujetos de alcanzar un aprendizaje desde el contacto con el otro.

En este sentido, la educación debe comenzar por superar la contradicción tejida entre el maestro y el estudiante. Por ello, este trabajo pretende, establecer el diálogo y el reconocimiento del otro como criterios permanentes en la reconstrucción de relaciones intersubjetivas entre educador y educando, de manera que contribuyan a la superación de la todavía existente relación vertical, desde la educación liberadora de Paulo Freire y la ética del otro de Lévinas.

Para llegar a tal fin, en primer lugar, se logra evidenciar la reflexión que se ha construido de los conceptos Diálogo y Reconocimiento del otro mediante un rastreo filosófico y ético, en las épocas antigua, medieval, moderna y contemporánea. Luego, se determina desde la propuesta de Paulo Freire, el papel del educador y del educando dentro de la llamada educación liberadora, necesaria para la superación de la concepción bancaria de la educación y dentro de ella, las relaciones verticales entre educador y educando. Finalmente, con los elementos encontrados en esta investigación, se propone el diálogo y el reconocimiento del otro como ética necesaria en la relación que puede construir un educador junto con un educando, en el marco de la educación liberadora. En esto, se hará una reflexión de dichas herramientas al interior del aula de clases hallando la importancia que cobran en la enseñanza de filosofía en la educación media.

Vale mencionar que el diálogo ha sido en gran medida cuestión de reflexiones filosóficas. Sócrates entiende la ironía y la pregunta como elementos constitutivos del diálogo. Así mismo, este posee incidencia en la formación de la persona, pues tiene un intenso valor mayéutico. Por otra parte, Platón ve una estrecha relación entre diálogo y

dialéctica, esta última, la comprende como una técnica de discusión que está regida por algunas normas. Sin embargo, la dialéctica platónica no se puede pensar solamente como ejercicio de la razón, también, como ejercicio espiritual que siempre pide a cada interlocutor una transformación de sí, hacia el otro.

Por su parte, los filósofos estoicos, portaron por mucho tiempo la idea del estudio intercultural y de la ciudadanía universal, haciendo que el concepto de «ciudadano del mundo», se convirtiera en un dispositivo central en la formación del hombre griego³. De esta manera, los estoicos establecen que el buen ciudadano es un «ciudadano del mundo». Ante esto, es necesaria una educación que pretenda la formación de la ciudadanía de manera que se llegue a reconocer la comunidad como aspecto fundamental dentro de la forma de vida. Para ello los estoicos proponen unos ejercicios espirituales, que requieren un diálogo abierto, es decir, social y público como paso inicial para arribar a la contemplación, donde se da precisamente un diálogo interior de carácter individual.

Ahora, dentro de la concepción dialógica de enseñanza en el Medioevo, un primer insumo de lo que sería el diálogo es la lectio, entendida como el ejercicio de leer, labor asumida por el maestro, que a su vez recoge lo leído en su espíritu y lo comparte con quien escucha su lectura. Luego, otro elemento es la indagación, el cuestionamiento y la disputa. Por otro lado, desde la indagación se genera un diálogo entre maestros y discípulos, allí se proponían argumentos a favor y en contra de una tesis señalada. Esta técnica del pro y el contra, con la solución final y respuesta a las objeciones, constituye el molde de las Sumas medievales o pensamiento sistematizado logrado por los teólogos de aquel momento.

En el acercamiento a las concepciones de diálogo en la Modernidad, se puede mencionar la dialéctica. En el caso de Johann Fichte, se plantea una dialéctica del yo. Lo que quiere mostrar Fichte con esto, es que la unidad del hombre como esencia en sí contradictoria, pues en su fundamento esta la libertad en el hombre de ser en sí mismo la necesidad de ser con lo otro. Llevando lo que plantea Fichte al ámbito del diálogo, se puede pensar que se

³ Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (Cambridge: Paidós, 1997), 85.

cumplen las mismas dinámicas, en donde los interlocutores no pretenden sobreponerse, por el contrario, llegan a acuerdos unitarios. Mientras que, la dialéctica hegeliana vas más lejos; pues desde Hegel, el proceso de tesis, antítesis y síntesis no es simplemente la prueba de un progresivo devenir, sino que en este proceso resplandecen las formas de razón que dan sentido y ser al mismo.

Ya en la reflexión contemporánea, se puede hacer mención del diálogo desde Gadamer, quien invita a la apertura al otro desde el diálogo. Con ello da a entender que no sólo se deja de lado el ser individual, pues se da paso al otro. Así, se valida lo que el otro dice aceptando también un posible cambio al recibir lo dicho. La reflexión dialógica de Gadamer hace poner la mirada en lo que es la comprensión, lo que implica una práctica de la escucha la cual no es simplemente aceptar lo que dice el interlocutor, sino que es una atención que genera perplejidad y que requiere necesariamente del diálogo.

Ahora, el reconocimiento del otro desde Lévinas, enmarca en gran medida una ética desde la cual, la naturaleza íntima del ser humano se entiende básicamente moral, y describe su capacidad de reconocer y respetar al Otro⁴. La reflexión levinasiana, lleva a reconocer la ética como filosofía primera, que surge de la relación cara a cara entre el sujeto y lo Otro, en el momento en que el yo, se presenta ante la totalidad del otro y la cuestiona mediante un diálogo en el que pretende una respuesta ética de dicho sujeto.

Finalmente, el pensar en el diálogo y en el reconocimiento del otro, permite ver la educación liberadora en su tarea de superar la contradicción educador-educando, de manera que se busque una liberación en las relaciones de dichos sujetos sin hacer uso de las armas de la educación opresora. Por el contrario, se debe poner al centro la acción dialógica que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria. Así se puede asegurar que “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado con el educando, quien, al ser educado, también educa”⁵, tarea que sería imposible realizar al margen del diálogo y la otredad.

⁴ Juan Solé, *Lévinas, la ética del otro* (España: Batiscafo S.L, 2015), 85.

⁵ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 90.

I CAPITULO

DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO. RASTREO FILOSÓFICO DESDE LAS ÉPOCAS HISTÓRICAS

1. DIÁLOGO

La obra de Paulo Freire, en sus trabajos, *Pedagogía del oprimido* del año 1968, o en *La educación como práctica de la libertad* (1965), hace evidente una acción antidialógica y una acción dialógica, como matrices de teorías de acción cultural. La primera acción sirve a la opresión mientras que la segunda, a la liberación. De allí se tiene que, al centro de la acción liberadora, el diálogo concibe a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, ya que los hombres son comunicación en sí⁶. Al respecto señala Freire que, “obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios”⁷, entiéndase en este sentido que la comunicación y dentro de ella el diálogo, procuran la subjetivación de los individuos.

Freire propone una educación liberadora que supera la pedagogía del oprimido. De esta manera la acción liberadora se opone a la acción opresora. Precisamente, lo que pretende una auténtica acción liberadora, “es transformar la realidad que propicia un estado de cosas que se caracteriza por mantener a los hombres en una condición deshumanizante”⁸. Es por esto por lo que esta teoría de acción ha de tener actores enmarcados por una relación intersubjetiva y por una permanente intercomunicación. En el caso de la escuela, estos actores vienen a ser educador y educando.

Para continuar discuriendo acerca del diálogo y su papel fundamental en la educación liberadora y en la relación entre educador y educando, es preciso realizar un acercamiento a las nociones que se tienen sobre diálogo. De manera que, estudiando distintas concepciones

⁶ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo XXI editores, 1983), 165.

⁷ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 166.

⁸ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 168.

y acepciones del diálogo se encuentre el valor cultural y social de este elemento cardinal en relaciones intersubjetivas, incluso para el conocimiento de sí. Este acercamiento se hará de manera sistemática, yendo a las épocas en las que se comprende el estudio de la filosofía, (época antigua, medieval, moderna y contemporánea) y procurará conversar con algunos filósofos sobre la noción, ya sea conceptual que tienen de lo que es diálogo, o práctica en lo referente al ejercicio de este.

1.1. EN LA ANTIGÜEDAD

Diálogo socrático

Sócrates considerado uno de los hombres más sabios, plantea una visión de diálogo bastante interesante, que acompaña su labor como maestro y como filósofo de su tiempo. Uno de los más importantes objetivos de este aclamado pensador, era el de conducir a sus interlocutores a reconocer la ignorancia propia, lo cual pasa por el trabajo del conocimiento de sí. Es en esto en donde el diálogo entra a jugar un papel fundamental como método de su enseñanza. Sócrates sirviéndose de esta herramienta pedagógica, acude dentro de esta a dos elementos constitutivos del diálogo para lograr su cometido, la ironía y la pregunta.

La ironía es elemento que caracterizará a Sócrates con el cual invita al otro al cuestionamiento, con fin de que él mismo pueda sacar sus propias conclusiones ante los temas en los que versan sus debates. Así pues, la ironía no se comprende como instrumento de provocación ante el interlocutor de sus diálogos de conocimiento, sino como el instrumento que llevará al hombre a hacerse consciente de su ignorancia frente a lo que debe ser y hacer⁹ y, al autoconocimiento.

Así como la ironía socrática “busca desenmascarar al hombre con quién se dialoga y llevarlo a que él mismo pueda iniciar un camino de humildad muriendo a su orgullo y reconociendo su ignorancia”¹⁰, para Sócrates es de vital importancia la pregunta, dado que

⁹ Miguel Ángel Albor, “El diálogo socrático. vigencia pedagógica de un método filosófico”. (tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Bolivariana, 2011), 15.

¹⁰ Miguel Ángel Albor, “El diálogo socrático”, 17.

tiene un intenso valor mayéutico, es decir, ayuda a construir un criterio personal que no se desliga del propósito de la ironía, sino que por el contrario lo sustenta y le da vigencia.

Se puede establecer una relación entre el paso del mito al logos y la pregunta, ya que la formulación de ésta cuestiona permanentemente el conocimiento y el porqué de las cosas, entre otros aspectos. Lo que realiza Sócrates mediante la pregunta, no es el descubrimiento de un nuevo objeto o de un nuevo camino por los cuales transitar sus discusiones; por el contrario, permite el descubrimiento y reconocimiento del sujeto que reflexiona¹¹, aun cuando el mismo Sócrates identifica que no es fácil la tarea de llevar a nuevos planteamientos y a una nueva forma de ver y comprender al hombre mismo.

Platón y el diálogo

Cuando se repasa la filosofía antigua, se encuentra en ella una ilustre forma de educar y formar: la *paideia*, la cual refiere a las prácticas y a las teorías que aluden al deseo de formar y de educar que estaba en la mentalidad griega¹². Ya desde la época de Platón la enseñanza tiene el objeto de formar ciudadanos, y dentro de ellos posibles dirigentes políticos y filósofos. Estos no se forman con la tarea de gobernar en términos generales, sino que habla del gobierno sí, lo cual comprende lo político, lo pedagógico y la formación personal. “Para lograrlo, es indispensable el diálogo animado y la discusión entre maestro y discípulos, según la tradición socrática y platónica”¹³. Este trabajo de argumentación dialéctica busca discutir una tesis mediante preguntas y respuestas, de manera que se entable un diálogo.

Es propio identificar el diálogo como un género literario de la filosofía. En el caso de Platón, sus diálogos gozan de un privilegio hermenéutico, desde el cual se reconoce la necesaria correspondencia de la dimensión horizontal de lo que ocurre dentro de la obra, con

¹¹ Micheline Sauvage, “*Sócrates y la Conciencia del Hombre*”. Trad. Isabel Gil de Ramales. (Madrid: Aguilar S.A., 1963), 124.

¹² Pierre Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?* (México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1998), 23

¹³ Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 118.

la dimensión vertical de lo que ocurre entre el lector y la obra¹⁴, de manera que los diálogos de Platón sirven de modelo en la construcción de demás diálogos filosóficos.

En Platón se puede ver una estrecha relación entre diálogo y dialéctica, esta última, se comprende como “técnica de discusión sometida a reglas precisas”¹⁵. En este caso, se planteaba una tesis o una proposición interrogativa, en donde uno de los dos interlocutores atacaba la tesis, y el otro la defendía. En lo que presenta Platón, Sócrates siempre tenía el papel del interrogador y jamás el de quien contestaba, pues se mantenía en su premisa “solo sé que no sé nada” con la cual confesaba ser consciente de su propia ignorancia.

La Grecia de Platón, siendo una civilización que tiene como centro el ejercicio del discurso político requiere una adecuada formación en el razonamiento lógico y en el dominio de la palabra. Es por eso por lo que el ejercicio de la dialéctica como forma de discusión será uno de los aspectos más habituales de enseñanza del momento. Sin embargo, “la dialéctica platónica no es un ejercicio puramente lógico; es más bien un ejercicio espiritual que exige de los interlocutores una ascesis, una transformación de ellos mismos”¹⁶. Así se entiende que no se trata de una disputa entre dos individuos buscando uno imponerse ante el otro, sino más bien tiene que ver con el trabajo común construido por dos interlocutores que pretenden estar de acuerdo con un discurso sensato centrado en el logos.

En esto puede pensarse que un verdadero diálogo no es posible más que si verdaderamente se quiere dialogar. Igualmente, el diálogo como ejercicio que ayuda a la formación del sujeto, no se comprende como la imposición de una verdad, sino que, por el contrario, el diálogo enseña a los interlocutores a ponerse en el lugar del otro, luego a sobrepasar y por qué no, a expandir su propio punto de vista.

Platón concebía de hecho del pensamiento como un diálogo, que consiste en un coloquio interior y silencioso del alma con sí misma. En la Academia de Platón, se pretendía

¹⁴ Alfonso Flórez, “La forma del diálogo y la forma de la filosofía en Platón,” *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu* 53, no. 156 (2011): 14,

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682011000200013

¹⁵ Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 74.

¹⁶ Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 75.

llevar un estilo de vida marcado por una ética del diálogo, en la cual se daba libertad de pensamiento. En suma, la elección de vida platónica consistía en vincularse a esta ética del diálogo. En esta forma de vida, los interlocutores mediante el acto dialógico se posicionan como sujetos, manifestando una superación de sí; igualmente, experimentan el logos que los trasciende y el amor al Bien, que supone todo esfuerzo de diálogo¹⁷, lo que conlleva a aprender a vivir de manera filosófica.

La vivencia de la ética del diálogo, como elección de vida platónica, consiste en hacer más caso a la virtud que a los placeres de los sentidos. Esto requiere la observancia de cierto régimen con el fin de volverse lo más posible el dueño de sí. Recomienda igualmente el conservar la tranquilidad frente a las desgracias, tomando en cuenta las cosas tal como son. Juntamente, esta ética invita al ejercicio de la muerte, que Platón relata en el diálogo del *Fedón*, respecto a la apología de Sócrates. De esto se puede inferir que, este ejercicio de la muerte es indisolublemente ascesis del cuerpo y del pensamiento, despojo de las pasiones para acceder la pureza de la inteligencia¹⁸. Es así como el diálogo es ya en cierto sentido un ejercicio de la muerte.

Cerrando esta parte, se puede mencionar que, para Platón el diálogo tiene que ver con un ejercicio dialéctico en donde los interlocutores discuten a partir de la una postura a favor y en contra de una tesis. Se ve también cómo en el ejercicio dialéctico, el diálogo pretende enseñar a los interlocutores a ponerse en el lugar del otro. Juntamente se logra encontrar una ética del diálogo, en la cual los interlocutores se reconocen como sujetos y se ven llamados a crecer constantemente en el gobierno de sí.

El diálogo y el ser ciudadano

El quehacer del hombre griego giraba en torno al arte de alcanzar la virtud, es decir, la nobleza del alma. En esta educación los jóvenes se ejercitan para adquirir ciertas cualidades: fuerza física, valentía, sentido del deber. Pero es con el auge de la democracia

¹⁷ Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 77.

¹⁸ Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 80.

cuando la *pólis* se afana por formar a quienes habitan sus ciudades, sobre todo mediante ejercicios del cuerpo¹⁹, así también con la gimnasia y la música.

Por su parte, los filósofos estoicos, con el rigor moral y filosófico que les identifica, portaron por mucho tiempo la idea del estudio intercultural y de la ciudadanía universal. Así hicieron que el concepto de «ciudadano del mundo», *kosmou polités*, se transformara en un elemento central del programa educacional del hombre griego²⁰. De esta manera, los estoicos establecen que el buen ciudadano es un «ciudadano del mundo». Ante esto, es necesaria una educación que pretenda la formación de la ciudadanía de manera que se llegue a reconocer la comunidad como aspecto fundamental dentro de la forma de vida.

Ser un ciudadano del mundo, tal como lo enseñan los estoicos, no significa tener que renunciar a las afiliaciones locales por la vida en común que se establece con otros hombres. En este sentido, no hay que renunciar a las inclinaciones e identificaciones particulares, sean nacionales, étnicas o religiosas²¹. Por el contrario, se debe lograr la construcción de una comunidad de diálogo en donde se continúe la formación del ciudadano. Es así como se tiene que los estoicos procuraban dentro de la formación del ciudadano, plantear caminos de diálogo con otras culturas.

Los estoicos proponen unos ejercicios espirituales, en los que se plantea un tránsito de un diálogo abierto, es decir, social y público, a la contemplación, donde se da precisamente un diálogo interior de carácter individual y privado²². Así se entiende el diálogo como un ejercicio que se sirve de recursos retóricos, mediante el cual el maestro persuade al discípulo y lo acompaña en el camino que va de la ignorancia al saber.

En conclusión, el diálogo en los estoicos se puede comprender como un ejercicio en el que el maestro, sirviéndose de recursos retóricos, persuade y conduce al discípulo desde la ignorancia ciega a la conciencia de la ignorancia y eventualmente al saber. Con esto, el

¹⁹ Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 24.

²⁰ Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*. 85.

²¹ Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, 88.

²² Florentino Blanco Trejo, María de los Ángeles Cohen. “Esclavos de la libertad: la organización interna de los ejercicios espirituales en el estoicismo clásico” *Revista de Historia de la Psicología* 36, no. 01 (2015): 23.

aprendiz tomaba conciencia del valor del diálogo en su proceso de preparación para una vida responsable y políticamente activa²³, la cual lo hacía merecedor de la ciudadanía, siendo de esta manera un ciudadano del mundo.

1.2. MEDIOEVO Y MODERNIDAD

Para entrar a hablar acerca de la noción medieval de diálogo, es imprescindible traer a cuestión la *universitas*, que refiere en un sentido al gremio de aquellos que se dedicaban al oficio de enseñar y aprender; pero por otro, señala al conjunto de las ciencias, a la universalidad de los conocimientos en las diversas ramas del saber²⁴. En el acercamiento a la *universitas*, se puede rastrear la relación entre sus principales actores, los maestros y los alumnos. De esta manera se halla que la concepción medieval de maestro (magister), lo designa como aquel que es mayor en un lugar; mientras que la concepción de alumno describe a aquella persona que es alimentada y nutrida por el magister²⁵, quien en su momento fue un alumno.

Teniendo en cuenta la relación tejida entre maestro y alumno, se puede decir que la *universitas*, pretende el cuidado y cultivo de saberes de manera ética y estética, en donde dicha relación propone hacer de la vida una obra de arte²⁶, en la cual se evidencia una concepción humana de la enseñanza, que procura una ayuda mutua entre los hombres.

Es de estas relaciones entre maestro y alumno en la *universitas* de donde se genera la lectio y la quaestio como camino para la enseñanza. Así, la lectio es entendida como el ejercicio de leer, labor asumida por el maestro, que a su vez recoge lo leído en su espíritu y lo comparte con quien escucha su lectura. Conjuntamente, en la lectio, como ejercicio de lectura y comentario, se presenta que el magister “se ceñía por lo común a un libro de sentencias y tenía el oficio de ir comentando los dichos y sentencias de autores

²³ Blanco, Cohen, “Esclavos de la libertad,” 24.

²⁴ Gonzalo Soto Posada, *Filosofía medieval*, (Bogotá: San Pablo, 2007), 401.

²⁵ Soto Posada, *Filosofía medieval*, 402

²⁶ Soto Posada, *Filosofía medieval*, 402

reconocidos”²⁷. Siendo de esta manera la lectio un primer insumo en la noción de diálogo medieval.

Un segundo elemento que tiene su espacio en esta concepción dialógica de enseñanza en el Medioevo es, la quaestio que deviene en la indagación, el cuestionamiento y la disputa. Por otro lado, desde la quaestio se genera un diálogo entre maestros y discípulos, en donde se proponían argumentos a favor y en contra de una tesis señalada. Esta técnica del pro y el contra, con la solución final y respuesta a las objeciones, constituye el molde de las Sumas medievales²⁸, es decir, las elaboraciones sofisticadas y complejas logradas por los teólogos de aquel momento.

Unido a lo anterior se tiene entonces que el diálogo se comprende en la Época Medieval como una práctica dialéctica de la disputatio, que liga la lectio y la quaestio, estos dos elementos se presentan como métodos de estudio y formación en la escuela superior. Es entonces que, el origen de la quaestio y la disputatio, viene de la reflexión que hacían los monjes cerca de las Escrituras²⁹. Las preguntas para debatir se originan de los comentarios contradictorios que se encuentran en la lectura, por eso, se tiene entonces la necesaria disputa para encontrar la solución al problema planteado.

De manera que, si se logra combinar la lectio y la quaestio, la universitas es comprendida como espacio propicio para la plática entre dos o más personas. En consecuencia, si la lectio y quaestio son diálogo, la relación entre maestro y alumno se debe entender, así como lo plantea Tomas de Aquino, quien precisa que un maestro lleva al otro al conocimiento de lo que era desconocido de la misma manera que alguien, en el curso del descubrimiento, se lleva a sí al conocimiento de lo que era desconocido³⁰. En síntesis, el

²⁷ Johannes Hirschberger, *Historia de la Filosofía I. Antigüedad, Edad media y Renacimiento* (Barcelona: Herder, 2011), 393.

²⁸ Hirschberger, *Historia de la Filosofía I*, 394.

²⁹ David Andrés Cuenca, “Antecedentes de la hermenéutica analógica en la quaestio y disputatio Medieval Tomista. (tesis de licenciatura, Universidad de San Buenaventura, 2017), 30.

³⁰ Soto Posada, *Filosofía medieval*, 411.

maestro comparte a su discípulo signos, pero ya es el alumno quien desde estas señales halla la verdad.

Es propio señalar que principalmente los debates teológicos característicos del siglo XIV permitían discutir en su momento cuestiones en donde el uso de la *disputatio* tenía su lugar protagónico. El fuerte de estas discusiones atendía cuestiones como las relativas a problemas de la contingencia divina³¹. De hecho, como se dijo anteriormente, la enseñanza universitaria en los siglos finales de la Edad Media tenía como principal método de estudio la *obligatio* o disputa obligacional. Esta forma de disputa “es promovida por el desarrollo de nuevas técnicas lógicas que nacen de un proceso de reevaluación y transformación de las teorías aristotélicas de la argumentación”³², en relación especialmente con la *disputatio* y las sentencias de la *lectio*, lo que lleva a una percepción nueva de la relación entre razonamiento demostrativo y dialéctico.

Antes de entrar a identificar las concepciones de diálogo en la modernidad, es valioso preguntarse acerca del diálogo filosófico y sobre qué es lo que lo distingue como tal. En este sentido, un diálogo filosófico supera una discusión amena o profunda, pues debe girar en torno a concepciones latentes, acerca de la realidad del entorno y de sí; tiene pues como ideas fundamentales el “mundo” y el “yo”, juntamente se reflexiona acerca de la propia identidad y como se integra a ese mundo.

En segundo lugar, un diálogo filosófico, guarda un fuerte compromiso con la verdad, lo cual es fundamental. En esta búsqueda no procura la homogenización, sino que, por el contrario, procura revelar las cosas tal como son. De esta coherencia con la realidad se posibilita rebasar los límites de lo concreto, teniendo una visión panorámica desde la cual se integran concepciones exteriores.

Finalmente, un diálogo filosófico tiene tres niveles, intrapersonal, que se comprende como diálogo constante con sí mismo; interpersonal-dual, en la que se presenta la filosofía

³¹ Francisco León Florido, *Las filosofías en la Edad Media. Crisis, controversias y condenas* (Madrid: Grupo Editorial Siglo XXI, 2013), 210.

³² León Florido, *Las filosofías en la Edad Media*, 208.

como terapia, en donde un filósofo preparado se pone por delante ante quien busca aumentar su coherencia interna, mediante análisis de creencias y de juicios. Y, en tercer lugar, interpersonal-grupal, en donde se presentan más individuos aportando a la discusión lo que implica mayor complejidad, pues se confrontan los criterios personales con de los demás sujetos.

En el acercamiento a las concepciones de diálogo en la Modernidad, se puede hacer mención de la dialéctica. En el caso de Johann Fichte, se plantea una dialéctica del yo. Para llegar a ella, Fichte evidencia en Kant un principio, la libertad de la razón práctica, la cual para él llega a ser fundamento de todo, de la moralidad y el conocimiento³³. Con esto, Fichte llega a indicar que “la idea de que una cosa en sí e independiente de toda facultad de representación debería tener existencia, un cierto estado; es una fantasía, un sueño, un no pensamiento”³⁴. Ahora, al ver que la libertad de la razón es el principio y fundamento de todo, no es la cosa en sí lo que está a la base de esta acción libre, sino el Yo, el Yo absoluto.

Para Fichte el yo absoluto debe ser diferenciado en yo y no yo. La tesis de esta dialéctica es entonces: yo = yo. En ella, el yo se pone a sí mismo en forma absolutamente incondicionada, pues expresa la suprema condición de la representación³⁵. Luego, la antítesis dice que al yo se opone un no-yo. Fichte identifica al no-yo, como aquello que no es para sí. Esta antítesis genera la posibilidad del acto de oposición que en sí supone la unidad de la conciencia, o sea, es un acto del yo absoluto. Así se presenta la síntesis, en donde el “yo tiene que negar la posición del yo para que entre en la representación lo otro de él mismo, el mundo”³⁶. Este es el movimiento dialógico entorno al yo.

En la síntesis de la dialéctica del yo Fichte señala que, “tanto el yo como el no-yo son productos de una acción originaria del yo; y la conciencia misma es un tal producto de la

³³ Rubén Céspedes, “Fichte y la dialéctica del yo. Entre Kant y la crítica hegeliana,” *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía* 02, no. 02 (2014): 101, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4859478>

³⁴ Reinhard Lauth, Hans Jacob, comp., *Fichte Gesamtausgabe (edición completa)*, Vol. I. *Fundamento de toda la doctrina de la ciencia* (Pamplona: 1965), 57.

³⁵ Céspedes, “Fichte y la dialéctica del yo,” 103.

³⁶ Céspedes, “Fichte y la dialéctica del yo,” 104.

primera acción originaria del yo, de la posición del yo por sí mismo”³⁷, por lo que ambos contrarios deben ser acogidos en la identidad de la conciencia única, lo cual sólo es posible a través de la limitación de ambos. Lo que quiere mostrar Fichte con esto es que la unidad del hombre como esencia en sí contradictoria, pues en su fundamento esta la libertad en el hombre de ser en sí mismo la necesidad de ser con lo otro.

Finalmente, la dialéctica del yo que propone Fichte implica la idea de superación y no la de mera anulación del no-yo. Es así como la tesis y la antítesis conforman el Yo absoluto como acción de la libertad. Se puede entender entonces que la síntesis es una idea nueva que anula la oposición entre la tesis y la antítesis, de las que procede. Llevando esto al ámbito del diálogo, se puede pensar que se cumplen las mismas dinámicas, en donde los interlocutores no pretenden sobreponerse, por el contrario, llegan a acuerdos unitarios.

Posterior a Fichte se halla Hegel quien continúa desarrollando la dialéctica, pero no en el mismo sentido que el primero, en quien el devenir del ser se queda en lo subjetivo. Es evidente entonces que la dialéctica hegeliana rechace este subjetivismo. Sin embargo, Hegel toma de la concepción fichteana de la dialéctica el camino que expone la tesis, antítesis y síntesis. La dialéctica hegeliana va más lejos; es así como es una reedición del heraclitismo con su teoría de los contrarios y del fluir de las cosas³⁸. Es pues como Hegel hace expreso el tomar los principios de Heráclito.

En Hegel, este devenir que tiende al logos es un juego de contrarios donde brilla la razón, igualmente la dialéctica. Indica que el proceso de tesis, antítesis y síntesis no es simplemente la prueba de un progresivo devenir, sino que en este proceso resplandecen las formas de razón que dan sentido y ser al mismo. Lo que resalta al respecto en Hegel es que su “mérito y arte consiste en descubrir en cada caso el contenido objetivo de las ideas y en ponerlo en movimiento y avance”³⁹. Desde este punto de vista, la visión fichteana de la dialéctica queda superada.

³⁷ Céspedes, “Fichte y la dialéctica del yo,” 104.

³⁸ Johannes Hirschberger, *Historia de la Filosofía II. Edad moderna, Edad contemporánea*. (Barcelona: Herder, 2011), 305.

³⁹ Hirschberger, *Historia de la Filosofía II*. 305.

Sumado a lo anterior, la postura de Hegel encuadra un elemento esencial cuando se hace mención de su dialéctica, es la mediación, por la cual los conceptos adquieren plenitud concreta. Esto se entiende al pensar en conceptos abstractos que requieren de otros, pues nada expresan de su contenido. Como la expresión: «todos los animales» no es ya una zoología, tampoco bastan aquellos abstractos inmediatos. Se necesita el paso por lo «otro», la «mediación», la historia del concepto. En suma, la mediación es más que una palabra, aunque no sea más que el paso a otro enunciado, esto direcciona a un cambiarse en otro, es decir un devenir en otro⁴⁰. De esta manera, la mediación no es otra cosa que igualdad con sí mismo, pero en movimiento, un sí mismo que se renueva constantemente, por lo cual dialoga con lo otro.

1.3. CONTEMPORANEIDAD

Gadamer y el diálogo contemporáneo

En la contemporaneidad, la hermenéutica problematiza la comprensión interesándose en verla como un rasgo fundamental en la existencia del hombre⁴¹. Desde este punto de vista, la comprensión pretende presentar una concepción frente a las formas de pensar la interpretación en los tiempos actuales. Quien se encarga de esta tarea primordialmente es Hans-Georg Gadamer, quien en primera instancia deja explícito que,

La hermenéutica se refiere sobre todo a que hay algo ahí que se dirige a mí y me cuestiona a través de una pregunta. Esta es la razón de que el lenguaje sólo pueda ser en la conversación lo que puede ser, pues es en el juego de pregunta y respuesta donde ofrece una perspectiva que no se encontraba ni en la mía ni en la del otro⁴².

⁴⁰ Hirschberger, *Historia de la Filosofía II*. 306.

⁴¹ Fernando José Vergara Henríquez, "Gadamer y la comprensión efectual: Diálogo y tradición en el horizonte de la Koiné Contemporánea," *Universum* v.23 n.2 (2008), 187, https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-23762008000200011&script=sci_arttext

⁴² Vergara, "Gadamer y la comprensión efectual", 191

En consecuencia, a las palabras de este filósofo alemán, abrirse al otro desde el diálogo da a entender que no sólo se deja de lado el ser individual, pues se da paso al otro, de manera que valida lo que el otro dice aceptando también un posible cambio al recibir lo dicho. Es entonces que el diálogo en tal autor es un medio para llegar a la fusión de horizontes y a la comprensión hermenéutica⁴³. Pero para llegar a afirmar esto, es necesario señalar qué es lo que entiende Gadamer por comprensión y por fusión de horizontes.

Comprender para el autor de *Verdad y método* es pues, ponerse de acuerdo en la cosa o el asunto del cual se está tratando en la conversación, es por eso por lo que, la llegada a un horizonte común implica el diálogo⁴⁴. Conjuntamente, para Gadamer,

Lo que en la conversación o el diálogo auténticos se encuentra como su objetivo o finalidad primaria, no es la comprensión de la subjetividad de los interlocutores, sino el tema o la cosa misma de la que se está hablando. Por eso, la conversación es sobre todo un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo⁴⁵.

Comprender para este filósofo es pues, ponerse de acuerdo en la cosa o el asunto del cual se está tratando en la conversación; por ello, la llegada a un horizonte común implica el diálogo⁴⁶. Mancomunadamente, Gadamer señala que para que se dé la comprensión debe haber una práctica de la escucha, la cual no es simplemente aceptar lo que dice el interlocutor, sino que es una atención que genera perplejidad y que requiere necesariamente del diálogo.

También en los planteamientos gadamerianos se establece una honda relación entre comprensión y lenguaje, desde esta relación pretende dejar en claro que, todo ejercicio de comprensión es netamente un hecho lingüístico. Empero, dicho ejercicio de comprensión surge cuando el sujeto se encuentra con algo que lo desconcierta, con algo que le resulta

⁴³ Edison Francisco Viveros, “El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer,” *Perseitas* 7, no. 02 (2019): 341, doi: <https://doi.org/10.21501/23461780.3293>.

⁴⁴ Viveros, “El diálogo como fusión de horizontes en Gadamer,” 343.

⁴⁵ Francisco Fernández Labastida, “Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer,” *Anuario Filosófico* v. 39, no. 01 (2006): 11, <https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/view/29314/24890>

⁴⁶ Viveros, “El diálogo como fusión de horizontes en Gadamer,” 343.

extraño⁴⁷. Es así como en la tarea comprender el asombro que produce lo que es desconocido, se genera un camino hacia un conocimiento cada vez más profundo.

Gadamer distingue que el diálogo como participante en la comprensión de lo extraño, implica el hablar unos con otros, pero que va más allá de la simple discusión o un hablar sin entenderse, por el contrario, rescata que, “el hablar unos con otros manifiesta un aspecto común de lo hablado”⁴⁸. De esta manera se tiene que el diálogo no pretende imponer la opinión personal sobre la del interlocutor, pues ha de construirse una opinión común.

Por otro lado, el filósofo alemán señala citando a Aristóteles que, la capacidad de diálogo es un atributo natural del ser humano, en tanto que el estagirita define al hombre como el “ser dotado de lenguaje, y el lenguaje se da sólo en el diálogo”⁴⁹. Así se sostiene que el lenguaje solo tiene existencia mediante la conversación. Mientras que la incapacidad de diálogo se refiere más bien a falta de apertura de cada uno de los interlocutores frente a los demás y viceversa, de forma que se frustra la condición de la conversación de ir y venir de uno a otro⁵⁰.

Sumado a lo anterior, Gadamer en su obra *Arte y verdad de la palabra* (1998), presenta que “el lenguaje no sólo debe ser considerado como lenguaje formado por palabras, sino como una forma de comunicación”⁵¹. Empero a los límites que puede tener el lenguaje, el autor de *Verdad y método II*, expone que, el diálogo garantiza el medio en donde se halla la comprensión que es asunto del lenguaje, conversación desde la cual pretende una fusión de horizontes y de mundos posibles. A propósito de esta fusión de horizontes, destaca que, dicha fusión o ampliación tiene que ver con que los dialogantes enseñen sus diversos puntos de vista.

De esta manera, el diálogo demuestra la dimensión comunitaria e histórica de los seres humanos y del mundo tal como en él se vive. Esto deviene en que, en Gadamer el otro no es

⁴⁷ Hans-Georg Gadamer, *Verdad Y método II* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1998), 182.

⁴⁸ Gadamer, *Verdad Y método II*, 184.

⁴⁹ Gadamer, *Verdad Y método II*, 203.

⁵⁰ Gadamer, *Verdad Y método II*, 204.

⁵¹ Hans-Georg Gadamer, *Arte y verdad de la palabra* (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1998), 79.

un instrumento para lograr fines personales ni mucho menos individuales, pues presenta a los interlocutores como sujetos que juegan a través del lenguaje⁵². Así se entiende entonces, que ni el interlocutor es un objeto ni es simplemente un requerimiento para ampliación de puntos de vista frente a la constante explicación del mundo. En suma, hacer posible un mundo hermenéuticamente comprensible, requiere de los sentidos y significados que se producen desde un diálogo comprensivo entre personas que se tienen como seres dotados de lenguaje, mediante la confrontación y expansión de horizontes subjetivos.

2. EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

2.1. EL OTRO EN LA ANTIGÜEDAD Y EN EL MEDIOEVO

La amistad como ética del reconocimiento del otro

El reconocimiento del otro en la Antigüedad y en el Medioevo, puede entenderse desde una perspectiva ética de la amistad, tal como lo enseña Aristóteles, en donde la amistad se encuentra dentro de las virtudes éticas. De entrada, es adecuado indicar que Aristóteles en su *Ética* pretende mostrar una fenomenología de los valores, y en el mismo sentido la fundamentación filosófica del carácter humano. Así pues, para el filósofo estagirita, la virtud es “aquella actitud de nuestro querer que se decide por el justo medio, y determina este medio tal como suele entenderlo el hombre inteligente y juicioso”⁵³. Reconoce así dos tipos de virtud, las dianoéticas y las éticas.

Por su parte, las virtudes dianoéticas se entienden como perfección del entendimiento, dentro de estas virtudes se cuenta la sabiduría y la prudencia. En tanto a las virtudes éticas, señala Aristóteles que tienen que ver con el sometimiento del cuerpo ante los deseos del alma. Dentro de estas se destacan la valentía, el dominio de sí, la magnanimidad, la grandeza de

⁵² Viveros, “El diálogo como fusión de horizontes en Gadamer,” 348.

⁵³ Hirschberger, *Historia de la Filosofía I*, 230.

alma, la mansedumbre, la veracidad, la cortesía, la justicia, así mismo, la amistad la cual se precisa a continuación.

Entrando a tratar sobre la amistad señala Aristóteles que, “cuando los hombres se aman unos a otros, no es necesaria la justicia. Pero, aunque sean justos, aun así, tienen necesidad de la amistad”⁵⁴, ya que inspira a la justicia a ser benévola y afectuosa. El objeto de la amistad es amar lo bueno, lo útil y lo placentero; sin embargo, lo que el hombre ama no es lo bueno sino lo que considera bueno para sí. Igualmente, Aristóteles expresa que “el objeto amable es el que nos parece ser bueno para nosotros”⁵⁵. De esta manera expresa cómo la amistad cuando se trata del otro ha de ser benévola, en donde se busque el bien no solo para quien ama sino para quien es amado.

Junto a lo anterior este pensador antiguo expone tres especies de amistad. Una busca un bien recíproco motivado por la utilidad y el interés; pero es un interés que reclama simplemente un bien personal. La segunda, la amistad que procura el placer. Este tipo de amistad es indirecta y accidental, pues se ama al otro en caso de provecho y en placer que le es proporcionado. En tercer lugar, está la amistad perfecta, es la de los hombres virtuosos. Son llamados virtuosos en tanto que desean el bien mutuamente, ya que, en este caso, quienes se aman son buenos por sí mismos. Indica el autor de la *Ética a Nicómaco* que una amistad de este tipo es perdurable ya que en ella se hallan todas las condiciones de los verdaderos amigos⁵⁶, dentro de ellas la utilidad, el interés y el placer.

Dejando de lado a Aristóteles, se puede encontrar también una ética de la amistad dentro de los epicúreos, quienes la consideran como un camino privilegiado para alcanzar la transformación de sí. Esto se presenta con mayor relevancia entre los maestros epicúreos y sus discípulos, quienes se ayudan mutuamente para lograr la curación de sus almas⁵⁷ como ejercicio espiritual que tiene sentido en una relación individuo a individuo.

⁵⁴ Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (Madrid: Libsa, 2001), 206.

⁵⁵ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 206.

⁵⁶ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 210

⁵⁷ Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 139.

Dentro de los ejercicios espirituales que practicaban los epicúreos, se presenta loable la amistad que apunta a la confesión de las faltas y a la corrección fraterna como camino de curación del alma; pero para que se dé este clima de amistad y fraternidad, ha de asegurarse la confianza y la franqueza sobre todo en la relación entre maestro y discípulo; en donde el primero no reprocha al segundo, así el discípulo reconoce sus faltas abiertamente a su amigo.

Se tiene ante el hecho epicúreo de la amistad un testimonio de Cicerón quien hace explícito que de todas las cosas que la sabiduría posibilita para la felicidad del hombre, no hay nada más fecundo y grande que la misma amistad, pues, así como esta virtud tiene un remedio para el alma, también procura las maravillas del placer del cuerpo. De esta manera se encuentra que, en la Antigüedad, la amistad en cuanto que requiere de un otro, tiene a la vez un beneficio personal de cuidado y conocimiento de sí, pero también, de apertura y ayuda al otro en esa labor de formación personal.

En esta visión de la amistad como reconocimiento del otro se encuentra a Cicerón, quien, así como Aristóteles, entendió la amistad como lo más valioso del mundo. Este filósofo estadista, en su obra *De amicitia*, desarrolla el tema de la alteridad en donde presenta la amistad, la cual supone que un ideario común es causa suficiente para generarla⁵⁸, señala entonces que un amigo puede ser aquel con quien se tiene una afinidad política. Cicerón hace síntesis de esta manera del heroísmo estoico para las virtudes políticas, y de la dulzura epicúrea para las relaciones humanas⁵⁹, de forma que la amistad es elemento esencial en la construcción de comunidad.

En Cicerón, la amistad es natural al hombre, pues todo hombre busca siempre asociarse con sus semejantes; sin embargo, la amistad requiere de un proceso específico. La amistad surge como deseo genérico de asociarse, lo que demanda una proximidad con otro, esto genera un sentimiento de amor que deviene en benevolencia. En consecuencia, la amistad es generada por la virtud y a su vez genera virtud, lo que hace más vivible la vida.

⁵⁸ Javier Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico* (Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2005), 55.

⁵⁹ Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 56.

Esta relación entre personas virtuosas crea una semejanza de costumbres. En este sentido la relación con el otro tiene una suerte de filantropía o amor por la humanidad.

Cuando la amistad, según Cicerón, es fundada en la virtud, el amor ha de expresarse de manera absoluta a todos los hombres. En esto, la caridad de origen estoico encuentra un lugar privilegiado en las relaciones humanas, las que tienen también cierto vínculo con los dioses. Así pues, “la amistad no es otra cosa sino un acuerdo total en el ámbito de las cosas divinas y humanas, acompañado de benevolencia y caridad”⁶⁰, desde la cual, los hombres virtuosos se tratan a sí mismos como fines.

Saltando ahora a la baja Edad Media, donde se encuentra Agustín de Hipona, la amistad entra en relación con la caridad, el amor y la misericordia con el otro, a manera de síntesis de las teorías de la alteridad del mundo antiguo. Para Agustín, la amistad refiere a un amor correspondido que requiere frecuencia y benevolencia⁶¹. Es en este plano en donde la caridad se encamina a buscar lo superior en el otro y en sí mismo saciando la sed de amar y ser amado, tarea en la que se empeñó Agustín desde joven.

Frente a la concepción de amistad, el pensador medieval, distingue tres fases de esta: la amistad de tipo pagano, que se reduce al placer y a la utilidad. La amistad de tipo neoplatónico-cristiano, que busca la sabiduría y la benevolencia. Y, en tercer lugar, la amistad espiritual-mística, como ejercicio pleno de la caridad⁶². Luego, Agustín enmarca que el objeto de toda amistad es el conocimiento de Dios y del alma, por ello no se debe amar al amigo más que a sí mismo. En esto se esboza un halo de instrumentalización de la amistad. Pero como el mismo Agustín indica, la búsqueda de verdad incita a reconocer en la caridad la necesidad de compartir con otros el bien que se conoce, es por esto por lo que cuando se observa la amistad desde la verdad, ésta se convierte no en instrumento, sino en un fin.

Finalmente, la caridad en la amistad devenida del amor propio invita a ver al otro como igual. Pues, “nadie hay en el género humano a quien no se le deba la caridad, si no por

⁶⁰ Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 57.

⁶¹ Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 62.

⁶² Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 63.

mutua correspondencia, por la comunidad social de naturaleza”⁶³. Surge en este sentido un amor oblativo que pretende socorrer las necesidades del otro sin distinción. Así la amistad termina siendo un ejercicio de caridad y misericordia con los semejantes.

2.2. EL OTRO EN LA MODERNIDAD Y EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

Dentro de la modernidad, un claro ejemplo de reflexión acerca del reconocimiento del otro es Immanuel Kant, quien dentro de su ética plantea la existencia de unos ciertos deberes para con el otro, destacando dentro de su obra el amor, la amistad y la tolerancia. Todo esto lo sustenta desde lo que él llama razón práctica. Desarrollando lo que se podría denominar una filosofía de la alteridad, expresa que “hay una máxima que consiste en limitar la estima de nosotros mismos por medio de la dignidad de la humanidad en otra persona”⁶⁴ con el propósito de evitar el conflicto y lo que es peor, la guerra entre los hombres.

Así pues, el mutuo reconocimiento no depende de una ciudadanía, economía o del Estado en donde se encuentren los sujetos; por el contrario, se funda en máximas de conducta, que pueden ser aceptadas libremente por cualquiera y que pueden ser designadas como leyes universales. Kant comparte que en la alteridad el deber de todo hombre es el de hacer el bien, ayudar a quien más lo requiere sin esperar nada a cambio, pues al reconocer en este proceso la igualdad del otro, se encuentra que todo hombre es necesitado en cierta medida. Igualmente deja claro en la *Metafísica de las costumbres* que,

El ensamblaje de los seres razonables [sobre la tierra] se hace por atracción y repulsión. Gracias al principio del amor mutuo son llevados a relacionarse continuamente, y gracias al respeto que se deben recíprocamente, a mantenerse a distancia unos de otros⁶⁵.

En esto entra a colación el amor que han de tenerse los hombres en cuanto seres racionales. Frente a esto, Kant acotando a la reflexión distingue el amor ordinario del amor de benevolencia. Del primero señala que “yo no puedo amar porque así lo quiera y menos

⁶³ Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 64.

⁶⁴ Immanuel Kant, *Elementos metafísicos de la virtud*, (Madrid: Orión, 1970), 40.

⁶⁵ Immanuel Kant, *Metafísica de las costumbres*, (Madrid: Altaya, 1994), 99.

aún porque debo, no puedo ser forzado al amor”⁶⁶, entendiendo que un hombre no puede ser obligado a la atracción y a la simpatía. Mientras que, desde el amor benévolo, la práctica de la filantropía es deber de cada hombre respecto a los otros; pues la ética impone amar con benevolencia a los otros como a sí mismo, lo que implica convertir en propios los fines del otro.

Sin embargo, Kant destaca el valor de la amistad incluso con mayor profundidad, la define como la unión de dos personas vinculadas por un amor recíproco y un respeto igual⁶⁷. Y en cuanto a la tolerancia, la comprende como deber universal, pues esta refiere a aquel hombre que no odia a su prójimo aun cuando este tenga faltas contra él. Así, Kant resalta desde un punto de vista moral que ningún hombre es juez de otro.

En contraposición se encuentra Hegel, quien señala que lo único verdadero del espíritu es la libertad, por la cual la apetencia es natural al hombre, más que el reconocimiento de otro. Desde su fenomenología presenta un proceso de conciencia que es de carácter netamente individual, proceso en el cual propone “la exclusión de sí de todo otro”⁶⁸, pues el yo originario no tiene receptividad del mundo exterior.

Desde esta conciencia, enseña Hegel, que el espíritu descubre la apetencia, es decir un intenso deseo de sometimiento de algo que, en el caso del yo, busca poseer y apropiarse de lo exterior pues vive vacío de contenido. En este sentido, la consigna del yo es que todo tiene que ser suyo, pero no se trata de que el yo descubra que las cosas tienen un valor en sí, sino que las puede someter⁶⁹. En fin, desde la apetencia se puede decir que no hay un reconocimiento del otro, pues todo lo que son las cosas, lo son, pero desde el yo propio.

En consecuencia, el yo lo que hace es apropiarse de algo o de alguien, de manera que ese algo o ese alguien pierde su interés y valor total, lo que lo convierte en un algo banal. Queda claro entonces que el yo no encuentra identificación frente a las cosas apetecibles, por

⁶⁶ Immanuel Kant, *Lecciones de ética*, (Madrid: Crítica, 1996), 123

⁶⁷ Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 74.

⁶⁸ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenología del espíritu* (México: Fondo de Cultura Económica, 1985), 115.

⁶⁹ Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 83.

lo tanto, hay un desprecio hacia lo diferente pues el yo se siente superior ante lo otro. No obstante, puede suceder que el objeto del que se apropia el yo, sea un sujeto⁷⁰. Solo entonces, la conciencia se encuentra con otra. Acontece entonces que se vea a sí misma como otro, como una conciencia duplicada. En esto, el yo entra en conflicto con sí mismo al considerar que ya no puede ser yo dejando de ser para sí.

Esto deviene en que el verdadero ser para sí es por mediación del otro; de manera que el yo se reconoce a través de otro para sí y, por tanto, no puede ser sin descubrir al otro. Lo anterior implica al yo perder la posesión del mundo que lograba mediante la apetencia. En suma, “el reconocimiento ocurre cuando coinciden la determinación del en sí y del para sí, cuando una conciencia se reconoce en la esencia de otra”⁷¹. Por tal motivo, el señorío de la apetencia deja el paso libre a algo nuevo, el deseo de reconocimiento de lo otro, admitiendo desde él su ser para sí.

La filosofía continental del siglo XX y la reflexión sobre la alteridad, cuenta con los aportes del español José Ortega y Gasset, cuya obra tiene como base su teoría del conocimiento, en la cual se puede rastrear la relación entre el yo y el otro. Cuando se habla de otredad en Ortega, es propio destacar el principio de mutualidad o reciprocidad. En lo que se puede llamar trato social la reciprocidad se entiende en cuanto que el hombre se comporta frente a otros seres. En ello, la existencia de un otro implica reconocerlo como un yo semejante al mío.

Ortega señala en primer lugar que “en la soledad, el hombre es su verdad; en la sociedad, tiende a ser su mera convencionalidad o falsificación”⁷². De esta manera indica que el yo auténtico está en el silencio, no en lo social. Por ende, el yo solo tiene al otro como com-presente. Entra en esto el principio de reciprocidad al saber que,

El otro es aquel con quien quiero y tengo que alternar, pues aún en el caso de que yo prefiriera que no existiese, porque lo detesto, resulta que yo, de manera irremediable,

⁷⁰ Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 87.

⁷¹ Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 90.

⁷² Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 122.

existo para él y esto me obliga, quiera o no, a contar con él y con sus intenciones sobre mí⁷³.

Dado lo anterior desde la reciprocidad, la cual es posible al pensar al otro como un yo, se logra dar un paso hacia la construcción de un nosotros, que requiere el conocimiento de los límites y posibilidades del otro y de la misma forma un reconocimiento recíproco⁷⁴. Entonces, el estar abierto al otro desde la reciprocidad, que invita al altruismo, deviene en un con-vivir con el otro, que implica una convivencia activa, que Ortega denomina como nostridad. De esta forma queda señalado como el filósofo español hace explícita la naturaleza social del hombre.

Contemporáneo a Ortega se encuentra el filósofo judío Martin Buber, quien análogamente desarrolla una filosofía de la otredad. Desde su trabajo *Yo y Tú*, propone que la actitud del hombre se basa en la conformidad con la dualidad de las palabras que pronuncia. En consecuencia, Buber enuncia que, las palabras fundamentales del lenguaje no son vocablos aislados, sino pares de vocablos, entendiéndose en este sentido como palabra primordial el par Yo-Tú, y otra palabra que la segunda es el par Yo-Ello⁷⁵. De manera que las palabras fundamentales no significan cosas, sino que indican relaciones.

Se tiene de esta manera que, el hombre es un ser de relaciones, el hombre *es* en esas relaciones, hasta el punto en el que señala Buber que no hay Yo sin Tú o sin Ello y viceversa⁷⁶. Mientras que la relación Yo-Ello está enmarcada en la cotidianidad del yo frente a las cosas, la relación Yo-Tú esta permeada por un constante diálogo. Al respecto Buber formula la cuestión de cómo se hace presente el tú, a la que responde que es entrando en relación con él de forma que el yo se deje impactar por la potencialidad de la exclusividad del tú.

⁷³ Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 123.

⁷⁴ María del Carmen Paredes Martín, "La dialéctica del nosotros en Ortega," *Contrastes, revista interdisciplinaria de Filosofía* 5, (2000): 156.

⁷⁵ Martin Buber, *Yo y Tú* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1977), 7

⁷⁶ William R. Daros, "La identidad del "yo" como descubrimiento por el otro (M. Buber) y como cuidado de sí mismo (M. Foucault)," *Revista Espíritu* 66, (2007): 294. file:///C:/Users/asusx405u_9/Downloads/Dialnet-LaIdentidadDelYoComoDescubrimientoPorElOtroMBuberY-2660376.pdf

Es válido rescatar la concepción que tiene el filósofo judío frente a la experiencia en contraposición de la relación. En ello señala que la experiencia de alejamiento del Tú, se genera cuando se busca un conocimiento empírico del otro. Distintamente, la relación con el otro se presenta desde la palabra primordial Yo-Tú, ya que el Tú está, constantemente presentándose como un Yo⁷⁷, esto permite establecer una relación constitutiva del reconocimiento de las personas.

Finalmente, consecuencia de la relación Yo-Tú, Buber percibe la existencia del amor como responsabilidad de un Yo por un Tú⁷⁸. Pero acá, el amor no es entendido como un sentimiento, sino como algo que se produce y que compete a los interlocutores de dicha relación subjetiva. En suma, el amor supone reconocimiento del otro, es decir, un Yo que reconoce a un Tú que le es presentado frente a sí.

3. LÉVINAS Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Habiendo recorrido un camino que enmarca las concepciones de diálogo y de alteridad desde las distintas épocas de estudio de la filosofía, se puede ahora centrar la mirada propiamente en el trabajo de Emmanuel Lévinas respecto al reconocimiento del otro. El trabajo de este filósofo de cuna lituana, de identidad judía y de lengua francesa, enmarca en gran medida la reflexión ética sobre la otredad, que en el siglo XX ha tomado fuerza, así como se puede ver en las cavilaciones de Martin Buber, Gabriel Marcel, Xavier Zubiri, o el español Pedro Laín Entralgo, quien toma elementos de José Ortega y Gasset.

Los planteamientos de Lévinas que procuran poner la ética como filosofía primera⁷⁹, son expuestos principalmente en una de sus obras más incidentes en la reflexión filosófica sobre la otredad, *Totalidad e infinito*, en donde se presenta “la naturaleza íntima del ser humano como básicamente moral, y describe su capacidad de reconocer y respetar al Otro, al prójimo o semejante”⁸⁰. Por ello, se recurre a esta obra máxime, que junto al esmerado

⁷⁷ Daros, “La identidad del “yo” como descubrimiento por el otro,” 295.

⁷⁸ Buber, *Yo y Tú*, 18.

⁷⁹ Solé, *Lévinas*, 15

⁸⁰ Solé, *Lévinas*, 85.

trabajo *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, se postulan como el pensamiento maduro del filósofo judío.

Antes de entrar en cuestión es importante señalar que en estas y en el resto de sus obras, Lévinas plantea al lector a un compromiso dedicado respecto a su escritura, la cual no es de fácil comprensión con un solo repaso; pues solo en un debido ejercicio de rumiar sus líneas y lo que pretende decir entre ellas se logra digerir adecuadamente su filosofía, empero pueden encontrarse incomprensiones e incertidumbres a la hora de comprender su logrado pensamiento.

Esta lectura compleja, dista de la que se puede encontrar frente a los textos de Kant, Hegel o Heidegger, quienes recurren a neologismos que obligan al lector a aprender con precisión y rigurosidad un lenguaje técnico nuevo para su asimilación. Por su parte, Lévinas, no establece un vocabulario específico, sino que hace uso de palabras del argot común (rostro, responsabilidad, fecundidad, fraternidad, lo femenino, deseo, economía, anarquía, solidaridad), desde las cuales expresa sus concepciones fundamentales.

A tenor de lo anterior, Lévinas en su trabajo *Totalidad e infinito*, afirma en primer lugar que el pensamiento occidental contemporáneo deja ver que, la relación del sujeto con el mundo se produce desde el conocimiento y la comprensión; es por ello que el hombre moderno quiere infatigablemente definir y conceptualizar lo que encuentra a su alrededor, con el fin de aprehenderlo y hacerlo suyo. El filósofo en cuestión rebate esta tradición sosteniendo que antes que la ontología o la pregunta por el ser, está la ética. Lo que hace Lévinas es afirmar que, en la naturaleza humana lo primero que se presenta es la responsabilidad moral por el Otro, en ello, respetarlo como prójimo o semejante.

Así pues, adopta el método fenomenológico para revisar los contenidos de la conciencia del sujeto y su relación con el mundo, pasando de los intereses de la ontología fundamental a perfilar unos propios, que le hacen cuestionar el andamiaje conceptual heredado de la tradición filosófica de occidente. Es por ello que pone como centro la naturaleza y sentido de lo humano dentro de sus cavilaciones. En lo anterior, Lévinas tiene un punto de encuentro con los planteamientos filosóficos de Soren Kierkegaard, en rechazar

la supremacía de la razón universal; pero a la vez dista de su obra, pues el segundo afirma que “la verdad solo puede ser personal, vivida en el interior”⁸¹ mientras que para el primero, la verdad no se encuentra en el sujeto pensante ya que admite la irrupción del Otro que no se puede encerrar en conceptos.

Establece entonces las categorías de *el Mismo*, que es a lo que la tradición ha llamado como “yo”, “sujeto”, o “conciencia”. Lévinas la designa igualmente como totalidad. La otra categoría es *el Otro y lo Otro*, entendida como lo infinito, de allí el título de su obra. Deja claro que lo Otro no ha de comprenderse como un alter ego, es decir, como “otro yo” como lo señala Martin Buber; sino que es Otro en cuanto Otro. Igualmente, este Otro no se tiene como concepto creado por el Mismo. En caso de ser así, se le estaría negando su otredad, su individualidad, lo que sería inadmisibles en la ética que el mismo filósofo lituano plantea. En últimas, lo llama infinito pues el Otro está por fuera el pensamiento de el Mismo.

Regresando a la noción que tiene Lévinas de ética, se puede señalar que, esta “comienza en el momento en que el tú (el Otro) aparece en el horizonte de la preocupación del yo” (el Mismo)⁸². De manera que “el extrañamiento del Otro —su irreductibilidad al Yo, — se lleva a cabo como un cuestionamiento de mi espontaneidad, como ética. A este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro, se llama ética”⁸³. Acá el autor propone el término espontaneidad haciendo referencia a los deseos y apetencias. Por tanto, la ética será cuestión de deseo.

Para comprender esta ética, vista como reflexión sobre la naturaleza fundamentalmente moral del ser humano, que describe el encuentro de el Mismo con el Otro, se requiere ahondar en las concepciones levinasinas de estas categorías. Así pues, en cuanto al Mismo se puede agregar que es autónomo, autosuficiente y que posee una interioridad. Esta autosuficiencia genera en el Mismo una sensación de gozo al poder experimentar y relacionarse con su mundo del cual se sirve.

⁸¹ Solé, *Lévinas*, 87.

⁸² Ruiz De la Presa, *Alteridad, un recorrido filosófico*, 164.

⁸³ Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito* (Salamanca: Sígueme, 1995), 67.

La ética que propone Lévinas subraya que, para el Mismo, “el gozo es inocente, antiguo, elemental. El mundo se experimenta con un gozo metafísico porque ofrece la concreción de una plenitud tan antigua que es casi eterna”⁸⁴ debido a ello, el sujeto busca dominio de lo otro para alcanzar dicha satisfacción. Luego, la ética surge cuando el sujeto, recibe al Otro como huésped ante la irrupción de éste en la morada del primero en la cual tiene su gozo. Es así como, la interioridad se convierte en exterioridad. Se puede concluir de esta manera que la ética levinasiana se sustenta en la sociabilidad expresada en el recibimiento del Otro.

En cuanto a este último, Lévinas lo describe como infinito. Para esto acude a Descartes, de quien toma esta idea fundamental. El pensador judío indica que,

Descartes examina si todas las ideas contenidas en la conciencia han sido creadas por el propio sujeto. Y es en este punto donde el católico Descartes halla una idea que no puede haber creado él mismo: la idea de un ser superior a él, la idea de Dios, que es imposible que proceda de él porque según la lógica lo más perfecto no puede proceder de lo menos perfecto⁸⁵.

Al respecto en *Totalidad e infinito*, el autor hace expreso que “Descartes descubre una relación con una alteridad total, irreductible a la interioridad y que, sin embargo, no violenta la interioridad”⁸⁶, es entonces una relación entre libertades, la del Mismo y la del Otro. Junto a esto, en dicha obra, se señala que, “la idea de lo infinito implica un alma capaz de contener más de lo que puede sacar de sí”⁸⁷ trabajo que no incumbe al sujeto. Por eso, “en la idea de lo infinito se piensa lo que permanece siempre exterior al pensamiento”⁸⁸. Queda de esta manera claro el por qué Lévinas asume que el Otro es infinito, dado que en su naturaleza está la in-aprehensión, por tal motivo, el sujeto no puede entrar a categorizar o tematizar al Otro porque lo estaría desvirtuando.

⁸⁴ Solé, *Lévinas*, 97.

⁸⁵ Solé, *Lévinas*, 92.

⁸⁶ Lévinas, *Totalidad e infinito*, 233.

⁸⁷ Lévinas, *Totalidad e infinito*, 196.

⁸⁸ Lévinas, *Totalidad e infinito*, 10.

En consecuencia, la otredad levinasiana se establece desde la diferencia al yo, como la relación del sujeto con lo exterior. Surge entonces algunas preguntas, ¿quién es el Otro?, ¿cómo me relaciono con el Otro? Frete a dichas cuestiones, Lévinas señala que el Otro es el menesteroso y el desvalido, “el rostro del extranjero, de la viuda y del huérfano”⁸⁹. De esta forma se tiene que, la descripción del infinito responde a la exterioridad del Yo, dado que es un extraño, proveniente siempre de otra patria, pues es lo absolutamente Otro. Por ello, no hay un “nosotros” ni concepto que pueda equipararlo al Mismo”⁹⁰. Por lo tanto, el Otro es lo distinto, lo diferente que viene al yo e irrumpe constantemente con una voz de ayuda y de súplica.

Se tiene entonces la categoría de *rostro*, que, en el pensador de origen lituano, no se entiende como la cara física de una persona, no es el objeto de una experiencia que pasa por los sentidos, sino que refiere a algo anterior a lo empírico, ya que en esto figura la irrupción del Otro que no se deja reducir a representación, a concepto, a tema. Juntamente, el rostro es expresión que afecta al sujeto antes de que se pueda empezar a pensar en él. En este sentido, “el rostro habla. La manifestación del rostro es ya discurso”⁹¹, pues busca transmitir mensajes nuevos e inesperados en vez de repetir lo ya conocido que es relativo a el Mismo.

Si se entiende el rostro como expresión según los postulados levinasianos, se tiene que el filósofo judío “concibe también el rostro como el primer hecho del lenguaje”⁹². Ya que a partir del rostro se privilegia el acto del habla desde la interpelación que genera la proximidad del Otro. Igualmente, el rostro como expresión, determina al Otro como interlocutor del yo, sin necesidad de que él pronuncie palabra alguna, pues “si la estructura del lenguaje es dialógica, la corporalidad del otro debe presentarse además como primer sentido”⁹³. De esta manera, el rostro, que no es sólo la presencia del otro, garantiza la

⁸⁹ Lévinas, *Totalidad e infinito*, 74.

⁹⁰ Solé, *Lévinas*, 99.

⁹¹ Lévinas, *Totalidad e infinito*, 61.

⁹² Olivia Navarro, “El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas,” *Contrastes, revista interdisciplinar de Filosofía* v. 13, (2008): 181. Doi, <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v13i0.1600>

⁹³ Navarro, El «rostro» del otro en la alteridad de Emmanuel Lévinas, 182.

posibilidad de comunicación, sino que también enmarca su comienzo desde el diálogo como herramienta del lenguaje.

Seguidamente, el reconocer el rostro plantea una relación cara a cara que es naturalmente ética. También el rostro es esa revelación de nuevos mensajes distintos a lo propio del sujeto; así el rostro inaugura el lenguaje porque crea la primera significación. En esto, con la respuesta al llamado y clamor constante de lo distinto y de lo Otro, se establece una conversación, un lenguaje como diálogo. Esto se da ya que lo infinito al interpelar a la totalidad, le habla directamente y exige una respuesta personal que tiene si o si un carácter ético.

En suma, para Lévinas la ética como filosofía primera, surge de la relación cara a cara entre el sujeto y lo Otro, en el momento en que lo infinito se presenta ante la totalidad y la cuestiona mediante un diálogo en el que pretende una respuesta ética de dicho sujeto. En esto, el Mismo se deja interpelar dado que el Otro viene con un rostro y una voz propias de un menesteroso que clama y pide ayuda. Así mismo, la concepción levinasiana del Otro y lo Otro, la caracteriza un valor de infinito al no dejarse reducir a conceptos que le cierren su otredad y desvirtúen su individualidad. Igualmente queda claro que el Otro desde el pensamiento del filósofo judío, no se comprende ni ha de hacerse como “otro yo”, por el contrario, ha de tenerse como lo distinto, lo diferente; en últimas como el extraño que exige y reclama del Mismo una responsabilidad infinita.

Finalmente, lo expuesto en este primer capítulo, sirve de insumo para confrontar propiamente el sentido y valor encontrado en las categorías de diálogo y reconocimiento del otro, frente a las cavilaciones que expone Freire en acerca del paso de una pedagogía opresora a una educación liberadora. Asimismo, las categorías expuestas, entran a dinamizar el hecho pedagógico presente en la relación maestro-estudiante, de manera que, desde cualquiera de ambas posiciones, se promuevan relaciones que, en lugar de ser coercitivas y que tengan como objeto la asimilación y comprensión del otro sin llegar a reconocerlo, sean relaciones intencionadamente mediadas por la apertura de ambos interlocutores del hecho pedagógico. Así esta relación la caracteriza un clima netamente intersubjetivo, llegando a lo que plantea como fusión de horizontes.

II CAPITULO

EDUCACIÓN BANCARIA VS EDUCACIÓN LIBERADORA EN FREIRE

1. VISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAESTRO Y DEL ALUMNO

Poco a poco la pedagogía ha ido centrando la mirada y con ella su reflexión sobre la posición que desempeña el maestro y el estudiante en el hecho pedagógico. Sin embargo, para que la acción educativa responda a las necesidades reales de los estudiantes, es necesario que estos se pongan en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que también puedan ser objeto de críticas. Esto con el fin de que el educando se conozca a sí y desarrolle facultades afines a su formación como persona y ciudadano, dentro de ellas, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico.

En la tarea de evidenciar el rol del maestro y el alumno en la acción pedagógica, se encuentra que el Positivismo y su apetencia de llevar todo conocimiento a la validez mediante el uso de la razón, ha confinado la pedagogía y la educación a la pretensión de verlas como elementos partícipes de las ciencias de la educación, o en el peor de los casos, a subordinar a las primeras en dichas ciencias. Esto deviene en un empobrecimiento de la concepción de pedagogía, procurando entenderla simplemente como una acción operativa que cumple una ruta propuesta por un Estado o gobierno.

Con lo anterior, así como es distorsionada la visión de la pedagogía, es deformada también la presencia del maestro, visto desde estas ciencias como un llano operario y, en donde el alumno es referenciado como aquel en quien recae la acción de dicho operario. Indistintamente se presenta una transmisión de saberes sin la planeación, verificación, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza y mucho menos de aprendizaje, que contextualizados, busquen responder a las necesidades del destinatario del acto pedagógico.

Dentro de las ciencias de la educación se pueden contar las siguientes: pedagogía, antropología de la educación, filosofía y psicología de la educación, administración

educativa, didáctica, y más⁹⁴. Aun cuando se evidencia que estas ciencias desconocen el lugar de la pedagogía como ciencia, “la cual se basa en la filosofía práctica (ética) como objeto de la educación y en la psicología, como el camino, los medios y los obstáculos”⁹⁵ de un proyecto pedagógico, se valora el interés de la psicología educativa en la formulación de procesos de aprendizaje que involucren la reflexión de las relaciones y experiencias no solamente académicas del maestro y estudiante; o de la sociología de la educación, que refiere a las relaciones entre escuela y sociedad.

La pedagogía como disciplina “conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas”⁹⁶. Unido a esto, la pedagogía, más que estar subordinada a otras ciencias, se distingue por conformar un conjunto de ideas y prácticas acerca del conocimiento, del hombre, de su lenguaje, de la escuela y su ámbito social; en fin, procura reflexionar el hecho pedagógico poniendo al centro de su estudio la enseñanza y el aprendizaje.

Prestando atención a la historia de la pedagogía, se puede recordar que es a partir de la *Didáctica Magna* de Comenio en donde se comienza a reflexionar sobre la enseñanza. Igualmente, Pestalozzi en su trabajo integrador de enseñanza y aprendizaje expone su método con la finalidad de señalar como ciencia a la pedagogía. Posteriormente, Herbart en su intento de sistematizar la enseñanza, incluye en ésta la didáctica, la cual entiende como teoría de la instrucción. También se cuenta a Claparède, quien indica que la pedagogía es una ciencia aplicada que se fija en el conocimiento del alumno; la define como la comprensión de las circunstancias favorables al desarrollo y formación del niño estudiante y de los medios y herramientas dispuestos para tal fin⁹⁷.

Esta reflexión deja ver que la enseñanza no es “una simple metódica, ni un procedimiento de trasmisión de contenidos, ni un mero quehacer instruccional, ni la administración de un paquete académico”⁹⁸, sino el espacio que posibilita el conocimiento

⁹⁴ Olga Lucia Zuluaga, et al., “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria,” en *Pedagogía y epistemología*, (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2011), 22.

⁹⁵ Zuluaga, et al., *Pedagogía y epistemología*, 57.

⁹⁶ Zuluaga, et al., *Pedagogía y epistemología*, 36.

⁹⁷ Zuluaga, et al., *Pedagogía y epistemología*, 38.

⁹⁸ Zuluaga, et al., *Pedagogía y epistemología*, 39.

en relación con las ciencias, la ética, el lenguaje y el aprender, que procura la transformación de dicho conocimiento en saberes.

Maestro y alumno, educador y educando, docente y discente, son los principales actores del hecho pedagógico. Es directamente de ellos a quienes corresponde llevar a la praxis las reflexiones teóricas que se pueden hacer de la pedagogía, la educación y de ellos mismos. Igualmente les compete el proponer reflexiones teóricas desde su experiencia práctica que refiere la particularidad de cada uno que enriquezcan la reflexión pedagógica.

Hoy, entrado el siglo XXI, se puede decir que el ser maestro ha evolucionado, superando aquellos momentos en que se anulaba al alumno, en que se le reprimía, se le castigaba; todo esto gracias a la completa ignorancia del infante⁹⁹. A lo largo de la historia, el papel del maestro ha pasado por muchas situaciones que pueden desdibujar su identidad, quizás no ha sido valorado lo suficiente.

El rol del maestro ha sido visto como una labor social y formativa, pero también como forma de manipulación y control. Como simple transmisor de contenidos y también como un guía que lleva a despertar un pensamiento más crítico. Como un trabajo del cual devengar un sueldo o como una forma de vida que lleva al maestro a donar sus fuerzas en su labor educativa.

Pensando al maestro desde una pedagogía liberadora, Freinet aporta que su identidad y misión han de ser revaloradas, así mismo la visión del alumno, quien debe concebirse como agente de su educación¹⁰⁰. Juntamente la posición del maestro como educador ha de tener presupuestos humanistas que permitan una transformación social que rechace la manipulación y propugne la libertad. Será el maestro quien motive al estudiante a que juntos construyan una nueva concepción de educación que tenga al centro de su acción educativa, procesos de aprendizaje en donde participen los diversos actores del acto pedagógico

De lo anterior se puede establecer que el aprendizaje es el punto de encuentro entre maestro y alumno para constituir una relación intersubjetiva. Esto se sustenta con lo que expone Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* (1983), en donde expresa que “en

⁹⁹ Teresa González Pérez, “La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico,” *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. v. 16, (1993): 136.

¹⁰⁰ González, *La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico*, 140

una educación liberadora, nadie educa a nadie”¹⁰¹, ambos educan, porque es una relación dialéctica y recíproca. Este aprendizaje permanente y bidireccional, se logra mediante una debida comunicación efectiva y asertiva entre maestro y alumno.

1.1 CONTACTO CON EL OTRO EN LA RELACIÓN MAESTRO-ESTUDIANTE

Dentro de lo que se ha venido hablando, se ha referenciado la necesidad del otro en la construcción de relaciones plenamente intersubjetivas, pues ¿cómo construirlas, cuando se tiene una visión del otro como objeto? Es por ello por lo que se ve necesario resaltar que dicho encuentro entre maestro y estudiante requiere de un contacto singular, una experiencia de proximidad desde la cual se propicie un compartir de subjetividades. Este ejercicio de apertura dialógica implica a ambos actores del hecho pedagógico.

De acuerdo con el nivel de contacto y encuentro entre maestro y estudiante, primero se comprende como aquel dinamizador del interés del niño frente a su proceso de su aprendizaje. Es mediante el contacto interpersonal como la relación va más allá de las figuras de enseñante y aprendiz. De esta manera, lo que se aprende está encaminado a la transformación personal del educando, así las materias y contenidos temáticos son puestos en paralelo con la realidad y son mejor aprehendidos, pues encuentran una correspondencia con su cotidianidad.

Es entonces que, “enseñar deja de ser un verbo transitivo”¹⁰², lo cual se evidencia en un ambiente educativo en donde se adelanten procesos de formación dialógica. El aula es uno de esos lugares en donde se debe lograr un clima potencialmente formativo. Igualmente, allí en el aula, el maestro ha de distinguir muy bien la autoridad y el poder, dado que son conceptos diferentes en su ejecución como en su origen.

“El origen de la pérdida de autoridad del maestro se encuentra en la pérdida de autoridad de los contenidos que transmite”¹⁰³. Esto puede generar inconvenientes en el contacto relacional de maestro-estudiante, pues el docente, en su acción por recuperar dicha

¹⁰¹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 90.

¹⁰² Andrés García Inda, *Educación para el asombro*, (Madrid: Ediciones Mensajero, 2018), 27.

¹⁰³ García, *Educación para el asombro*, 39.

autoridad, podría terminar restando importancia al papel del estudiante dentro de la acción pedagógica. Es importante saber al respecto que este compartir intersubjetivo que se genera en el acto educativo debe apuntar siempre a la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje tanto para el educador como para el educando.

Un elemento que puede dinamizar este contacto con el otro es la confianza, lo cual implica compartir algunas creencias, criterios o valores comunes por encima de las diferencias existentes¹⁰⁴. Esta confianza común conlleva a descubrir que ahora ninguno de los interlocutores del hecho pedagógico tiene el control, por el contrario, se da un tipo de correspondencia con el otro cada vez que se reconoce la dependencia y vulnerabilidad personal.

Para finalizar, al señalar en el hombre su carácter de gregario y ser político, se habla abiertamente de una necesidad de ser mirado por sus semejantes y por otros seres. Dicha mirada conlleva a un contacto que implica en sí el reconocimiento del otro. Asimismo, esta confianza común que se pretende entre el educador y el educando se logra a partir de la apuesta por los principios sociales del diálogo y la otredad evidentes en la educación liberadora que se contrapone a la bancaria.

2. CONCEPCIÓN BANCARIA DE LA EDUCACIÓN

En la escuela, como espacio de formación educativa, se presentan ciertas relaciones, como sucede entre el maestro y los estudiantes. Cuanto más se observan estas experiencias de correlación en la escuela actual, se encuentra que aun hoy existe una suerte de dominación por parte del educador sobre sus educandos, propósito que puede estar agenciado por dinámicas sociales que impiden la libre formación de las subjetividades, tanto del educador que se impone mediante el saber, como en el educando que es visto como objeto de formación más que como sujeto de educación y aprendizaje.

Esto encuentra sustento en los postulados del pedagogo brasileño, Paulo Freire, que presentan lo que él denomina una *Pedagogía del oprimido*. Desde allí, el educador es visto

¹⁰⁴ García, *Educación para el asombro*, 40.

como aquella persona que educa ya que tiene el saber; igualmente, este actor del hecho pedagógico se comprende como “la autoridad del saber”, autoridad funcional con la que se opone antagónicamente a la libertad de los educandos¹⁰⁵. Esto deviene en una relación vertical mediada por una narrativa que lo implica como sujeto, dejando al educando como un objeto paciente de la educación.

En la medida en que se permita esta relación vertical entre maestro y estudiante, se afianza una “educación bancaria” que es comprendida por Freire como aquella que concibe a los estudiantes como simples “vasijas” dispuestas a ser “llenadas” por el educador. Dado lo anterior, para llegar a una educación liberadora, se debe comenzar por superar la contradicción tejida entre el maestro y el estudiante. Ahora bien, es adecuado comprender qué es lo que el pedagogo brasileño, representante en grado sumo de la pedagogía crítica, entiende por “educación bancaria” y cómo dentro de ésta se evidencian relaciones verticales.

2.1 EDUCACIÓN BANCARIA

Antes de entrar a señalar las cavilaciones freireanas en cuanto a la educación bancaria, es necesario repasar la concepción de pedagogía opresora, la cual lleva en su seno a la anterior. Cabe resaltar que, la pedagogía opresora no es mala en sí por llevar esta designación; dado que, se puede pensar inicialmente como la respuesta de los oprimidos ante la búsqueda constante de su libertad la cual implica una lucha, que tiene sentido, si y solo si en la ardua tarea de conseguir la recuperación de su vulnerada humanidad casi extinta en la opresión.

El oprimido que vive en camino constante hacia su liberación, debe entender que ésta no le llegará por simple casualidad ni por suerte, sino por “la praxis de su búsqueda, por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella”¹⁰⁶. Es tal la fuerza de esta idea que en su obra cuestiona Freire,

¹⁰⁵ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 78.

¹⁰⁶ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 40.

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?... Así, «la pedagogía del oprimido», es aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad¹⁰⁷.

En consecuencia, se tiene entonces que dicha pedagogía ha de ser pensada por los mismos oprimidos, ya que es una herramienta de la cual se valen como forma crítica desde la que reconocen su condición deshumanizada por la opresión impuesta por sus dominantes. Es por esto por lo que, calificarla peyorativamente es llana y simplemente no comprender a Freire.

El autor de *Pedagogía del oprimido* comprende entonces dicha reflexión como una pedagogía humanista y liberadora, la cual comprende dos momentos que se interrelacionan aun cuando son distintos: en el primero de ellos, quienes son oprimidos se van haciendo conscientes del mundo opresor y sus dinámicas, de forma que se comprometan mediante la praxis a su transformación. En el segundo momento, al cambiar la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a comprenderse como la de los hombres en proceso de permanente liberación¹⁰⁸.

Teniendo claro lo anterior, se puede continuar propiamente con la concepción de “educación bancaria” que tiene como contexto la pedagogía opresora. Esta educación sostiene una imagen de los educandos como recipientes vacíos los cuales hay que llenar con saberes que detenta el educador. Es así como Freire compara esta práctica con los ahorros que se depositan en el educando como si éste fuera un banco. Se tiene pues que esta educación, propugna “la adaptación y el conformismo de las nuevas generaciones con el statu quo”¹⁰⁹, de forma que lo que se propone con ella es establecer y consolidar el poder opresor.

De esta manera se hace visible que la “educación bancaria”, incita las relaciones de poder que se tejen en la escuela y en la educación tradicional, pues esta educación produce

¹⁰⁷ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 41.

¹⁰⁸ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 53.

¹⁰⁹ Heinz Peter Gerhardt, “Leer a Paulo Freire,” *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 29 (2007): 168.

en el educando una suerte de pasividad frente a su forma de ser y actuar en el acto pedagógico. En este sentido, esta educación tradicional sirve a la clase dominante, dejando a los oprimidos en situación de dependencia y coartando su subjetividad al ser vistos como un objeto.

Una de las más fundamentales características de esta “educación bancaria” o tradicional, es la enfermedad de la narración que conlleva a una visión de la educación como simple trabajo de memorización. Esta naturaleza narrativa o discursiva, implica la existencia de un sujeto, que es el que va llevando la narración y, un objeto pasivo, en donde recae la misma. Es por eso por lo que Freire señala que “el educador aparece como su agente indiscutible, cuya tarea indeclinable es «llenar» a los educandos con los contenidos de su narración”¹¹⁰. El problema con esta narratividad es que los saberes que imparte el educador son simples retazos de la realidad, los cuales no dicen nada a aquel en quien son depositados.

En consecuencia, el discurso que elabora e imparte el educador, se tiene como palabrería vacía, carente de una sustentación crítica que parte de la realidad y contexto del educando. Esto deviene en lo que el pedagogo brasileño destaca como un verbalismo alienado y alienante. Sumado a esto, la educación llanamente narrativa conduce al estudiante-depósito a una memorización y manejo mecánico pero temporal del discurso que le ha sido impuesto.

Simultáneamente, se va configurando una educación cuyo currículo refiere a contenidos incoherentes y descontextualizados, programa educativo que propicia una enseñanza expositiva e impositiva, como se ha dicho insistentemente. Así, al ser esta formación una adaptación pasiva ante el proceso termina por eliminar la creatividad, la conciencia crítica impidiendo el diálogo¹¹¹, que, en lugar de infundir la comunicación entre los actores del hecho pedagógico, se convierte en depósito y transferencia de comunicados. Igualmente, la peligrosa “educación bancaria” presenta un modelo de evaluación que cuantifica el saber, el cual es medido en la cantidad de la información que pueda acumular y repetir el educando.

¹¹⁰ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 75.

¹¹¹ José Edmundo Calvache López, “El Papel del Educador en el Pensamiento de Paulo Freire,” *Revista Estudios Latinoamericanos* Vol. 12 no.01 (2017): 19.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3262>

Sin embargo, cabe preguntarse, ¿en este tipo de educación es necesario agradecer al educador por llevar conocimiento al educando? ¿será loable la tarea de esta bancarización de la educación al hacer accesibles algunos saberes a quien carece de ellos? La respuesta es un “no” rotundo, puesto que esta visión de educación tacha y señala de ignorante a aquel individuo en quien se depositan estos comunicados. Acá la función del educador se limita a la simple donación, o a una falsa compasión con aquel que es carente.

Seguidamente, se esboza un protagonismo humanitarista del educador más que una labor humanista, que radica en “la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad”¹¹². Escondiendo en su actuación la desconcertante reproducción del discurso opresor que pretende absolutizar la ignorancia, que en toda situación y momento se presta para la alienación del sujeto.

Desde lo que se ha expuesto, surge necesariamente un impulso conciliador el cual debe llevar a la verdadera educación a plantearse la superación de la contradicción hasta ahora existente entre educador y educando. De no ser así se realiza una educación que camina hacia la opresión del sujeto. Frente a esto, se puede agregar que la “educación bancaria” al no propiciar un diálogo entre educador y educando, en donde el primero le impone al último una orden que él no comparte, ante la cual no tiene otra salida que acomodarse; no le ofrece medios que generen un pensamiento auténtico y autónomo, pues al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda sin incorporarlas a su proceso formativo¹¹³. Estas razones son las que gritan la urgencia de una acción dialógica entre los actores del hecho pedagógico.

Otro peligro de esta “educación bancaria”, es la adaptación y ajuste al que los hombres educandos se ven expuestos; pues,

Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más

¹¹² Freire, *Pedagogía del oprimido*, 79.

¹¹³ Calvache López, “El Papel del Educador en el Pensamiento de Paulo Freire,” 20.

ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos¹¹⁴.

Desde este punto, queda explícita la misión del educador bancario, que sirve a la opresión, misión que más que pretender la superación de la realidad y situación de los oprimidos, aspira es a la transformación de la mentalidad de éstos, tal como si fueran dóciles y maleables arcillas o ceras blandas que moldear. Es por esto por lo que a continuación se revisa la naturaleza de esta relación vertical y dicotómica entre educador y educando.

2.2 RASGOS DE LAS RELACIONES VERTICALES ENTRE EDUCADOR Y EDUCANDO

Las relaciones verticales y contradictorias entre educador y educando se tejen desde un amplio abismo que los separa según la visión que tiene tanto del uno como del otro la “educación bancaria”. La concepción de esta formación opresora representa la educación como aquel acto de depositar, transferir, archivar información y la imposición de normas que son asimiladas acríticamente por el estudiante-depósito.

Especulando sobre la imagen vertical en la relación entre educador y educando, se puede pensar que en la parte superior de una pendiente se encuentra el primero, de quien se logran señalar las siguientes características: educador es quien siempre educa; es el que sabe; es quien tiene la facultad de pensar; es quien habla; quien disciplina; quien opta y prescribe su opción; es quien actúa; quien escoge el contenido pragmático a impartir; el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; finalmente, es sujeto en el proceso de educación¹¹⁵.

Por otro lado, en la parte inferior de dicha pendiente se encuentra el educando, que para la “educación bancaria” es quien: es el educado; el que no sabe nada; es objeto pensado por un sujeto; es disciplinado; es quien sigue las prescripciones del educador; tiene la ilusión de que actúa; no es escuchado; se adapta a las determinaciones de quien está por encima

¹¹⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 79.

¹¹⁵ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 78.

suyo; y así cómo el sujeto del proceso formativo es el educador, el educando será siempre objeto del mismo¹¹⁶.

Junto a lo anterior, Freire expone algunas bases en las que se sustentan estas relaciones verticales entre los actores del hecho pedagógico, como lo son la mediatización de los educandos, la necrofilia que expresa el educador como agente de opresión, la acción anestésica de la educación; igualmente su condición fatalista, que acompañada del individualismo y falsa solidaridad generan una expansión en la brecha relacional intersubjetiva en mencionados actores.

Entonces, desde dicha bancarización de la educación, causa y bandera de la pedagogía opresora, se introduce la idea de que educador y educando no son ni pueden convivir como compañeros. De entrada, esta bancarización conduce a una dicotomía entre hombres y mundo, resaltando que los hombres están simplemente habitando el mundo sin estar con el mundo y con los otros¹¹⁷. Esta dicotomía anula la conciencia de los individuos frente al ambiente que lo rodea, dejando ésta solamente al servicio del opresor. En este caso el educador tiene como tarea el disciplinar la entrada del mundo en la conciencia, que en otros términos se comprende como la adecuación del educando al mundo que le muestra el educador.

La ausencia de comunicación y la adecuación al mundo por parte del opresor al oprimido conlleva a mediatizar a los educandos; esto es, verlos como escuetos objetos a disposición de ciertas prescripciones las cuales deben asumir. Para comprender esta práctica de dominación, en donde se reduce el sujeto a objeto, Freire acuña la expresión de *necrofilia*, sustraída de la obra *El corazón del hombre*, en donde su autor, Erich Fromm, señala que,

Mientras la vida se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida

¹¹⁶ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 78.

¹¹⁷ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 83.

mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas.¹¹⁸

Sumado a lo que se ha dicho sobre el educador bancario, se plantea en esta óptica como necrófilo, pues desde su posición trasgrede los valores que dan apertura a la vida y a la naturaleza de la educación de formar sujetos autónomos, críticos y libres. El sujeto que ama la necrofilia, no se puede comprender entonces como libre e independiente, pues requiere siempre de la posesión de un objeto desde el cual sentirse realizado. Por ende, al ver amenazada su posesión de otro pierde el control y contacto con el mundo. Así, el opresor entra a verse también carente, no como el oprimido, pero sí como un ser que depende más que de alguien, de algo para poder ser.

Este movimiento mecánico y estático, consecuencia de la necrofilia, genera en el oprimido una sensación de frustración que lo hace incapaz de actuar y de optar desde su propia convicción. Esta frustración, que el educando padece, lo lleva a sentirse rechazado, por lo que buscará un grupo con el cual identificarse, creando la ilusión de que tiene la facultad de actuar como ellos. Pero lo que desconoce en realidad es que está transfiriendo y cediendo su actuar y su subjetividad a otros con la presunción de ser aceptado. Finalmente fracasa una vez más en el intento de liberarse mediante la búsqueda de reconocimiento.

Otra de las críticas que Freire propone ante la “educación bancaria” y a la relación vertical entre educador y educando, es la acción anestésica de la educación tradicional, pues esta niega el poder creador de los educandos, acallando también su libre y crítico pensamiento al igual que su autonomía. Luego, esta acción anestésica del educador bancario pretende la inmersión¹¹⁹ de quien está a su cargo, y para ello nada mejor que la opresión.

En conclusión, ante la forma de acción de la evidente relación verticalizada que niega el diálogo, la vida, la interacción con el otro, que procura el individualismo, es válido resaltar que dicha relación dentro de la “educación bancaria”, “insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto,

¹¹⁸Erich Fromm, “*El corazón del hombre*,” (México: Fondo de Cultura Económica, 1967), 41. Citado por Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo XXI editores, 1983), 85.

¹¹⁹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 92.

mitifica la realidad”¹²⁰. Este es una herramienta de uso constante de opresión ocultando la verdad.

Ejemplo de esto es la prohibición del acto creador, la domesticación de los sujetos en su naturaleza histórica de humanización debido al ajustamiento al mundo señalado por el educador-opresor y la falsa generosidad de este último para con el educando. Es por esto por lo que se identifica esta postura educativa como fatalista y una vez más como necrófila, negando toda posibilidad de relación intersubjetiva en los actores del hecho pedagógico.

Pero Freire no solo se queda en denunciar que hay una educación bancaria que tiene serias y nefastas implicaciones a nivel pedagógico, humano y social, por eso señala que para que se dé el paso de la pedagogía de los oprimidos a la educación liberadora, ha de prestarse atención a la presencia y proximidad del otro, que desemboca en un compartir mediado por el diálogo y la apertura por parte de quien escucha. A continuación, se logra ahondar en esta postura dialógica de la educación liberadora.

3. EDUCACIÓN LIBERADORA

3.1. LA DIALOGICIDAD DENTRO LA EDUCACIÓN LIBERADORA

Dado que los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión¹²¹, al hablar de educación liberadora ha de hacerse hincapié en el rol que desempeña el diálogo para lograr dar el paso de la opresión a la libertad. Esta liberación implica una existencia que deviene de pronunciar al mundo lo cual lleva en su interior un ansia de transformarlo.

Hay algunos valores que circundan el diálogo, sin los cuales éste no podría surgir de la manera el encuentro de los hombres, mediados por el mundo, para pronunciarlo y recrearlo. Estos valores son el amor, la humildad, la fe y la esperanza. Freire (1983) asegura con ellos

¹²⁰ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 95.

¹²¹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 105.

la dialogicidad que permite pasar de la pedagogía del oprimido a la liberadora, así la concibe como una exigencia existencial, ya que el diálogo,

Siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes¹²².

Una relación que promueva el crecimiento humano de ambos interlocutores mediante el uso de la palabra ha de fundarse en el amor, el cual es compromiso con los demás hombres y al mundo en donde se desenvuelve su ser y su actuar. Conjuntamente el hombre que es capaz de amar a su prójimo y de buscar con él la liberación, ha de emprender su labor con bastante humildad, pues “¿cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?”¹²³. Siendo consecuentes con esto, el maestro aparte de enseñar contenidos preestablecidos y saberes específicos ha de ser permanente testigo de un modo de vida ético, no tanto por lo que enseña en la pizarra como en su actuar cotidiano.

La humildad en el acto pedagógico es aquella actitud que posibilita la apertura hacia el otro y su reconocimiento sin pretender verlo desde una óptica personalizada y subjetiva. Por el contrario, permite que la relación sea más recíproca y sincera. Pero, así como está presente la humildad, se requiere también que el dialogo este transversalizado por la fe, especialmente la fe en la humanidad. Pues el sujeto que se relaciona con otros desde la fe, está convencido de que puede formarse y transformar el mundo, así como quien tiene esperanza, que va ligada al valor en cuestión, ve posible el liberarse de sus opresiones y contribuir en la liberación de muchos semejantes.

Cuando el diálogo pedagógico se establece en un panorama versado por el amor, la humildad, la fe y la esperanza, la relación que germina de ello será horizontal cuyo fruto es la confianza de caminar juntos con la mirada puesta en un propósito común, la liberación de

¹²² Freire, *Pedagogía del oprimido*, 105.

¹²³ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 106.

las partes dialógicas y la apertura a un modo de vida permeado por acciones que contrarrestan la dicotomía entre maestro y estudiante.

Freire subraya que para que se dé una educación liberadora o problematizadora, ésta debe superar la contradicción educador-educando. Por tanto, debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. Pero esto se logra mediante el ejercicio del diálogo entre estos dos actores. Es de esta forma como se logran eliminar las secuelas dejadas por la educación bancaria.

El diálogo, en una educación liberadora se da cuando dos personas (profesor-alumno, formador-formando, educador-educando, trabajador social-afectados), que se disponen a aprender, empiezan a entablar un trato que disminuye la brecha entre sus modos de ser, respetando sus discrepancias y contrastes¹²⁴. De esta manera, los participantes de un ejercicio pedagógico aportan a esta relación dialógica su saber y conocimiento del objeto de diálogo, a pesar de diferencias existentes y evidentes entre los miembros del hecho pedagógico.

Es en el transcurrir de este proceso dialógico en el ámbito educativo donde se logra disminuir la distancia entre las competencias del maestro y del alumno¹²⁵. De esta manera, en dicho proceso dialógico, sus actores no crecen solamente en el saber conceptual que pretenden currículos y métodos escolares, ni en la simple formación académica, sino también su capacidad de actuar e interactuar con los demás, lo que conlleva a entablar relaciones más iguales y humanas con los otros.

Se puede aplicar a una relación educativa lo que expresa Freire: “no todos tenemos el coraje necesario para enfrentarnos a ese encuentro, y nos endurecemos en el desencuentro, a través del cual transformamos a los otros en meros objetos”¹²⁶. Es entonces que, el diálogo se muestra necesario, no solo en la construcción de relaciones, sino como elemento vital que evita el dotar de subjetividad a un individuo; así mismo se ha enunciado que desde la

¹²⁴ Gerhardt, *Leer a Paulo Freire*, 168.

¹²⁵ Gerhardt, *Leer a Paulo Freire*, 168.

¹²⁶ Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. 169.

educación bancaria es el educador quien es el sujeto, él genera en el educando cierta identidad al tenerlo como simple objeto destinatario de la educación.

Entonces, la reflexión pedagógica que realiza Freire ofrece una teoría y una práctica liberadoras que permiten actuar en las situaciones de opresión tan corrientes en la realidad de la escuela actual. Asimismo, desde la dialogicidad se puede superar el determinismo de las teorías de la reproducción y abre un camino de esperanza para la transformación del mundo injusto¹²⁷. De esta manera, se afirma la posibilidad de una educación crítica que se enfrente a la dominación.

Finalmente, la educación liberadora en su tarea de superar la contradicción educador-educando, no puede usar las mismas armas de la educación opresora. Por el contrario, debe poner al centro la acción dialógica que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria. Así se puede asegurar que “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado con el educando, quien, al ser educado, también educa”¹²⁸, lo que sería imposible realizar al margen del diálogo.

¹²⁷ Carreño, *Teoría y práctica de una educación liberadora*, 209.

¹²⁸ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 90.

III CAPITULO.

EL AULA ESCOLAR COMO AMBIENTE DE DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Luego de examinar y encontrar razones de validez y necesidad del diálogo dentro de la educación y el hecho pedagógico, y de señalar así mismo que, en la relación que se teje en el aula entre maestro y estudiante, es imperativo vivir el reconocimiento del otro como actitud permanente, no queda más sino dar el paso de llevar a la práctica lo que se ha reflexionado hasta el momento.

Es por esto por lo que es preciso hacer hincapié en el ambiente de aprendizaje como aquel conjunto de elementos que dinamizan el acto pedagógico y lo llevan a su fin. Igualmente, es de relevancia destacar el papel protagónico que tiene el aula de clases en la escuela dentro de los procesos académicos, políticos y sociales de sus integrantes. La pretensión es no ver el aula simplemente como un espacio físico, sino como un ambiente y una atmosfera, en la que tienen lugar y en donde se desarrollan las múltiples interacciones entre maestro y estudiantes.

Es preciso hoy reconocer la escuela y con más ahínco, el aula de clases como una atmosfera pedagógica, en donde maestro y estudiante comparten ese mismo aire que configura las condiciones humanas, emocionales, relacionales y educativas del sujeto, dejando tras ello a los actores del hecho pedagógico, en cierta manera, en una igualdad de posibilidades de formación de su persona y con un deber ético para con el otro.

Este deber ético para con el otro va más allá de los fines académicos de la educación. Es así como en la atmosfera pedagógica confluyen el saber específico que se pretende compartir, las sensaciones de cada sujeto frente al acto pedagógico y los procesos de aprendizaje, el reconocimiento del otro y su historicidad, el contacto colectivo y personal de maestro y estudiantes. En suma, dicha atmosfera está compuesta por las diversas interacciones humanas sociales y educativas, así como las causas que las originan y los efectos que producen. Es ineludible señalar que cuando estos elementos y momentos se

aseguran en la atmosfera pedagógica, maestro y estudiante logran respirar un aire de educación liberadora, que los lleva como dice Freire (1983), a considerar su vocación ontológica a ser más.

El cavilar sobre el rol del maestro y del estudiante, su capacidad de diálogo y su formación bidireccional dentro de la educación liberadora, ha de conducir la mirada también al espacio en el que se lleva a cabo dicha relación interpersonal. Pues el lugar en donde se generen interacciones y vivencias con el otro, afecta en gran medida la construcción tanto del sujeto, como del colectivo o grupo social al que pertenece y en ello, la forma de relacionarse con sus semejantes y disímiles.

Es entonces que, al interior de la escuela, el aula se convierte mediante el diálogo y el reconocimiento del otro, en aquel ambiente, en donde los actores del hecho pedagógico se encuentran para reconocerse ambos como educadores-educandos mediante la mutua formación y el mutuo aprendizaje, construyendo de esta manera una relación interpersonal más directa, cercana y humana.

La construcción de dichas relaciones intersubjetivas en la escuela, especialmente en el aula, contribuye a la formación de hombres y mujeres con criterio ético, ayudándole a cada alumno a adquirir saberes fundamentales, competencias básicas que lo llevan a ser consciente de la necesidad de la formación continua durante toda su vida. Conjuntamente, dichas relaciones mediadas por el diálogo procuran un razonamiento crítico fundado en la escucha y en la comunicación asertiva que entabla un sujeto con su interlocutor. Esto brinda la posibilidad a ambos sujetos de alcanzar un aprendizaje desde el contacto con el otro.

1. AULA: AMBIENTE DE APRENDIZAJE Y DIÁLOGO CON EL OTRO

1.1. Ambientes de aprendizaje

La sociedad del conocimiento hoy exige al mundo sujetos capaces de enfrentar las vicisitudes de estos tiempos. Pero ante todo estas respuestas han de ser contextualizadas pues

desde la reflexión pedagógica, poco se toman elementos propios de esta región latinoamericana, únicamente la pedagogía liberadora es la que más ha logrado hacer eco¹²⁹. Desde ella, hay una posibilidad distinta a la continental, para comprender el saber, la ciencia y la humanística y así mismo el poder considerar de forma local los desafíos que se han de hacer frente desde nuestra realidad.

Este reto lo debe afrontar también la escuela, y en ella especialmente los maestros, quienes no pueden seguir aferrados a viejos modelos educativos, a metodologías que desconozcan las nuevas herramientas tecnológicas y virtuales, a discursos que estén mediados por intenciones que nada tengan que ver con la educación y su objeto en las sociedades de hoy. Todo esto, y sumado a ello las relaciones frías y verticales entre maestros y estudiantes, en lugar de contribuir de manera significativa en la vida de los alumnos, tiene como destino el agrietamiento de la escuela y la pérdida del sentido de la misma.

La construcción de relaciones intersubjetivas en la escuela, especialmente en el aula, contribuye a la formación de hombres y mujeres con criterio ético, ayudándole a cada alumno a adquirir saberes fundamentales, competencias básicas que lo llevan a ser consciente de la necesidad de la formación continua durante toda su vida. Conjuntamente, dichas relaciones mediadas por el diálogo procuran un razonamiento crítico fundado en la escucha y en la comunicación asertiva que entabla un sujeto con su interlocutor. Esto brinda la posibilidad a ambos sujetos de alcanzar un aprendizaje desde el contacto con el otro.

La capacidad de escucha requerida en el diálogo, no se enseña, se aprende; pues “exige contextos donde la valoración de las ideas no se limite a lo que dicen “los que saben”, donde la expresión de los que aprenden -que somos todos-, es una oportunidad que no puede ser privilegio de unos pocos”¹³⁰. Es en el aula entonces donde tanto maestro como estudiante deben aprender a afinar el oído ante los requerimientos del otro. Esto debe aplicarse a la

¹²⁹ Holger Díaz Salazar, “Desafíos actuales de la pedagogía de la liberación: una mirada desde la filosofía de la educación en América Latina,” en *Pensamiento, Sociedad y Complejidad: miradas desde la filosofía de la educación*, Sophia, colección de filosofía de la educación (Quito: Ediciones Abya – Yala, 2010), 34.

¹³⁰ Álvaro Galvis Panqueva, “Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos,” *Informática Educativa, Uniandes-Lidie*, Vol. 11, No. 2, (1998): 174. <http://rie.uniandes.edu.co/LinkClick.aspx?fileticket=Y7Wpj4zB3dM%3D&tabid=43>

enseñanza, en donde la relación vivencial y experiencial con el objeto de conocimiento, así como una relación dialogal y creativa, constituyen la base de una educación más horizontal.

Por ambiente educativo se comprende mucho más que la suma de los elementos, herramientas y medios que pretende un método de enseñanza en un acto pedagógico. Por otro lado, estos ambientes generan la oportunidad de llegar al conocimiento a partir del contacto entre los actores del hecho educativo, donde tanto el alumno como el profesor aprenden de los aportes de uno y otro, en relación con temas que a ambos interesa ahondar. Claramente, esto requiere un cambio de rol por parte del maestro quien dejando su posición dictatorial o magistral pasa a ser un facilitador¹³¹ dentro de dicho proceso pedagógico.

Conjuntamente, un ambiente de aprendizaje se comprende como el espacio de interacciones y de comunicaciones que dan lugar al aprendizaje¹³². Un ambiente educativo es conformado por diversos elementos, por lo físico, lo social, lo cultural. Todo esto influye en el comportamiento del sujeto, pues el ambiente “involucra todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él,”¹³³ desde la relación y contacto con lo que le presenta dicho ambiente.

Una concepción más propicia para ambiente de aprendizaje señala que este es un sistema integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales¹³⁴, que afectan de manera frontal la educación en la escuela, y con ello la vida del sujeto, en un determinado tiempo y espacio histórico.

La escuela como ambiente social, debe propugnar la integración de los hombres en la vida social, para que ella, la escuela, se convierta en un hábitat familiar y común para todos. Dewey (1916) tratando sobre el tema, expresa que el ambiente de aprendizaje “forma la

¹³¹ Galvis, “Educación para el siglo XXI”, 176.

¹³² Guadalupe Irais García-Chato, “Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar,” *Revista de Educación y Desarrollo*, Vol. 29, (2014): 63-72 64.

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf

¹³³ Alicia Morales Lamberti, *Derecho ambiental: instrumentos de política y gestión ambiental*. (Córdoba: Alveroni, 1999), 31.

¹³⁴ García-Chato, “Ambiente de aprendizaje”, 65.

disposición mental y emocional de la conducta en los individuos, introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos; que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias.”¹³⁵ Esta aproximación de Dewey (1916), contribuye en la construcción de un ideal del aula como espacio de interacción entre sujetos que comparten en cierta manera el mismo trabajo de configuración de una escuela que propicie la consolidación de creencias, costumbres, hábitos, y conocimientos.

En la misma medida, un aprendizaje colaborativo, puede crear diferencias significativas respecto a un aprendizaje individual, pues implica el desarrollo de capacidad de escucha y de comunicación con el otro. La esencia del aprendizaje colaborativo es la interdependencia positiva entre los educandos y el educador, en el hecho en que se necesitan unos a otros para alcanzar lo propuesto, ya sean metas como tareas, recursos, roles y premios¹³⁶. Con esto se tiene que, en el aula, el ambiente que procure aprendizajes significativos ha de caracterizarse por la suma de fuerzas de sus interlocutores para lograr dicho cometido.

1.2. Escucha, Voz y Palabra

Se ha dicho que el ambiente escolar es conformado por un conjunto de elementos que enmarcan las relaciones interpersonales establecidas entre educador y educando. Así mismo, se deja en claro que el ambiente de aprendizaje es un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje del niño, pues a través de las interacciones que establece con él se desarrolla y aprende¹³⁷; de manera que un ambiente social, y más aún en el caso de la escuela, no solo está conformado por un mobiliario físico, sino por las interacciones que como seres humanos se establecen a diario.

¹³⁵ John Dewey, *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, (Madrid: Ediciones Morata, 1916), 6.

¹³⁶ Galvis, “Educación para el siglo XXI”, 181.

¹³⁷ García-Chato, “Ambiente de aprendizaje”, 69.

La escucha, la voz y la palabra, son elementos fundamentales en la comunicación tejida en las interacciones sociales de la escuela. Estos componentes del diálogo se evidencian en la educación en gran medida en el aula, que es vista como aquel ambiente y punto de encuentro entre maestro y estudiante, que constituyen un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita o tácitamente, ideas, valores e intereses con intención educativa, en donde ambos actores del hecho pedagógico pueden compartir diversos significados y experiencias.

En esta interacción horizontal entre educando y educador, está implicada la comunicación, con la que, se produce la transmisión de los significados a partir de dos aspectos: el dominio emocional y el dominio del conocimiento¹³⁸. La primera se origina en el momento que se da el reconocimiento del otro, cuando docente y alumno llegan a compartir de manera abierta con el otro, mirando más allá de las percepciones físicas y de los prejuicios. La segunda, refiere al acto que comunica conocimiento, esto conlleva al diálogo en la medida que el estudiante se interese por construir su conocimiento y el maestro esté dispuesto a orientarlo de manera asertiva.

Abordando inicialmente la escucha como elemento cardinal para el diálogo, Michel Foucault en su obra, “*la hermenéutica del sujeto*” (2002), la presenta como práctica de ascesis, entendida esta como subjetivación de la verdad. Menciona que, “en el fondo, la audición, el oído, es a la vez el más *pathetikos* y el más *logikos* de los sentidos.¹³⁹”. Señala que el oído es *pathetikos* en cuanto a que es el sentido que expresa la pasividad del alma en cuanto al mundo exterior. Citando a Plutarco expresa que, “no se puede no escuchar lo que pasa a nuestro alrededor. Después de todo, uno puede negarse a mirar: cierra los ojos. Puede negarse a tocar algo. Puede negarse a gustar algo. Pero no se puede no escucharlo”¹⁴⁰. Es de esta manera que, desde la escucha el sujeto está más presto a todo lo que procede del mundo y puede llegar a sorprenderlo.

¹³⁸ García-Chato, “Ambiente de aprendizaje”, 70.

¹³⁹ Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto* (México: Fondo de Cultura Económica, 2002), 318.

¹⁴⁰ Foucault, *La hermenéutica del sujeto*, 318.

En cuanto a que la escucha o audición sea *logikos*, señala Foucault que esto refiere a que el oído es el sentido que puede percibir el *logos* mejor que los demás sentidos. En consecuencia, expresa que el sujeto puede aprender los vicios a través de los demás sentidos, o partes de cuerpo, pero solo “el oído es el único de todos ellos mediante el cual se puede aprender la virtud”¹⁴¹ pues *logos* y oído no pueden dissociarse nunca en un proceso de aprendizaje, o en su defecto, de educación.

Respecto a la enseñanza, sobre todo de la filosofía al estilo griego, Foucault distingue dos tipos de oyentes, el *discipuli* o alumno, quien sea como sea, al acudir a la clase del maestro, sale de ella con algún aprendizaje debido a la escucha atenta. Mientras que por otro lado está el *inquilini* o locatario, entendido como aquel sujeto que se sienta en la clase, pero no saca provecho de esta mediante la escucha.

Continuamente destaca el filósofo francés que escuchar es casi tan difícil como hablar, pues, como se mencionó, la escucha es indisociable del *logos*, es por ello por lo que esta actitud del dialógica requiere la habilidad adquirida de escucha y la practica asidua, así como para hablar se necesita en cierta manera un arte¹⁴². Sin embargo, Foucault niega que la audición sea de manera estricta un arte, pues todo arte implica conocimiento, y este es adquirido solo por oído.

Finalmente, Foucault deja claro que la audición, para que no se vea tan viciada por su sentido *pathetikos*, es indispensable purificar la escucha lógica mediante el silencio, una actitud física y la atención propiamente dicha de lo que se comparte con el alumno. Mencionando a Plutarco expresa que, cuando se ha recibido una lección o se ha escuchado a un sabio, el sujeto ha de “rodear la escucha con un aura y una corona de silencio” así establece el silencio como el primer gran paso de la audición.

Seguido al silencio, quien escucha ha de presentar una actitud física que permita una escucha máxima y sin interferencia del discurso. Es por ello necesario que el cuerpo

¹⁴¹ Foucault, *La hermenéutica del sujeto*, 320.

¹⁴² Foucault, *La hermenéutica del sujeto*, 324.

manifiesta algunos signos de atención para que el alma logre la comprensión de lo que se le está transmitiendo¹⁴³. Esto se evidencia en el compromiso que tiene el oyente ante la manifestación del discurso de su maestro. Luego, para que se logre una óptima escucha, el sujeto debe dar lugar a la atención propiamente dicha, que refiere al momento en que se encuentra cara a cara el alumno con su maestro con una actitud de apertura al discurso que le es departido.

Ahora, hablar sobre la voz en la participación y en la interacción intersubjetiva, pone a la vista el hecho del poder de la palabra y su capacidad de nombrar y decir las cosas. Así lo menciona Paulo Freire (1983):

La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora un mundo en comunicación y colaboración. El diálogo autentico – reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro – es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común¹⁴⁴.

Igualmente sucede en la escuela como en cualquier ambiente en donde se gesten relaciones entre sujetos, en donde una palabra con la cual se lastime y se hiera la subjetividad de un individuo, puede ocasionar que la persona en cuestión afirme para sí lo que otros le han dicho de manera peyorativa. Caso contrario, sucede cuando el maestro reconoce y valora personal o públicamente las virtudes de un alumno, esto llevará al educando a potenciar sus habilidades y destrezas, tanto humanas como académicas, técnicas, entre otras. De esta manera se observa que la palabra dicha puede ayudar a construir o derruir la identidad y forma de ser de cualquier individuo, y en el caso de la escuela, del estudiante.

A lo anterior se agrega la incapacidad para el diálogo de algunos docentes que se muestran como llanamente expertos transmisores de su saber específico. Se puede agregar que un docente de estos en mención “se cree dueño absoluto de la palabra convirtiendo su acto pedagógico, en verdaderos monólogos en donde las opciones y puntos de vista del estudiante no tiene cabida”¹⁴⁵. Para minimizar esta acción antidialógica, el maestro puede recurrir a

¹⁴³ Foucault, *La hermenéutica del sujeto*, 330.

¹⁴⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 25.

¹⁴⁵ Cecilia Correa de Molina, “El poder de la palabra en la construcción del otro,” en *Aprender y Enseñar en el siglo XXI*, Colección aula abierta, (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999), 57.

herramientas como el debate, coloquios, foros, entre otros. Es así como en la escuela las clases magistrales ceden terreno a un compartir más homogéneo en el aula.

Es evidente que cuando en las aulas de la escuela latinoamericana confluyen gran número de estudiantes, la dialogicidad que el docente pueda entablar con todos es muy limitado. Para subsanar esta falencia, el maestro está en la tarea de entablar un diálogo individual y personalizado, así como coloquios de carácter preventivo con la familia del educando. Con ello, se logra una comunicación intencionada a partir de lo que al alumno le interesa y necesita aprender¹⁴⁶; en donde siempre ha de sobresalir el uso adecuado de la palabra acompañada de una voz cercana y amiga, más que instructiva y disciplinaria.

Con todo esto, lo que le queda a esta reflexión es hacerla praxis. Únicamente una experiencia certera de los actores principales del hecho pedagógico en el aula ayudará a comprender la importancia de una educación más liberadora como humana, educación que desde la más leve interacción social proponga nuevas formas de ver la escuela, como espacio en donde se gesten construcciones de sujetos dispuestos a emprender cambios desde su misma actitud y su forma de concebir el mundo relacional en el que vive y de interactuar con él.

2. DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

La educación en toda sociedad depende de ciertos contextos sociales, históricos, políticos y más, que configuran el entorno relacional de tal comunidad. Pero el interés que esta de fondo en toda educación es la de formar al ser humano, en quien se hacen reales dichas aspiraciones colectivas. Por eso, aun cuando haya divergencias culturales y sociales en los propósitos educativos, es posible verificar en todos los casos, la concepción de la educación como proceso de formación humana.

¹⁴⁶ García-Chato, “Ambiente de aprendizaje”, 70

Si se tiene que la educación refiere a la formación humana y se reconoce el valor de la pedagogía como reflexión del hecho educativo, “salta a la vista la vocación pedagógica del filosofar y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar”¹⁴⁷. Es en esta reflexión hecha a la educación y a su acción en el ámbito social, donde cobra importancia la filosofía y la enseñanza de la misma. Todo esto encamina a la comprensión del componente filosófico de la pedagogía.

En consecuencia, en Colombia la Ley General de Educación, *Ley 115 de 1994* señala en su primer artículo que, la educación es un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”¹⁴⁸. En ello se muestra el interés de la educación por una formación integral de la persona y del conjunto de los ámbitos de su existencia.

Por su parte, el *Documento N° 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, del Ministerio de Educación Nacional (2010), señala la importancia de la formación en filosofía en la educación media, dejando en claro que, “a la filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente”¹⁴⁹, de forma que se impulse una comunicación como forma preferida de interacción social y a la vez favorezca la creatividad del educando.

La importancia de la enseñanza de la filosofía en la educación media es tal que permite que los estudiantes, en su mayoría adolescentes, puedan desde el conocimiento de las problemáticas de esta, desarrollar habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas¹⁵⁰. Por ello, surge esta propuesta desde una mirada contextual de la escuela, en especial en las relaciones habidas entre maestro y estudiante, donde debe procurarse un sentido de la educación “orientado a la formación de la persona en su contexto, en su historia,

¹⁴⁷ Carlos Gaitán Riveros et al., *Documento No. 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, (Bogotá: Ministerio De Educación Nacional, 2010), 14.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241891.html?_noredirect=1

¹⁴⁸ Artículo primero, Ley General de Educación, 115 de 1994. (Bogotá: Imprenta Nacional, 1994).

¹⁴⁹ Gaitán, *Documento No. 14*, 23.

¹⁵⁰ Gaitán, *Documento No. 14*, 25.

en sus relaciones con la naturaleza y con sus semejantes”¹⁵¹, generando en los educandos una asimilación del pensamiento filosófico desde la dialogicidad y reconocimiento del otro.

Praxis de lo anterior será tomar el plan curricular para la enseñanza de la filosofía en el grado 10° de una institución educativa de educación media, el colegio Pedro Justo Berrio, ubicado en la ciudad de Medellín, el cual será revisado a la luz de las categorías abordadas a lo largo de este texto. De esta manera se valida el sentido de la acción dialógica y el significado de la otredad puestos en escena en la construcción de relaciones interpersonales en el aula escolar, a lo cual ahora se agrega el hecho mismo de la enseñanza de la filosofía.

2.1. Estructura Curricular área de filosofía

En las siguientes tablas se puede observar la planeación curricular que tiene el colegio Pedro Justo Berrio en cuanto a la enseñanza de filosofía para el grado decimo para el año 2020. En ellas se identifica el núcleo temático de cada periodo, así mismo como algunos criterios de desempeño que ha de adquirir el estudiante, luego de ello se presentan los temas y subtemas en concordancia con el núcleo temático del periodo.

NÚCLEOS TEMÁTICOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	TEMA	SUBTEMA
Cosmología	Identifica las diferentes características de las concepciones cosmológicas acerca de la realidad.	Cosmología: reflexión filosófica sobre el ente y su mundo (El problema de la naturaleza).	El paso del mito (Cosmogonías), al logos (Razón).
	Reconoce las distintas formas de explicar el principio u origen de la naturaleza.		Explicación racional de la naturaleza (arjé-physis).
	Diferencia la concepción filosófica y científica del origen del cosmos.		Cosmología Platónica y Aristotélica.

¹⁵¹ Guillermo Hoyos Vásquez, *Filosofía de la educación, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Vol. 29, (Madrid: Editorial Trotta, 2008), 15.

	Plantea comparaciones entre los distintos principios cosmológicos del universo.		Cosmología de la física teórica contemporánea (Teoría de la relatividad).
--	---	--	---

Tabla 1. Primer periodo

Antropología	Conoce y valora las distintas interpretaciones científicas, religiosas y filosóficas del ser humano.	El hombre como problema.	Antropología griega: Sócrates, Platón, Aristóteles y la verdad del hombre.
	Adquiere una visión panorámica de las distintas concepciones del hombre y comprende sus diferencias.	De la edad media al renacimiento.	Dios y el hombre: concepción Agustiniana, Tomas de Aquino, Nicolas Maquiavelo
	Analiza la relación que se establece entre los diferentes ámbitos de la antropología.		Antropología Renacentista
	Expone de modo claro y ordenado, las grandes líneas problemáticas y sistemáticas de los filósofos.	De la ilustración al siglo XXI.	El hombre como ser social y económico.

Tabla 2. Segundo periodo

Ontología y Estética	Identifica la relación y la diferencia entre los conceptos de realidad y universalidad.	Ontología Griega	Ser como principio y fundamento (origen y trascendencia).
	Reconoce la importancia de la concepción de mundo en el hombre para ejercer una ciudadanía cosmopolita.		Ser como idea y como sustancia.
	Identifica la noción de realidad como una metafísica alternativa a la del ser.	Ontología medieval	El ser como creación de Dios y el debate de los universales.
	Consulta y expone acerca de las concepciones de ser en el hombre y el mundo	Ontología moderna	La verdad y la metafísica (El culmen de la metafísica moderna).
		Ontología Contemporánea	Muerte y vigencia de la metafísica.

Tabla 3. Tercer periodo

Teoría del Conocimiento y moralidad	Conoce los problemas que se plantea la teoría del conocimiento.	El conocimiento	Conocimiento, problemas y críticas.
	Relaciona los problemas Filosóficos con las principales condiciones socio- culturales.	El conocimiento en la filosofía	Conocimiento para los griegos y la edad media.
	Diferencia detalladamente las características del saber teórico y del saber práctico.	Las teorías del conocimiento modernas y contemporáneas	El giro copernicano en el conocimiento.
	Expone información acerca de los orígenes del conocimiento.		Los modelos explicativos (Métodos y sus propiedades).

Tabla 4. Cuarto periodo.

Primer periodo: Cosmología

Para entrar a ver la incidencia del diálogo y reconocimiento del otro en relación con la cosmología, es necesario tener claro a qué refiere esta rama del estudio de la filosofía. La cosmología ha entrado en el mundo humanístico como interlocutor válido, configurando una compleja imagen del universo, en la que el hombre halla interrogantes que pueden ser a la vez metafísicos, tales como ¿cuál es la procedencia del cosmos? ¿por qué existe el mundo y qué relación tiene con nosotros, o cuál es la misión del hombre en él? ¿Puede el universo tener un principio, o puede ser eterno? ¿hasta qué punto son creíbles y verosímiles las distintas teorías cosmológicas? Y muchas más preguntas que remiten a la reflexión filosófica a pensar en el origen del mundo y al sentido de ver a ser humano inserto en él.

Estas son cuestiones que en el aula dan pie para poner en acción de diálogo tanto en el maestro como los estudiantes, pues dichas realidades epistemológicas no son ajenas a su proceso de formación humana, que es a lo que apunta la enseñanza de la filosofía en la educación media. Cuanto más surjan cuestionamientos y preguntas en el aula, mayores serán los puntos de encuentro en la relación pedagógica en vista a una formación humana.

Frente a la reflexión en el aula acerca de la cosmología, se puede entablar un diálogo interesante entre ciencia y filosofía. Es evidente que en el escenario científico desvela

imprevistas simetrías matemáticas que confieren al mundo natural una belleza sin precedentes, así mismo señala cómo en el universo hay ciertas leyes universales que manifiestan mostrando sus potencialidades varias¹⁵². “Todo esto repropone las temáticas filosóficas y esboza una verdadera filosofía del cosmos, de un cosmos que se origina y que aparece apuntar al hombre”¹⁵³, en donde maestro y estudiantes, en cuanto hombres, se ven invitados a reconocer las distintas formas de explicar el principio u origen de la naturaleza y también a plantear comparaciones entre los distintos principios cosmológicos del universo.

En relación con el hecho del paso del mito al logos, se encuentra en gran medida una desvalorización al mito por representar en cierta medida lo fantástico, lo que se puede asociar con la imaginación. En algunas veces, se puede tener al mito nada más como un compendio de historias que se van transmitiendo especialmente mediante la oralidad, pero se desconoce su valor epistemológico y se le niega el sentido y la posibilidad de contribuir al desarrollo y formación del hombre. Así, al mito no se le tiene como interlocutor válido en la tarea de la búsqueda de la verdad y la formación de un conocimiento crítico.

Por otra parte, hacer entrar en diálogo al logos con el mito, es concederle la posibilidad de decir algo más allá de lo fantástico que se piense. Es así como, el mito puede plantearse como una alegoría del mundo, dado que permite al hombre acercarse un poco al conocimiento de la psique humana y de la posición del hombre en el cosmos. Teniendo en cuenta lo anterior, cabe retomar la idea del mito, no como ilusión de lo imaginario, sino como una interpretación de los instintos humanos. De esta manera lo plantea Mircea Eliade (1991) al señalar al respecto que:

Comprender la estructura y la función de los mitos en las sociedades tradicionales en cuestión no estriba sólo en dilucidar una etapa en la historia del pensamiento humano, sino también en comprender mejor una categoría de nuestros contemporáneos¹⁵⁴.

¹⁵² Juan José Sanguinetti, *El origen del universo, la cosmología en busca de la filosofía*, (Buenos Aires: Ediciones Universidad Católica Argentina, 1994), 36.

¹⁵³ Sanguinetti, *El origen del universo*, 36.

¹⁵⁴ Mircea Eliade, *Mito y realidad*, (Barcelona: Editorial Labor S.A, 1991), 4.
https://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/Eliade_Mircea.pdf

El mito ha de reconocerse y tomarse en cuenta, así como el logos, pues, aunque no proporciona una visión objetiva del mundo, propone una postura que permite comprender el sentido de la situación y acción del hombre en el cosmos y en relación con los demás. De esta manera, el mito es pensado más que como una metáfora del mundo, también como instructivo frente al comportamiento humano, caso que se ve en las épicas tragedias griegas como las de Homero o de Hesíodo, textos que servían pedagógicamente para formar una moral social, presentando una escala de valores que aprecia el buen comportamiento, pero castiga las malas acciones establecidas como tal por consenso.

Así pues, se tiene que la relación entre mito y logos ha de verse en una postura crítica al interior del aula de clases, en donde se supere la visión simplista que relaciona al mito con la fantasía, y que por el contrario permita que el logos se abra y de cabida a las construcciones epistémicas que se pueden lograr de como diría Hadot (1998), una “dialéctica platónica”¹⁵⁵, que más allá de un ejercicio solamente lógico, es una praxis espiritual que exige a ambos interlocutores una transformación de ellos mismos.

Segundo periodo: Antropología

La pregunta que constantemente se ha formulado la reflexión antropológica es ¿Qué es el hombre?, este cuestionamiento tiene pretensiones implícitas acerca de la búsqueda de verdades epistémicas sobre la condición humana, pues el mismo hecho de querer responderla o ahondar en ella implica un trabajo de autognosis. Ante tal pregunta, intenta responder Cassirer enunciando que, “la introspección nos revela tan sólo aquel pequeño sector de la vida humana que es accesible a nuestra experiencia individual; jamás podrá cubrir por completo el campo entero de los fenómenos humanos”¹⁵⁶, es por ello por lo que hay que abortar la idea de que sin autoconocimiento se halle una visión que abarque la naturaleza humana.

¹⁵⁵ Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 75.

¹⁵⁶ Ernest Cassirer, *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1967), 7.

Por lo que se refiere a sus necesidades urgentes y a sus pretensiones prácticas el hombre depende de su ambiente físico. “No puede vivir sin adaptarse constantemente a las condiciones del mundo que le rodea”¹⁵⁷. Por ello, con Aristóteles se afirma que el hombre desea conocer por naturaleza, este deseo le lleva a preguntarse por su ser y el sentido de su existencia, así como por las relaciones que entabla con los demás; pero en especial con su entorno, el cual no ha de desconocer al preguntarse por sí.

Siguiendo una antropología primitiva, se tiene que, el origen del mundo se encuentra en relación con el origen del hombre. En la misma línea se presenta la religión, la cual preserva la cosmología y la antropología míticas dotándolas de nueva forma y de mayor profundidad¹⁵⁸. En consecuencia, en cuanto concierne al conocimiento del ser humano, la autognosis se reconoce como aspecto fundamental en el hombre; de allí la invitación socrática de “conócete a ti mismo”.

Desde los diálogos socráticos de Platón, se esboza un análisis detallado de las cualidades del hombre y de las virtudes que éste ha de poseer. Sócrates pretende “determinar la naturaleza de estas cualidades y definir las: bondad, justicia, templanza, valor, y así sucesivamente, pero nunca aventura una definición del hombre”¹⁵⁹. Al respecto, puede señalarse la ironía socrática con la que invita al otro al cuestionamiento, en aras de que él mismo pueda sacar sus propias conclusiones.

Es Sócrates en quien se remarca la exigencia de la autointerrogación como un privilegio del hombre. Subraya que el hombre en constante construcción de sí está en permanente escrutinio de sus condiciones personales, sociales, culturales. Es allí donde cobra sentido aquello de que una vida no examinada no vale la pena vivirla, lo cual enuncia Sócrates en su Apología.

Cuando se logra dicha reflexión antropológica en el aula, se permite hacer vida lo que destaca el Documento N° 14 en cuanto a la enseñanza de la filosofía, puesto que es necesaria

¹⁵⁷ Cassirer, *Antropología filosófica*, 9.

¹⁵⁸ Cassirer, *Antropología filosófica*, 9.

¹⁵⁹ Cassirer, *Antropología filosófica*, 10.

ya que ayuda en la búsqueda de sentido de la propia existencia; así mismo, motiva a los jóvenes a que se enfrenten al mundo con ideas y conceptos, apropiándose de sus propias necesidades y perspectivas¹⁶⁰. Es así como la pretensión del acercamiento que pueda tener un estudiante de educación media con la antropología, más que para hallar respuestas vagas ante la pregunta ¿Qué es el hombre? O aún más fundamental ¿Quién soy yo? los haga encontrar nuevas formas epistemológicas para conocerse y darse a conocer en el ámbito social y político de la escuela.

Tercer periodo: Ontología

Uno de los grandes problemas que aborda la filosofía es la reflexión sobre el ser, de ello se ocupa la ontología o estudio del ser en cuanto ser, de lo que es, es decir del ente. Por este se entiende efectivamente a todo lo que es o existe. Por ente se puede entender, asimismo, el sentido concreto de ser¹⁶¹. Pues, así como es tarea de la filosofía responder, o por lo menos intentarlo, a lo que es y posibilidad del conocimiento, también ha de hacerlo con lo que es y no es, con el ente y su existencia.

Una de las aristas que tiene la ontología, es el pensar la nada. En esto se encuentra que al pensar razonablemente en algo viene a colación la existencia de ese algo, ahora, ¿por qué existe algo y no más bien nada? ¿al pensar en la nada, estoy pensando en algo? ¿cómo dilucidar el hecho de que la nada ocupe un espacio en el pensamiento, pero no en el mundo físico? Mas cuestionamientos como estos ha de enfrentar el hombre en su proceso de construcción de sí y de reconocimiento del mundo que lo rodea.

Aristóteles aborda el tema del ser indicando que la cuestión no es ser o no ser, sino existir en distintos modos de ser¹⁶². A cada uno de los modos de ser el estagirita denominará categorías. Establece diez categorías, las cuales son: substancia, cantidad, cualidad, relación,

¹⁶⁰ Gaitán, *Documento No. 14*, 25.

¹⁶¹ Józef Maria Bochénski, “El conocimiento” en *Introducción al pensamiento filosófico*, (Bogotá: editorial Herder, 1988), 88.

¹⁶² P. Ruiz Trujillo, *Aristóteles, De la potencia al acto*, (Barcelona: Bonallettera Alcompas, 2015), 67.

lugar, tiempo, posición, posesión, acción y pasión¹⁶³. Estas son las categorías del ser, pues todo lo que se pueda decir del ser o de algo en cuanto que existe, ha de referir a alguna de ellas.

Pero, así como Aristóteles indica las categorías del ser, plantea la teoría hilemórfica. En ello, al mencionar que la substancia es hilemórfica, se habla de que esta tiene una materia y una forma. Con esto muestra Aristóteles su teoría sobre la estructura de la realidad, en donde las cosas reales, son substancias y están compuesta por estos dos principios: materia y forma.

La materia la entiende como la parte material de la cosa, la cual actúa como sustrato y soporte de la forma¹⁶⁴. Por su lado, esta última tiene como función de presentar el ideal o forma platónica que se encuentra en la cosa misma, no fuera de ella. Para Aristóteles, el ser está compuesto de esta manera, de modo que, la forma aporta lo universal que hay en la cosa, lo que tiene en común con otros individuos. La materia en cambio es lo particular que hay en la cosa y que lo distingue de otros, es lo que hace que sea una substancia concreta¹⁶⁵.

A tal punto, vale aclarar que lo que plantea Aristóteles no es un dualismo del ser como puede evidenciarse en Platón, pues, aunque materia y forma sean dos elementos distintos de la realidad, ambos, cuando se hallan en el ser son inseparables. Así mismo para el estagirita, la forma que tiene el hombre para acercarse a estos seres es mediante el uso de sus sentidos, es decir el poder asimilarlas mediante el intelecto. Así pues, es la interacción en cierta manera con las categorías del ser la forma en que se reconoce como tal y se entabla una relación directa con ese otro ser distinto en materia y forma al sujeto.

En el aula de clases, cuando se plantea un ejercicio de aprendizaje de la filosofía, el cavilar sobre el ser, ponen en primer lugar una posición subjetiva del individuo que se piensa en cuanto ser, al reconocer el ser y la existencia de otros como él. Este ejercicio filosófico tiene validez en la formación humana pues al tratar de cuestiones que ha dejado abiertas la

¹⁶³ Ruiz, *Aristóteles, De la potencia al acto*, 68.

¹⁶⁴ Ruiz, *Aristóteles, De la potencia al acto*, 72.

¹⁶⁵ Ruiz, *Aristóteles, De la potencia al acto*, 72.

reflexión filosófica, son preguntas que son actuales y en el aula dinamizan la relación entre maestro y estudiante al ser abordadas colectivamente, haciendo del diálogo un encuentro inteligente en la búsqueda del conocimiento.

Cuarto periodo: Teoría del Conocimiento

Unas de las grandes preguntas que ocupan la reflexión filosófica acerca del conocimiento pueden ser, ¿cómo puede el hombre acceder a él? ¿es posible el conocimiento? ¿cómo puede describirse el proceso que lleva al conocimiento? ¿qué tipos de conocimiento existen? ¿cuáles son los fundamentos del conocimiento humano? ¿cuáles son sus límites?¹⁶⁶ Y el campo que se dedica a pensar dichas cuestiones es la gnoseología que ahonda también en las teorías de conocimiento.

En cuanto al problema del conocimiento, desde el texto *Introducción al Pensamiento Filosófico*, Bochénski (1988), revisa con cuidado las tres tesis del escéptico Gorgias¹⁶⁷, las cuales son: primera, “Nada existe”. Segunda, “Si existe algo, no lo podemos conocer”. Tercera. “Supuesto que existiera algo y pudiéramos conocer, no lo podríamos comunicar a los otros”. Con ellas, el escéptico señala que cuanto existe y cuanto habita el mundo es simplemente ilusión y engaño. Otra postura que resalta Bochénski en cuanto al conocimiento es la cartesiana, la cual apunta que los sentidos engañan con mucha frecuencia al hombre, por tal motivo, el conocimiento y la verdad no se pueden fiar de ellos. Parece entonces que todo lo que lo rodea puede ser un sueño o una fantasía.

Aunque lo que dice Descartes tiene sentido, Bochénski (1988) señala que su pensamiento no fue desarrollado completamente, pues cualquier persona puede indicar que, para que haya un pensamiento, ha de haber un ser pensante¹⁶⁸. En consecuencia, en el caso del cogito de Descartes solo se comprueba la existencia de un pensamiento, pero no de un ser que piense. Entonces, de esta manera queda claro que en el argumento de Descartes no

¹⁶⁶ Gaitán, *Documento No. 14*, 41.

¹⁶⁷ Bochénski, *Introducción al pensamiento filosófico*, 32.

¹⁶⁸ Bochénski, *Introducción al pensamiento filosófico*, 34.

hay razón alguna que justifique que algo existe. Así mismo, resalta Bochénski (1988) que, para que pueda haber conocimiento debe haber un objeto por conocer y un sujeto que conoce.

Frente al hecho de que todo escéptico duda de todo, Bochénski decide tomar un nuevo camino, que vela los siguientes puntos: primero, ver si el escéptico no se contradice, pues si se contradecirse, no diría nada inteligible, de esta forma no diría nada en absoluto. Segunda, ver la verificación de la propia hipótesis por parte del escéptico. Y, en tercer lugar, ver si estas tres cosas que Gorgias niega son evidentes. Llega así el filósofo polaco a la conclusión de que, si la tesis de Gorgias es cierta, debe por ende haber algo cierto y conocible¹⁶⁹. Por lo tanto, la proposición de que nada es conocible es falsa; pues si algo es conocible, ha de ser o existir de algún modo.

Bochénski plantea de esta manera tres antítesis al pensamiento del escéptico, estas son: “Existe con toda certeza algo. Podemos con toda certeza conocer algo de lo que existe. Es igualmente evidente y cierto que podemos comunicar a los otros algo de lo que conocemos”¹⁷⁰. Con esto queda claro que las proposiciones de Gorgias carecen de veracidad.

Con el esbozo realizado por Bochénski se tiene que, aun cuando se tenga veracidad de que algo existe, no se tiene certeza de que todo lo que se ve, sea realmente tal como es percibido. Pero sí se puede afirmar que hay muchas más cosas que las que el hombre puede conocer y que el hombre conoce más cosas de las que puede comunicar a los otros.

Desde lo que se ha dicho acerca de la reflexión de Bochénski frente al conocimiento, queda claro que hay distintas formas de concebirlo. Esto es necesario llevarlo al ambiente de aprendizaje en el aula. Desde el tema del conocimiento, la formación humana que pretende la enseñanza de filosofía en educación media ha de pensar así mismo las diversas concepciones que tiene los estudiantes de la vida, la sociedad, su cultura, su forma de entender y actuar en el mundo.

¹⁶⁹ Bochénski, *Introducción al pensamiento filosófico*, 36.

¹⁷⁰ Bochénski, *Introducción al pensamiento filosófico*, 38.

Con lo anterior, se posibilita el entablar un diálogo asertivo entre los actores del hecho pedagógico, de manera que ambos interlocutores reconociendo sus capacidades, y oportunidades, logran distinguir las de su oyente. Pues cuando el maestro reconoce la existencia de ese otro que es el estudiante, le puede conocer y de esta manera, comunicar lo que conoce. A esta tarea dialógica y epistemológica está convocado el educando desde su posición de aprendiz, pero también de educador como lo enuncia la educación liberadora.

CONCLUSIONES

Habiendo llegado a tal punto en la reflexión es propicio concluir señalando tres aspectos que se han considerado puntos clave en las cavilaciones logradas. El primero de ellos es la convicción de la importancia y necesidad del diálogo en toda experiencia relacional y todo lo que implica la acción dialógica. El segundo, es el ser conscientes del deber ético para con los demás, lo cual se hace evidente mediante el verdadero reconocimiento del otro. Por último, se hace hincapié en la comprensión de la posición del maestro y del estudiante en la escuela y en el aula como ambiente de formación y de construcción humana.

En consecuencia con lo enunciado, la importancia del diálogo radica en la función social que cumple al interior de toda relación entre sujetos. Pero para que el diálogo llegue a incidir de tal manera, ha de pensarse más allá de la vana conversación tenida con otra persona. En ese sentido, el diálogo intersubjetivo ha de revalorizar el significado del silencio, la necesidad de la apertura ante el interlocutor, lo cual compromete al sujeto mediante la escucha atenta y esmerada. Cuando se logra tal punto en el diálogo que se esta construyendo, la palabra es aquel elemento que dinamiza el compartir con el otro, así mismo posibilita en gran medida la comunicación y la comprensión.

En el mundo occidental y en los valores heredados por esta cultura, el silencio no ocupa un lugar que se pueda decir de gran relevancia. Hoy se desconoce lo imperante que resulta tener una actitud de receptividad silenciosa. A veces parece que todo cuanto haga más ruido, cuanta más escaramuza se haga de algo, es catalogado como lo deseable y lo que hay que tener. Mientras que aquello que crece calladamente carece de significado por el mismo hecho de no atreverse a experimentarlo.

La apertura a los demás surge como ruto de ese silencio personal, en donde se logra acallar al yo interior que busca sobreponerse al otro desde el bullicio como forma de llamar la atención de su interlocutor. Seguido de esto, la escucha es en donde desembocan las actitudes anteriores, la cual puede entenderse como la validación de la voz del interlocutor.

Sin restar importancia al silencio y a la aperturidad, el momento en que se logra la audición del otro se alcanza a ver la acción dialógica en su esplendor, pues el escuchar al otro implica ponerse cara a cara con él y ver en sus ojos una subjetividad que se proyecta hacia el sujeto que escucha.

Cerrando lo referente a la sustancialidad del diálogo, no sobra señalar que es la palabra enunciada al interlocutor, puede ayudar a construir o derruir la identidad y forma de ser de cualquier individuo. En esto se recalca la facultad creadora de la palabra. Y en esto, lo primero que posibilita la palabra desde la acción dialógica, es la comunicación y la comprensión del otro. Así queda en claro que el diálogo, como ejercicio dialéctico en donde los interlocutores discuten a partir de la una postura a favor y en contra de una tesis, pretende enseñar a los interlocutores a ponerse en el lugar del otro.

El segundo punto que se resalta de la reflexión lograda es el ser consecuentes con el deber ético para con los demás, lo cual se hace evidente mediante el verdadero reconocimiento del otro y de la conciencia del ser político y relacional del ser humano. Tal como se observó, ese reconocimiento de la alteridad surge de la ardua labor que implica el autoconocimiento y el autoexamen. Pues cuando el sujeto se adentra en sí, conoce sus posibilidades y sus limitaciones, estos serán los presupuestos con los que se acerque al otro.

En concordancia con el autoconocimiento, es necesario descentrar la arraigada centralidad que se le dan a los propios criterios. No se concibe una alteridad cuando uno de los interesados en entrar en contacto con el otro se muestra reacio a la renuncia de la supremacía construida en torno a sí. Aunque cueste dejar de lado los pareceres subjetivos, el fruto que deja como consecuencia esta actitud es fundamental en las relaciones interpersonales, pues marcan en cierta medida una ética.

Sumado a lo anterior, es de vital importancia el hallar el valor a la diferencia, por ello es imperativo reconocer al otro en cuanto otro, verlo no como otro yo al que se puede juzgar desde criterios personales, sino a aquella persona que desde su disimilitud tiene mucho que compartir y aportar a la subjetividad de su interlocutor. Es por ello por lo que no se trata de comprender al otro, sino de salir de sí mismo para darle prioridad a él.

Una forma que aporta sobremanera en esta proximidad que se pretende con el otro desde su reconocimiento, es la sensibilidad que se ha de desarrollar desde la interacción real y cotidiana con los demás. Es gracias a ella, como se logra acceder a la intimidad de la otra persona. Es desde esa cercanía mediada por la afectividad y sensibilidad como se logra incidir en la vida y formación humana del disímil, pues dicha capacidad de sentir es como una impronta que marca la visibilización que deja la relación entablada entre dos o más sujetos.

Concluyendo esta reflexión, no se pretende más que ahondar en la convicción construida respecto a la tarea de restituir las relaciones interpersonales que componen la parte relacional de la escuela y que en su mayoría se gestan al interior del aula de clases. Al punto es preciso enunciar que a la escuela no la conforman solamente maestro y estudiante; se ha dicho de ellos que son los actores principales del hecho pedagógico, pero con ello no se pretende ni se espera desconocer y silenciar las subjetividades que intervienen en los procesos académicos, psicológicos, familiares, sociales, económicos, políticos y culturales de la escuela.

Desde la dimensión relacional del ser humano y desde su propia naturaleza, se encuentra un deseo constante de apetencia, es decir de querer adquirir y apoderarse de cosas, situaciones, incluso de personas. Ese deseo apetente lleva al hombre a querer imponerse ya sea violentamente, agrediendo la subjetividad ajena, o mediante ideologías y discursos colonizadores y opresivos. En esta realidad social se presenta la necesidad de una formación ética que implica toda la vida, pues hasta el último momento, el hombre está en relación con los demás.

Sumado a lo anterior, vale señalar como importante el rol de la relación entre maestro y estudiante. Cuando se tiene la idea de una formación humana permanente, se encuentra que en todo momento el individuo es aprendiz de las diversas y variopintas experiencias que vive junto a otros. Así mismo es maestro para ellos desde los conocimientos que le ha legado la experiencia personal. El juego relacional habido entre maestro y estudiante no es único de la escuela, sino que es y debe verse como propio de la sociedad humana.

Es por esto, por lo que dicho ambiente de formación y de construcción de relaciones intersubjetivas, ha de identificarse con los criterios de una pedagogía liberadora que atenta contra la objetivación del sujeto, igualmente contra la visión que tiene la escuela de producción en serie de individuos adiestrados y manipulables. Así mismo denuncia la falsa solidaridad que puede generarse en el aula, que lo que hace es dilatar la brecha relacional intersubjetiva en mencionados actores.

Es así como se puede llegar a mencionar que la incidencia del diálogo y reconocimiento del otro en procesos de aprendizaje en la escuela es real, cuando se ha recorrido un camino dialéctico por parte del educador y del educando, que parte desde el reconocimiento de sí, con la tendencia a la imposición sobre los demás. Luego de esto, pasa por el trabajo arduo y doloroso de la aperturidad, que implica en cierta manera un descentramiento de esos criterios personales. Para desembocar en una fusión de horizontes que evidencian la llegada a un acuerdo entre los interlocutores, quienes se disponen a continuar actuando el hecho pedagógico, sabiendo que en el aula se logra vivir la responsabilidad ética ante quien es diferente al sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

- Albor, Miguel Ángel. *El diálogo socrático. vigencia pedagógica de un método filosófico*. Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Bolivariana, 2011.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Libsa, 2001.
- Bochénski, Józef Maria. *Introducción al pensamiento filosófico*. Bogotá: Herder, 1988.
- Buber, Martin. *Yo y Tú*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.
- Carlos Gaitán Riveros, Edgar Antonio López, Marieta Quintero, William Salazar. *Documento No. 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio De Educación Nacional, 2010.
- Carreño, Miryam. «Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire.» *Cuestiones pedagógicas* , 2009: 195-214.
- Cassirer, Ernest. *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.
- Céspedes, Rubén. «, “Fichte y la dialéctica del yo. Entre Kant y la crítica hegeliana,” .» *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía* , 2014: 95 - 109.
- Cuenca, David Andrés. *Antecedentes de la hermenéutica analógica en la quaestio y disputatio Medieval Tomista*. tesis de licenciatura, Universidad de San Buenaventura, 2017.
- Daros, William R. «La identidad del “yo” como descubrimiento por el otro (M. Buber) y como cuidado de sí mismo (M. Foucault).» *Revista Espiritu*, 2007: 293-306.

- Dewey, John. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1916.
- Eliade, Mircea. *Mito y realidad*. Barcelona: Editorial Labor S.A, 1991.
- Florentino Blanco Trejo, María de los Ángeles Cohen. «Esclavos de la libertad: la organización interna de los ejercicios espirituales en el estoicismo clásico.» *Revista de Historia de la Psicología* , 2015: 13 - 52.
- Flórez, Alfonso. «La forma del diálogo y la forma de la filosofía en Platón.» *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 2011: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682011000200013.
- Florido, Francisco León. *Las filosofías en la Edad Media. Crisis, controversias y condenas*. Madrid: Grupo Editorial Siglo XXI, 2013.
- Foucault, Michel. *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI editores, 1983.
- Fromm, Erich. «El corazón del hombre.» En *Pedagogía del oprimido (Madrid: Siglo XXI editores, 1983)*, de Paulo Freire, 85. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.
- Gadamer, Hans-Georg. *Arte y verdad de la palabra* . Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1998.
- . *Verdad Y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1998.
- Galvis Panqueva, Álvaro. «Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos.» *Informática Educativa, Uniandes-Lidie* 11, nº 2 (1998): 169-192.
- García-Chato, Guadalupe Irais. «Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar.» *Revista de Educación y Desarrollo* 29 (2014): 63-72.

- Gerhardt, Heinz Peter. «Leer a Paulo Freire.» *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29 (2007): 165-170.
- González Pérez, Teresa. «La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico.» *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1993: 135-144.
- Hadot, Pierre. *¿Qué es la filosofía antigua?* . México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Hirschberger, Johannes. *Historia de la Filosofía I. Antigüedad, Edad media y Renacimiento*. Barcelona: Herder, 2011.
- . *Historia de la Filosofía II. Edad moderna, Edad contemporánea*. Barcelona: Herder, 2011.
- Hoyos Vásquez, Guillermo. *Filosofía de la educación, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. 29*. Madrid: Editorial Trotta, 2008.
- Inda, Andrés García. *Educar para el asombro*. Madrid: Ediciones Mensajero, 2018.
- Kant, Immanuel. *Elementos metafísicos de la virtud* . Madrid: Orión, 1970.
- . *Lecciones de ética*. Madrid: Crítica, 1996.
- . *Metafísica de las costumbres*. Madrid: Altaya, 1994.
- Labastida, Francisco Fernández. «Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer.» *Anuario Filosófico* 39, nº 01 (2006).
- Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. Salamanca: 1995, Sígueme.
- Ley General de Educación, 115 de 1994*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1994.

- López, José Edmundo Calvache. «El Papel del Educador en el Pensamiento de Paulo Freire.» *Revista Estudios Latinoamericanos* 12, n° 01 (2017): 17-26.
- Molina, Cecilia Correa de. «El poder de la palabra en la construcción del otro.» En *Aprender y Enseñar en el siglo XX*, de Cecilia Correa de Molina, 57 - 61. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.
- Morales Lamberti, Alicia. *Derecho ambiental: instrumentos de política y gestión ambiental*. Córdoba: Alveroni, 1999.
- Navarro, Olivia. «El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas.» *Contrastes, revista interdisciplinaria de Filosofía* 13 (2008): 177-194.
- Nussbaum, Martha. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Cambridge: Paidós, 1997.
- Paredes, María del Carmen. «La dialéctica del nosotros en Ortega.» *Contrastes, revista interdisciplinaria de Filosofía*, 2000: 145 - 159.
- Posada, Gonzalo Soto. *Filosofía medieval*. Bogotá: San Pablo, 2007.
- Presa, Javier Ruiz De la. *Alteridad, un recorrido filosófico (Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de occidente)*. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de occidente, 2005.
- Reinhard Lauth, Hans Jacob, comp. *Fichte Gesamtausgabe (edición completa), Vol. I. Fundamento de toda la doctrina de la ciencia*. Pamplona, 1965.
- Ruiz Trujillo, P. *Aristóteles, De la potencia al acto*. Barcelona: Bonal letra Alcompas, 2015.
- Salazar, Holger Díaz. «Desafíos actuales de la pedagogía de la liberación: una mirada desde la filosofía de la educación en América Latina.» En *Pensamiento, Sociedad y Complejidad: miradas desde la filosofía de la educación*, de colección de filosofía de la educación Sophia, 33-60. Quito: Ediciones Abya - Yala, 2010.

- Sanguinetti, Juan José. *El origen del universo, la cosmología en busca de la filosofía*. Buenos Aires: iciones Universidad Católica Argentina, 1994.
- Sauvage, Micheline. *Sócrates y la Conciencia del Hombre*. Madrid: Aguilar S.A. Trad. Isabel Gil de Ramales., 1963.
- Solé, Juan. *Lévinas, la ética del otro* . España: Batiscafo S.L, 2015.
- Vergara Henríquez, Fernando José. «Gadamer y la comprensión efectual: Diálogo y tradición en el horizonte de la Koiné Contemporánea.» *Universum* 23, n° 02 (2008): 184-200.
- Viveros, Edison Francisco. «El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer.» *Perseitas* 7, n° 02 (2019): 341-354.
- Zuluaga, Olga Lucia, Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Humberto Quiceno, Javier Saenz, Alejandra Álvarez. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2011.