



II SIMPOSIO INTERNACIONAL

Educación y Pedagogía de la Alteridad: Enseñar Educando en la Conciencia Relacional



editorial
redipe



Libro Colección Internacional de Investigación III:

Educación y Pedagogía de la alteridad: Educando en la conciencia relacional

ISBN: 978-1-957395-67-8 Junio de 2026

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York – Cali.

Coeditores:

Universidad del Valle, Colombia - Universidad Autónoma Nacional de México

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

INSTITUCIONES ALIADAS

Universidad del Valle- Universidad Nacional Autónoma de México

Editores:

Carlos Adolfo Rengifo Castañeda (Univalle); Rosa Martha Gutiérrez (UNAM Fes Acatlán); Julio César Arboleda, (Presidente de Redipe)

Miembros Comité científico:

Agustín de la Herrán Gascón, Presidente de Redipe en Europa; Anne Maria Nicolossi, Presidente de Redipe en Italia; Raquel Paul Caballero (Mit freundlichen Grüßen, Alemania); Rosa Martha Gutiérrez (Universidad Nacional Autónoma de México); Hernán Modesto Rivas Escobar, Universidad de Nariño, Grupo Circuito de la complejidad; Olga Esperanza Sánchez Mojica, Universidad UMEM, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin – México; Manuel Joaquín Salamanca (UCM, España); Pablo Rodríguez Herrero (U.A.Madrid); Carlos Adolfo Rengifo, (Univalle); Carlos Arboleda A (USCS, EEUU); Inidia Rubio (UMR; Angola).

Link Simposio: <https://redipe.org/eventos/ii-simposio-internacional-educacion-y-pedagogia-de-la-alteridad-ensenar-educando-en-la-conciencia-relacional/>

Cali, New York – México, Acatlán, Junio de 2026

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1. LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: UN PARADIGMA EDUCATIVO	
Pedro Ortega Ruiz, Universidad de Murcia	7
2. EDUCAR EN LA CONCIENCIA RELACIONAL	
Julio César Arboleda, Redipe	30
3. PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN PRENATAL: UN MODO DE ACOGER EN LA ALTERIDAD ÉTICA	
Carmen Carballo Basadre, Asociación Nacional de Educación Prenatal, ANEP, España	38
4. LA RESPUESTA "ÉTICA" A LA HOLGAZANERÍA DIDÁCTICA	
Tamar Apel Campo, Centro CimeH, Israel	61
5. UNA ÉTICA DISCURSIVA DESDE EL PROYECTO PEDAGÓGICO CRÍTICO. Un cruceo transatlántico de teorías contemporáneas	
Santiago Torres Aranda, Universidad del Valle	71
6. MÁS ALLÁ DE LAS FORMAS: LOS POLIEDROS DESDE LO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO DEL ENCUENTRO Y EDUCANDO EN LA DIFERENCIA DESDE LAS MATEMÁTICAS: SIGNIFICADOS DEL CONCEPTO DE FRACCIÓN	
Laura Sofía Ruiz Gil, Juan Pablo González Ocampo, Eliécer Aldana Bermúdez, Universidad del Quindío, Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación.....	90
7. MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: AMPLIACIÓN RADICAL DE SUS FUNDAMENTOS FORMATIVOS	
Agustín de la Herrán Gascón, Departamento de Pedagogía, Universidad Autónoma de Madrid	111

8. REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA DE LO FEMENINO EN ALGUNAS NOVELAS COLOMBIANAS ESCRITAS POR MUJERES PARA LA FORMULACIÓN DE UN CANON CON PERSPECTIVA DE AULA

Karem Lopez Moreno, Universidad del Quindío160

9. ESCUCHAR EL TERRITORIO, RECONOCER AL OTRO:
EXPERIENCIA, SABER Y SUBJETIVACIÓN EN CONTEXTOS DIVERSOS

Ronald Ferney Virgüez Rodríguez, Universidad de Manizales177

10. OTRO APORTE SUCINTO ATINENTE A LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

Mauricio Orlando Bermúdez Amaya, Unversidad Distrital Francisco José de Caldas.....210

INTRODUCCIÓN

El presente texto recoge extensos de ponencia aceptados por el Comité científico del II Simposio Internacional “*Pedagogía de la alteridad: Educando en la conciencia relacional*” realizado en el mes de junio de 2026.

El evento constituye un homenaje al Pedagogo Pedro Ortega Ruiz, creador de la Pedagogía de la alteridad: un paradigma “corporal”, teórico-vivencial, sintiente, para una educación con rostro “humano”, éticamente responsable; encara con decencia ética, de frente a las realidades históricas, aquello que realmente causa y reproduce la vulnerabilidad, las desigualdades e injusticias, el sufrimiento y la indolencia; se trata de un constructo que cada vez pesa más en los currículos y devenires de la educación y la pedagogía en ibero-américa, primordialmente.

El primer capítulo constituye una exposición doctrinal sobre la pedagogía de la alteridad elaborada por Ortega con la humildad e idoneidad epistémica y ética de quien pone sus dotaciones en modo Para Ser, forma por excelencia de sustentar humanidad y naturaleza, de tejer el complexus de la vida.

Otros trabajos que componen el libro representan elaboraciones conceptuales y reflexivas unas, y metodológicas otras, que consideran los temas de la relacionalidad ética en su constitución fáctica, es decir como praxis, como asunción responsable del hecho de existir, poniendo de presente, en particular, ideas, estrategias y prácticas para potenciar la actitud ética con el otro y el entorno en el acto educativo y la vida social.

1.

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: UN PARADIGMA EDUCATIVO¹

Pedro Ortega Ruiz²

Universidad de Murcia

Permítanme presentarme ante Uds. Soy Pedro Ortega, catedrático jubilado de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España).

Ante todo deseo transmitir un saludo cordial a los y a las participantes en este II Simposio Internacional sobre “Educación y pedagogía de la alteridad” que se celebra en la prestigiosa UNAM. Así mismo, quiero agradecer a Redipe, representado por el Dr. Julio C. Arboleda, la invitación a participar en este importante evento sobre un tema tan cercano y querido para mí, como es la “pedagogía de la alteridad”.

Mi conferencia lleva por título: “**La pedagogía de la alteridad: un paradigma educativo**”. Espero no cansarles demasiado con mi intervención, cuidadosamente preparada por respeto a Uds. dada la importancia de este evento, tan necesario y oportuno.

1. La pedagogía de la alteridad: un paradigma educativo

¹ Texto de conferencia elaborado por el autor para el II Simposio Internacional Pedagogía de la alteridad, convocado por Redipe, Red Iberoamericana de Pedagogía, para el 4-6 de junio de 2026.

² <https://orcid.org/0000-0002-3882-0544> Profesor emérito Universidad de Murcia. portega@um.es
Creador de la pedagogía de la alteridad.

¿Qué es un paradigma? La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define al paradigma educativo en estos términos: “Es un modelo teórico, creencias y valores compartidos que guían la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación”.

Un paradigma educativo es un marco teórico de conocimientos, principios y valores éticos que condicionan y orientan la acción educativa. Es una luz, un faro potente, colocado en “una altura,” que nos permite observar el mundo, analizarlo, juzgarlo y transformarlo. Es un *modo concreto* de “estar en el mundo” y de relacionarse con los demás; implica un discurso (teoría) y una filosofía de la educación, pero también una praxis, un estilo de vida. *Se enseña como se vive*. Y esto es la “pedagogía de la alteridad”: discurso y vida ética. Ambos ámbitos son inseparables.

La pedagogía cognitiva, imperante en nuestros centros de enseñanza, nos ha conducido a identificar “enseñanza y educación”, reduciendo la actuación del educador-profesor a una tarea de transmisor de conocimientos y competencias. Lo que es *educar*, se dice, es responsabilidad de la familia. Se rompe, así, la necesaria unidad y cooperación educativa entre familia y escuela. Y esta deriva no es casual, se debe a un punto de partida (un paradigma) que ha centrado todo su interés en el desarrollo de una dimensión del ser humano: su *inteligencia*: “Desde Aristóteles, la filosofía sugiere definir al hombre como un animal dotado de *logos*, lenguaje y de razón; ve en esta cualidad la dignidad eminente que justifica la supremacía del hombre sobre los otros vivientes y enseña, en consecuencia, que la perfección de la vida espiritual constituye la finalidad última de una vida humana, la excelencia misma del bien que ella debe desear” (Chalier, 1995, p. 13). Los sentimientos, las emociones han estado excluidos de la tarea del profesor-educador. Conocimientos y valores han sido tratados como contenidos difícilmente compatibles, ignorando que “las raíces de la cabeza están en el corazón”, como dice Ortega y Gasset.

Es indispensable en la educación, como en cualquier ámbito del saber, partir de un paradigma en el que nos podamos situar y entender. Solo desde él podemos encontrar el soporte teórico necesario para nuestra actuación, la coherencia y la racionalidad de nuestras propuestas educativas. Sin un marco teórico definido hay

ocurrencias y arbitrariedad (Ortega, 2026). Y en educación, tratamos con seres humanos, no con simples objetos de experimentos. La experiencia nos dice que actuar desde un inexistente marco conceptual hunde a la enseñanza en el caos, en la arbitrariedad, en la ocurrencia. El paradigma nos pone unos límites en nuestra actuación educativa, nos señala sendas, siempre borrosas y provisionales por donde transitar, nunca un camino seguro. El destino u objetivo final en la educación, como en la vida misma, no está en nuestras manos, es una realidad *in-disponible*. Por ello, la educación es siempre una aventura.

2. ¿Dónde y por qué surgió la pedagogía de la alteridad?

En el ya lejano año de 1987 se celebró en Murcia un Congreso Nacional sobre “educación moral”. En él intervine con una ponencia con el título: *“De la ética de la compasión a la pedagogía del encuentro”*. Esta ponencia representa el acta fundacional de la “pedagogía de la alteridad”. Más tarde, en el año 2001 publico en el JME un artículo que lleva por título: *“The role of compassion in moral education”*. Y en el año 2004 publico, en el mismo medio, otro artículo: *“Moral education as pedagogy of alterity”* en el que aparece, por primera vez, con gran impacto, el nombre de *“pedagogía de la alteridad”*. A partir de entonces, mis escritos en artículos y libros han sido continuos, hasta hoy.

2. 1 ¿Por qué surgió la pedagogía de la alteridad? Son varias las razones. En síntesis, son éstas:

a) Por un ejercicio de *responsabilidad* hacia los otros, los de antes y los de ahora. No podía cerrar los ojos y los oídos a lo que “está pasando” y ha pasado. Me he preguntado muchas veces si en vez de darle tantas vueltas al tema de “dignidad de la persona”, nos hubiéramos dedicado, con la misma intensidad, a analizar las causas, las condiciones que acompañan a la dignidad de la persona. La indignidad, reflejada en el sufrimiento, la violencia y la marginación de tantos inocentes, nunca ha sido una variable que deberíamos estudiar. Hemos estado más pendientes de las ideas que de la vida *inhumana* de nuestros conciudadanos. Y así hemos llegado

a una “educación” a-pática, fría e in-significante. La “pedagogía de la alteridad” es una cuestión de *decencia ética*.

b) Por el trato que se da a los *inmigrantes y diferentes* por su cultura, en una sociedad que no sabe o no quiere gestionar con sabiduría y generosidad este “estado de cosas”, y no he encontrado, desde la educación, mejor “herramienta” que la “pedagogía de la alteridad”. Este paradigma educativo es, para mí, una cuestión de coherencia intelectual y de *decencia ética*. Me resisto a vivir de espaldas a la realidad; no quiero pasar de largo junto a los sufrientes, como hicieron el sacerdote y el levita del relato evangélico. Los inmigrantes, los diferentes culturales, los *otros* (los de “fuera”) también son el *otro* de quien debo responder, también existen, no son seres ideales, imaginarios, tienen una historia dolorosa detrás, y buscan en mí ayuda y acogida.

c) Por las *fuentes en las que he bebido* y han inspirado mi trayectoria académica y, por coherencia, también mi estilo de vida. Siempre pensamos y hablamos desde “algún lugar”; existimos y vivimos en una “circunstancia” o contexto, en un “aquí” y en un “ahora” que nos define y constituye. Somos “circunstancia”, nos recuerda Ortega y Gasset (2014, p. 20): “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo yo”. Mi propuesta del paradigma educativo de la “pedagogía de la alteridad” se reconoce en dos fuentes distintas y complementarias en una armoniosa unidad: Jesús de Nazaret y Emmanuel Levinas. Ambos distinguen claramente la ética y la moral; y ambos sitúan al ser humano por encima de la moral, de la norma o ley al reivindicar la *compasión* como seña de identidad de la ética. La sola justicia no basta para construir una sociedad *humana*, es indispensable la *caridad*, el *amor*, nos dirán estos dos judíos universales. En estos dos maestros de la ética me he inspirado para promover e impulsar la “pedagogía de la alteridad”: en Jesús de Nazaret como punto de arranque, como *pregunta* fundante de otro modo de entender al hombre, de entender al *otro*. *¿quién es éste y ésta para mí?*; y en Levinas como aterrizaje en la ética como “filosofía primera”; es la base o soporte teórico-filosófico de la “pedagogía de la alteridad”. Otros autores, como Horkheimer, Adorno, Ortega y Gasset, Mate, Mèlich... también se hacen presentes en mi discurso pedagógico. La lectura de estos autores me ayudaron a descubrir una

antropología *encarnada*, la que concibe al hombre como anclado en la historia, que nace y muere, goza y sufre, ama y odia; el ser humano que conocemos por la experiencia. Y también una *ética* con “los pies en la tierra”, que se mancha en el barro, y se hace *compasión* (*caridad, amor*) con el herido y abandonado en el camino de la vida.

3. Levinas, fundamento antropológico y ético de la pedagogía de la alteridad

El pensamiento levinasiano es una fuente inagotable para la renovación del discurso pedagógico y de la praxis educativa. Su concepto del hombre y de su relación con el mundo y con los *otros* trastocan el mundo “tranquilo” en el que estábamos instalados, imbuidos por la filosofía idealista, más preocupada por las “ideas” que por la *realidad histórica* de los hombres y mujeres de hoy. El concepto del hombre y su relación responsable (ética) con el otro marcan un “antes” y un “después” en el pensamiento filosófico occidental. Levinas ha supuesto para el discurso pedagógico el comienzo de “algo nuevo”, la salida de un pensamiento cerrado en el yo, en el *Mí Mismo*, que no hace posible la pregunta por el otro.

Desde la ética, como “filosofía primera”, se ha de entender el paradigma “pedagogía de la alteridad”. Solo les daré un breve resumen de la “nueva” antropología y la “nueva” ética que fundamentan la “pedagogía de la alteridad”. Un amplio desarrollo de la antropología y ética de E. Levinas lo tienen Uds. en mis recientes libros: *Pedagogía de la alteridad: Levinas y la educación* (2025) y *Ética, antropología y alteridad en educación* (2026), publicados por Editum y Redipe, Universidad de Murcia.

3.1. Fundamento antropológico

Levinas no concibe al hombre como un ser trascendental, abstracto; no es el ser autónomo, universal, soberano que nos presenta la filosofía idealista cartesiano-kantiana. No es un *ser en sí y para sí*. Por el contrario, es un ser *para* el otro, que *depende* del *otro* en su estructura radical antropológica. Es un ser fracturado, habitado por otro en su misma naturaleza humana. “El ser no será, por tanto, la

construcción de un sujeto cognoscente, al contrario de lo que pretende el idealismo (Levinas, 2011, p. 72). Nadie puede responder a la pregunta: *¿quién soy yo?* sin dar un “rodeo”, sin pasar por el otro, sin responder a otra pregunta: *¿quién es el otro?* El “afuera”, la “exterioridad”, “el extranjero, el huérfano y la viuda”, en expresión de Levinas, nos constituye en seres *humanos*. “Este paso previo por el otro es condición determinante de su mismo ser de hombre. Y solo desde esta radical dependencia del otro, el ser humano se entiende y se explica. Es un ser *dativo* (para el otro) en su constitución como hombre” (Ortega y Romero, 2019, p. 210). No hay existencia *humana* sin los otros. Nuestra existencia como *humanos* nos remite siempre a los “otros”. No está en nosotros ser *humanos*, sino en el otro, en los otros: “... *lo humano* del hombre no consiste en su pertenencia a un mundo -o en su “ex-sistencia -, sino en un estar permanentemente abocado al “afuera” más exterior, a ese que le anuncia lo otro por excelencia: *el otro hombre*, el extraño inapropiable” (Levinas, 2015, p. 12).

El ser humano que contempla Levinas es un ser concreto, *histórico*, sometido al sufrimiento y a la muerte, abierto al otro y capaz de hacerse cargo de él. “Dar, ser-para-el-otro, a su pesar, pero interrumpiendo para ello el para sí es arrancar el pan de la propia boca, alimentar el hambre del otro con mi propio ayuno” (Levinas, 2011, p. 111). “El ente, en cuanto tal, (y no como encarnación del ser universal) no puede hallarse más que en una relación en la que se le invoca. El ente es el hombre, y solo en cuanto prójimo es el hombre accesible solo en cuanto rostro” (Levinas, 1993, p. 20). La ruptura de Levinas, en su concepto del hombre, con el idealismo es total: “... el prójimo, antes de ser individuación del género hombre, animal racional, voluntad libre, por esencia del tipo que sea, es el perseguido del cual soy responsable hasta el punto de convertirme en su rehén (Levinas, 2015, p. 114).

El yo trascendental cartesiano-kantiano no encuentra lugar en la filosofía levinasiana. Para Levinas, el hombre no es una esencia con apariencias de hombre, su historicidad, su corporeidad le sitúan en *una circunstancia* concreta desde la cual se le entiende y se le interpreta. Tampoco es la “conciencia reflexionante” que se repliega sobre sí misma y convierte al otro en objeto de conquista intelectual o tema

de estudio, como sostiene Husserl. En la antropología levinasiana, "... el sujeto no es un yo trascendental intercambiable por otro, tampoco es otro yo al que doy voz desde la absolutez de la conciencia que me constituye, ni siquiera otro polo en una previa comunicación que me incluye a mí y desde la cual le "tuteo". El sujeto es la *experiencia* del otro como totalmente otro, que se me impone pasivamente como algo único no deducible de ninguna categoría" (Pintor-Ramos, 2011, p. 22). La concepción del sujeto en Levinas rompe con la antropología metafísica, trascendental, cartesiano-kantiana que ha hecho de la ontología una ideología totalizante del pensamiento. Para el idealismo cartesiano-kantiano el otro y el yo son seres ontológicamente separados: yo soy yo, y él es él. Esta expresión recuerda la respuesta de Caín a Yahveh: *¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?* Para Levinas el hombre es un ser ético, radicalmente *abierto al otro*, no es "alguien" situado junto al otro en condiciones de igualdad, ni siquiera *con* el otro, como sostiene Buber. Su relación con el otro es de radical dependencia, es de una total asimetría.

La antropología levinasiana nos habla del hombre *real, histórico*, el que sufre y goza, ama y odia, el que nace, crece y muere, no de un ente ideal, "fantástico". "Pensar lo humano equivale a contemplar la vida desde el punto de vista de la contingencia, de las transformaciones y de las circunstancias" (Mêlich, 2026, p. 11). De este hombre *corpóreo, circunstancial* habla Levinas.

Para Levinas el concepto de "trascendencia" no significa un salto "al más allá", como sostiene el idealismo, sino salir del santuario del "yo", del Mí Mismo" para hacerse cargo del otro, traducido en compasión, ayuda y cuidado. Es en la inmanencia, en la circunstancia o situación en la que vive el *otro* donde se produce la "trascendencia", aquí "abajo", donde se resuelve a diario la vida de cada ser humano. Porque hay inmanencia, asimetría, hay trascendencia, hay ética (Ortega, 2025).

3. 2. Fundamento ético:

Para Levinas, el hombre es el ser que se define y constituye por su *responsabilidad* hacia el otro. Es un "heme aquí" incondicional. Es lo que le hace

humano. “No he hecho nada y siempre he estado encausado, perseguido. La ipseidad dentro de su pasividad sin *arjé* es rehén. El término yo significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos” (Levinas, 2011, p. 183). *No hay ser humano sin el otro*. El sustrato básico de la subjetividad radica en la *responsabilidad* (ética). “Se trata de decir la identidad misma del yo humano a partir de la responsabilidad, es decir, a partir de esa posición o de esa desposesión del yo soberano en la conciencia de sí, desposesión que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro” (Levinas, 2015, p. 85). La dependencia respecto del otro está en la misma entraña de la existencia humana. *Ser humano es ser responsable*. “La alteridad se convalida como tal alteridad cuando trasluce la trama antropológica de una subjetividad vuelta hacia los demás por la responsabilidad que le constituye” (González-Arnáiz, 2021 , p. 180).

La responsabilidad es la forma propia y exclusiva de existir y de vivir de los humanos. En cada ser humano resuena la voz que pregunta: *¿Dónde está tu hermano?* Y nadie puede responder por nosotros: “La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que *humanamente*, no puedo rechazar” (Levinas, 2015, p. 85). Para Levinas, no hay ser humano que pueda decir “soy yo” desde la negación de la existencia del otro, de su responsabilidad hacia él que le invoca y le llama a la existencia humana. El otro es inquietud, obsesión de sentido para el yo, intriga, búsqueda: “Este no reposo puede concretarse como responsabilidad sin escapatoria, unicidad irreemplazable. El despertar es la intriga de la ética o la proximidad del otro hombre” (Levinas, 2019, pp. 172-173). El otro es el fundamento de la subjetividad porque afecta a la constitución del sujeto en ser *humano*. “No somos seres vivos (*éticos*) antes de que el otro interrumpa el *continuum* o sueño de la existencia vacía” (Mate, 2011, p. 39). La pregunta: *¿dónde está tu hermano?* resuena en cada uno de nosotros desde los albores de la humanidad. Es una responsabilidad que no nos la podemos quitar de encima. Tener que responder *del* otro, “aún a nuestro pesar”, es la forma de existir del ser humano. Somos seres “respondientes”, somos *responsabilidad*. En ella nos va salvar nuestra propia identidad, nuestra “condición” de sujetos.

4. Rasgos de la ética levinasiana:

La descripción de algunos rasgos o características de la ética levinasiana nos puede ayudar a entenderla mejor:

a) Frente a una ética del “deber cumplido” Levinas propone “otro modo” de relacionarnos con el otro, fundado en la responsabilidad, al margen de la obligación de cumplir con un deber. Frente a la ética del “deber”, propone la *ética de la compasión*, que nos recuerda al buen samaritano del relato evangélico (Lc. 10, 30-38) que actúa de acuerdo con la primacía del hombre sobre la obligación de la ley. Para Levinas, el cumplimiento del deber (la ley) nunca agota la responsabilidad hacia el otro: “Cuando digo que “cumpló con mi deber” estoy mintiendo puesto que no estoy nunca liberado frente al otro” (Levinas, 2014, p. 84). La ética levinasiana de la compasión nada tiene que ver con la ética de la “buena conciencia”, sino todo lo contrario. Es la “mala conciencia” la que juzga la eticidad de una conducta; es la permanente deuda que tenemos contraída con el otro la que nos sume en la incertidumbre de la “mala conciencia”. La ética no está unida a la “idea del bien”, sino todo lo contrario: a la inhumanidad, al sufrimiento. Porque hay maldad, violencia, inhumanidad, hay ética, hay compasión (Mêlich, 2010). En un mundo de seres “perfectos” no habría ética, porque no habría a quien compadecer. Levinas distingue así ética y moral

b) La ética levinasiana no nos libera de la incertidumbre que envuelve la vida del hombre. Nos vemos obligados a vivir a la intemperie, en el exilio, desprotegidos. No tenemos una hoja de ruta trazada que nos asegure un destino previsto. Todo es aventura, riesgo, perplejidad. Y la ética de la compasión se mueve en este ámbito de inseguridad. Solo nos puede garantizar que compadeciéndonos del otro actuamos como *humanos*, siempre expuestos al fracaso. La ética levinasiana es una ética con los “pies en la tierra”. Se identifica con una ética mundana, desvalida, contaminada con la suerte del otro necesitado.

c) Para Levinas, la ética es la *respuesta* que damos al otro en su situación de necesidad. Y todos somos seres necesitados de compasión. La contingencia, la vulnerabilidad, la limitación, el sufrimiento es el equipaje que nos acompaña en

nuestra existencia humana. *Somos seres estructuralmente necesitados de compasión*. Pero la respuesta ética, compasiva no es el resultado de una reflexión o juicio de valor sobre la “dignidad” de la persona, como sostiene la ética kantiana, buscando un fundamento “objetivo” de la ética (Schopenhauer, 1993); es, más bien, una *respuesta* desprovista de la conciencia; es una respuesta que nace de las entrañas, de un sentimiento “cargado de razón”, que tratar de justificarla con argumentos sería una ofensa a quien demanda ayuda sin más razones o motivos que su vulnerabilidad y su necesidad.

d) La ética levinasiana no pretende justificar o fundamentar una conducta, sino hacer frente a la inhumanidad, al sufrimiento y al dolor de tantos hombres y mujeres sufrientes. Es una ética *material* (no formal) que hace suya la *experiencia de sufrimiento* del otro. Horkheimer y Adorno (1994) critican con dureza a la filosofía idealista de la Ilustración, omnipresente en el modo de pensar y vivir en la sociedad occidental. Representa una confesión resignada del fracaso de una promesa incumplida. La liberación de la sociedad, proclamada por la Ilustración, pronto devino en fuente de esclavitud. El idealismo no se puede desprender de su propia naturaleza: su huida de la realidad, su ideología totalitaria, hasta el punto de “cosificar” no solo los conceptos, sino también su inhumanidad, que degrada lo singular en favor de lo universal para justificar el dolor y la muerte, en aras de una reconciliación que solo existe en la mente de quienes la propugnan. También Levinas (1993, p. 210) denuncia la deriva del idealismo hacia una cultura que sitúa en el saber el sentido de la vida y de lo inteligible. “El saber sería, de ese modo, la relación del hombre con la exterioridad, la relación de lo Mismo con lo Otro, una relación en la que lo Otro es finalmente despojado de su alteridad”.

4. Señas de identidad de la pedagogía de la alteridad

Desde la pedagogía de la alteridad, la educación se entiende como *acogida* al otro, *escucha* y *cuidado* del otro, como *respuesta al otro* desde una responsabilidad indeclinable, como *denuncia* y *resistencia* al mal, como *memoria* y *testimonio*. Estas son sus señas de identidad. Tienen Uds. información completa en

Revista Española de Pedagogía, n.º 264 (2016), pp. 243-264. Por razones de tiempo solo daré unos breves trazos de ellas.

4. 1. La educación sucede siempre en una circunstancia

“Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo yo” (Ortega y Gasset, 2014, p. 20). El hombre, por naturaleza, es un ser “adverbial”, un ser *situado*, con los pies en la tierra, que para existir como humano debe afrontar a diario la incierta tarea de vivir. La “circunstancia” le define y le constituye. También condiciona toda acción educativa, le da significación, introduce en ella racionalidad y la aleja del idealismo. *No se educa en tierra de nadie*. Es un principio que debería estar grabado en todos los centros de enseñanza. Si la educación es una *respuesta* al otro, aquí y ahora, la acción educativa necesariamente se ha de dar en una circunstancia o contexto *compartido* por educador y educando. Solo hay respuesta si antes hay pregunta. Y la pregunta no surge desde la nada, desde el vacío, sino desde un mundo significado, *interpretado*; surge desde una *circunstancia*. Es decir, desde un universo de creencias, valores, costumbres, símbolos, normas e instituciones; desde un mundo de creencias (valores), “el sustrato más profundo de nuestra vida, el que sostiene y porta todos los demás” (Ortega y Gasset, 1977, p. 29), desde una *cultura* que configura un modo determinado de pensar y de vivir. Solo desde este universo *gramatical compartido* es posible educar. Si se ignora el contexto o circunstancia, la acción educativa se hace irreconocible, se diluye en una ocurrencia, en la arbitrariedad. Si no hay texto inteligible sin un contexto que lo explique, tampoco hay educación sin un contexto que la justifique.

No educamos a seres ideales, sacados del tiempo y del espacio, sino a individuos *corpóreos* que piensan y sienten, que han hecho de la “circunstancia” su hábitat para seguir existiendo. Y las circunstancias son múltiples y cambiantes en función del contexto socio-familiar, de las características personales de cada uno y de la cultura en la que vive. Si esto es así, el educador no puede actuar como si todos los educandos fuesen iguales, viviesen en un mismo contexto, con las mismas aspiraciones y necesidades, o hablasen un mismo lenguaje. En educación no hay un lenguaje universal, único para todos; por el contrario, hay múltiples lenguajes,

tantos como individuos. Por ello, en educación, situarse en *una* circunstancia es una “obligación” inexcusable, una cuestión de principios. Y por ello, también, es imposible programar, planificar actuaciones concretas, porque la respuesta ética siempre es imprevista, se da “aquí” y “ahora”. No hay respuestas por adelantado. La pedagogía de la alteridad se toma en serio la condición “adverbial” de la existencia humana; el espacio, el tiempo, las situaciones y las historias personales es el ingrediente necesario de toda vida humana, y también el contexto “natural” de la ética.

El idealismo nos ha hecho pensar en individuos que no responden a la realidad de la experiencia; nos ha transportado al mundo de las “bellas ideas”, a un mundo inconsistente, imaginario. Nos ha llevado a construir un proyecto de vida sobre arenas movedizas que se derrumba con los primeros embates, con las primeras dificultades que nos presenta la realidad de la vida. El idealismo no está hecho para asumir la experiencia de la vida; y sin experiencia, solo hay elucubración, fantasía. El idealismo se mueve en el mundo de lo trascendental, en el “más allá”. La metafísica es su reino. Y el resultado es “una imposibilidad de dar cuenta del existente humano y de su relación con el mundo” (Mêlich, 2021, p. 196). La pedagogía cognitiva se ha situado en este mundo ideal, sin contexto, sin la capacidad de responder del otro, aquí y ahora. Sin la capacidad de *educar*.

4. 2. La educación es siempre la respuesta a un sujeto concreto y singular

En toda relación educativa la respuesta se da a un sujeto singular, concreto, *histórico*. La pedagogía de la alteridad no contempla a un sujeto universal, sino a *alguien* en la singularidad de su existencia. No busca la uniformidad, ni la extrapolación de sus propuestas educativas. Trata con sujetos *singulares* que tienen detrás una biografía concreta, sujetos únicos e irrepetibles. Por ello, no hay posibilidad de acudir a principios universales que justifiquen una acción educativa. No hay respuestas universales a preguntas también universales. La pregunta está siempre *situada*, y la respuesta, también. En educación se responde a éste y a ésta, “aquí” y “ahora”. Por ello, en educación no hay respuestas definitivas, siempre serán provisionales, expuestas al error en función del contexto o circunstancia en el que,

necesariamente, acontece la ética y la educación. Si toda educación debe partir del otro, entonces la *experiencia de vida* del educando se hace imprescindible como contenido educativo. Por ello, la educación a “distancia” es un despropósito. Se educa siempre “a pie de obra”, en el diálogo constante con el otro, escuchando y atendiendo a sus preguntas y a sus silencios, atendiendo a la expresión de su rostro. En la educación, cada día nos depara algo nuevo, hay un acontecimiento que interrumpe la rutina y da lugar a un nuevo nacimiento; nos obliga a estar siempre dispuestos a salir de nuestro yo, a salir de posiciones supuestamente asentadas y fijas, y dar entrada a lo provisional y lo ambiguo, al otro que llevamos dentro. Incertidumbre, ambigüedad, es el marco en el que discurre todo proceso educativo y en el que discurre la vida humana. El otro se nos escapa de las manos, se resiste a ser tratado como una cosa en manos de otro, de un “extraño”.

4. 3. La educación es acogida, responsabilidad

“ El hombre libre está consagrado al prójimo, nadie puede salvarse sin los otros” (Levinas, 1974, p. 130). Esta consagración al otro se traduce en *acogida*, acompañamiento. No hay ética si no hay *acogida*, si no hay *respuesta compasiva*. Si el otro no se siente aceptado y acogido en su singularidad, le podremos enseñar conocimientos y competencias, saberes instructivos, pero no *educar*. Educar *en y desde* la alteridad exige renuncia y sacrificio, exige acompañar, sin descanso, al educando en *su* proyecto de vida, no en el “nuestro”. Se acoge al otro en todo lo que es, en lo que siente y piensa, en lo que vive. Pero acoger no significa, necesariamente, compartir ideas y sentimientos con el otro, sino escucharle y atenderle, ponerse en su lugar y hacerse cargo de él.

La *acogida* es una respuesta *ética* al otro, es hospitalidad, es responsabilidad, no es un “viaje de ida y vuelta”, circunstancial, sino un *viaje sin retorno*, es para quedarse en el otro. Cuando acogemos a otro, lo hospedamos en nuestra casa, le ofrecemos algo más que mesa y techo, nos ofrecemos a nosotros mismos como “casa” de acogida.

La *acogida*, en tanto que responsabilidad hacia el otro, es una filosofía, un estilo de vida que configura nuestro modo de ser y de estar en el mundo. Y es

también *obediencia ética*. El otro se me impone, no por la fuerza de argumentos, fundados en la razón, sino por la “autoridad” de su rostro vulnerable. Todos llevamos grabada en nuestra frente esta inscripción: “*No Matarás*”, como Caín. El otro, en la desnudez de su rostro, nos presenta la indigencia del pobre, del necesitado. Y todos somos seres necesitados de ser acogidos y compadecidos.

4. 3. La educación es testimonio

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía “testimonial”, no técnica, ni planificada, porque el encuentro *ético* con el otro es siempre imprevisto. Es una pedagogía para los humanos, seres nómadas, errantes, en despedida. Es una pedagogía *provisional*, sin reglas fijas. En ella todo está por inventar, crear, porque la respuesta *ética* para éste y para ésta, “aquí” y “ahora”, nunca se ha dado antes.

La pedagogía de la alteridad, más que *explicar*, *muestra*. No busca la razón de las cosas, ni transmitir y aclarar conceptos. En ella, el educador no pretende dar una “explicación” de los acontecimientos del mundo, sino su *experiencia vital*, su modo de relacionarse y vivir con los demás, de resolver el problema de su existencia con los otros. Y para este fin, el *testimonio* de vida del educador es del todo imprescindible. La tarea del profesor se hace *maestría* cuando más que “explicar”, *muestra*; cuando baja de su altura moral de profesor y se muestra al alcance de los alumnos exponiendo, con la debida prudencia y tacto, su modo de afrontar la responsabilidad de vivir con los demás. “El profesor-maestro no debe esperar que su conducta pase inadvertida para sus alumnos. Pretender que sus valoraciones o conductas no influyan en las conductas de estos, es una vana ilusión. El maestro está permanentemente “expuesto” ante sus alumnos. Sus palabras, sus silencios y sus actos son observados y procesados, y suelen servir como modelos de conducta. Es la “servidumbre” del maestro, la de ser imitado, para bien o para mal” (Ortega y Gárate, 2017, p. 122). Dar *testimonio* de lo que se propone y enseña es una cuestión de ética, de tomarse en serio la tarea de *educar*.

4. 4. La educación es memoria de los que nos han precedido

Nuestro modo de “estar en el mundo”, lo que ahora somos no se entiende sin el *legado cultural* que hemos recibido de nuestros mayores. Somos la *herencia viva*

de otros que habitaron nuestro planeta antes que nosotros. “Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así *porque* antes hizo tal otra y fue de tal otro modo. La vida solo se vuelve un poco transparente ante la *razón histórica*... El hombre es lo que le ha pasado, lo que ha hecho... el hombre no tiene naturaleza, sino historia” (Ortega y Gasset, 1975, pp. 59 y 61). Somos experiencia, biografía, y por ello, seres *contextuales*, un eslabón en la cadena humana que ha de transmitir a los que vengan detrás de nosotros lo que nosotros ahora somos. “Siempre se existe “a-partir-de”; somos hijos del tiempo: de un pasado que nos “explica”, de un presente que nos identifica y de un futuro en el que nos proyectamos. “Nadie es nunca un sí mismo, ni permanece en el mismo lugar, ni con las mismas personas. En los relatos de la existencia hay huellas de un pasado que no pueden borrarse, hay espectros *que no han abandonado la escena ni la abandonarán nunca. En todas las narraciones hay ausentes que siguen estando presentes, a veces excesivamente, y ni el narrador, ni el lector pueden deshacerse de ellos. Es imposible olvidarlos*” (Mêlich, 2026, p. 12). Esta es una responsabilidad indelegable. La pedagogía de la alteridad es un ejercicio de *responsabilidad* para los de antes, para los de ahora y para los del futuro. En educación todo es presente.

Volver al pasado no es un ejercicio romántico, es condición inexcusable para entender el presente, porque no hay presente sin la *contemporaneidad* del pasado. El relato de nuestra identidad solo se puede construir sobre el legado cultural que hemos recibido. El ser humano es un ser de *memoria*, construye siempre sobre el pasado. “Para un ser finito, no hay posibilidad alguna de existir en una calma total, trascendiendo el espacio, el tiempo y la historia sin depender de un pasado que nunca está definitivamente cancelado, de un presente que no se reduce a la actualidad, ni de un futuro que se vislumbra borroso en el horizonte” (Mêlich, 2026, pp. 11-12). Sin la memoria nos veríamos obligados a empezar siempre desde cero, en un interminable ir y venir, sin ningún punto de referencia. Narración y experiencia, experiencia y narración es el juego en el que discurre la aventura de nuestra existencia. La existencia humana está habitada por otros ausentes, nunca desaparecidos, “persisten en cosas, o en situaciones que nos remiten a otras

anteriores que... no han desaparecido por completo. Los seres finitos son “seres en falta” (Mêlich, 2026, p. 16).

En la *memoria* deben estar presentes las víctimas, aquellos que afrontaron peligros, y en muchos casos pagaron con su vida la herencia cultural que de ellos hemos recibido. No hemos sido sensibles a sus experiencias de sufrimiento, persecución y exclusión. Y una pedagogía que no haga memoria de “lo que nos ha pasado y hemos sido” se convierte en una pieza más del engranaje social, en una legitimación del supuesto “orden social”. Solo desde estas historias narradas, podemos encontrarnos con nosotros, con lo que somos, reinterpretándolas en un nuevo contexto. Pero las víctimas no pertenecen solo al pasado, gozan de una insultante actualidad: exilios, persecuciones, marginación, violencia indiscriminada... son formas actuales de victimización. “Y no se puede vivir “decentemente” con los ojos cerrados y los oídos tapados ante el sufrimiento de tantos inocentes. No se puede ser un autista voluntario en una sociedad tan injusta. Es una cuestión de humanidad” (Ortega y Romero, 2019, p. 184).

4. 5. La educación es denuncia del mal

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía de resistencia al “mal”; es una denuncia de aquello que “no debe ser”; es resistencia a toda forma de dominación, a la tentación de lo absoluto. “Una educación de *resistencia* se funda en una ética de denuncia y de crítica de un discurso ético-moral que invisibiliza a las víctimas y legitima la amnesia de la sociedad que asiste impasible al sufrimiento de tantos inocentes” (Ortega, 2016, p. 257). Desvelar las contradicciones que encierra el sistema socio-económico imperante es una tarea inexcusable de la educación. “No cabe la vida justa en una vida falsa” (Adorno, 2004, p. 44). Cuando se invisibiliza la situación de injusticia en la que viven muchos de nuestros conciudadanos, se está justificando que haya seres humanos que no sean tan *iguales*. La invisibilización de las víctimas es la mejor forma de ocultar y justificar la realidad de las injusticias. Si las víctimas no se ven, es que no existen. La violencia (tortura, extorsión, asesinato, aislamiento social...) nunca se puede justificar como el precio a pagar para que haya paz, ni minimizarla con el pretexto de que es un mal

“circunstancial”. “Es preciso dejar atrás el horizonte en que matar, extorsionar o torturar son vistos como excesos circunstanciales que pueden borrarse tan pronto como el ejecutor decida abandonarlos” (Zamora, Mate y Maiso, 2016, p. 11). El idealismo tiene una evidente “querencia” por lo universal, por lo abstracto a costa de lo singular y concreto, de lo particular e histórico. Es un modo de pensar y vivir que hace del “sálvese quien pueda” un lema o consigna de vida.

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía *negativa*, una denuncia de una igualdad abstracta en la que solo existen seres ideales, invisibles; es una mirada crítica a las injusticias del pasado y del presente, y un antídoto para las injusticias del futuro; es la denuncia de una sociedad que se basa en la frialdad y la indiferencia, “un conglomerado de gente fría que no soporta su propia frialdad, pero que tampoco puede transformarla” (Adorno, 1998 p. 89). Detrás de esta forma de ocultar y deformar la realidad subyace una filosofía idealista de la vida, la voluntad de imposición de un determinado modo de pensar y vivir. El idealismo lleva en sí el germen de una ideología totalitaria que niega la realidad del otro, reduciéndolo a la condición de objeto.

La resistencia al “mal” la hemos de ejercer en una sociedad “líquida” (Bauman, 2003), formada por individuos atomizados, refugiados y aislados en “su” mundo particular, en una sociedad fragmentada en dos mundos contrapuestos que jamás convergen: el de la solidaridad compasiva y el de la frialdad e indiferencia (Maiso, 2016). Ambos responden a un determinado modo de “estar en el mundo” y de relacionarse con los demás y reproducen el patrón antropológico y ético del que proceden. Quizás sea el *miedo*, la *inseguridad* la característica que mejor describa la situación de la sociedad actual, miedo al presente y al futuro, miedo al *otro* competidor y extraño, miedo a mí mismo. Se ha perdido la confianza en el otro; todos hemos caído en el mundo de la sospecha. Todo está en el aire en una sociedad “líquida”, sin fundamentos sólidos en los que apoyarse. “La humanidad siempre ha tenido miedo, pero era un miedo por el fin de los tiempos que asociaba a la venida del Anticristo. Esa misma humanidad depositaba sus esperanzas en el progreso, que es el desarrollo de un tiempo sin fin. Todo eso ha cambiado en los últimos años. Si antes era miedo a que se detuviera el progreso, ahora es a que

esto no tenga fin” (Mate, 2018, p. 25). La pedagogía de la alteridad es una exigencia ética a vencer la frialdad e indiferencia que caracteriza a la sociedad fundamentada y “ordenada” por la filosofía idealista (Adorno, 1998), a reconocerse en el otro, a ser el samaritano de hoy que se detiene en su camino para estar al lado del que sufre. La *humanidad* compasiva no viene de la mano del individualismo idealista, sino del reconocimiento del otro en su radical alteridad.

5. Actualidad de la pedagogía de la alteridad

La semilla sembrada en Murcia, allá por los años ochenta, en el grupo de investigación “Educación y valores”, es ahora un árbol en constante crecimiento. A esta iniciativa pronto se unió Cetys- Universidad, de Mexicali. En la actualidad, son varias las universidades implicadas en proyectos de investigación desde el paradigma de la pedagogía de la alteridad: Universidad de Caldas, Universidad del Cauca, Universidad de Antioquia, Universidad de Murcia y Cetys-Universidad (Mexicali).

La pedagogía de alteridad genera desconfianza y adhesión por igual. El camino que le espera es largo, tortuoso, pero lleno de esperanza. Confío en que, desde este paradigma, hagamos posible una educación con rostro *humano* al servicio de los hombres y mujeres de hoy y de mañana; favorezcamos la construcción de una sociedad con instituciones regidas por la justicia, la equidad y la ética; una sociedad que permita vivir *humanamente*. “Para educar es indispensable que el educador sienta el peso de tener que sostener al educando, de llevarlo sobre sus espaldas, porque “hasta que no haga un hueco al otro, aun a costa de su propia supervivencia, no será *real* la significación ética del otro” (González-Arnáiz, 2002, p. 89). Y esta entrega generosa al otro no es posible sin amor, “porque sin amor el educador solo se busca a sí mismo o se centra en el aislamiento de su yo. Y entonces es incapaz de ver al otro, de alumbrar una nueva existencia” (Ortega, 2025, p. 68). Desde la ética levinasiana, “toda pedagogía debería ser “pedagogía de la alteridad”, nacer del otro para responder del otro. ¿Qué

otra cosa es educar sino ayudar, orientar, acompañar a *alguien* en su proyecto de vida?” (Ortega y Romero, 2019, p. 184).

La pedagogía de la alteridad no se erige en “tabla de salvación” ni para el individuo, ni para la sociedad. No es una propuesta “salvadora”; ni nos promete que un día podremos vivir libres de la injusticia social. Pero sí es *protesta*, es *denuncia* y es *propuesta* de otro modo de vida más *humano*. “La ética de la compasión es una ética de la responsabilidad. Si la filosofía comenzaba con la admiración, esta ética tiene su inicio en un grito, en un lamento” (Mêlich, 2026, p. 25). La ética nos previene contra la falsa esperanza de que cambiando las estructuras se dará un cambio también en la sociedad. La experiencia nos dice que las estructuras sociales *justas*, por sí solas, no llevan a un cambio en la sociedad; es indispensable un cambio en los propios individuos. “Construir una sociedad más *humana* está unida a la práctica de relaciones éticas que implican tanto a las estructuras socioeconómicas como a las relaciones entre los ciudadanos como forma de relacionarse con el mundo y con los demás” (Ortega, 2023, p. 27).

Por último, me permito hacerles algunas *recomendaciones* que les pueden ayudar a afrontar su hermosa tarea de educar:

a) Nuestro compromiso ético como educadores no empieza ni acaba en los alumnos que tenemos delante en las aulas, sino que abarca a todos los hombres y mujeres de la casa común que habitamos. La educación es una cuestión de *amor*, y el que no sea capaz de amar, que renuncie a educar.

b) Es necesaria y urgente una “revolución” silenciosa que remueva los cimientos de un paradigma educativo idealista que ha olvidado que el sujeto de la educación es el ser humano real, *histórico*, no una idea que nos hemos hecho de él; es el que conocemos por la experiencia, dotado de inteligencia, pero también de sentimientos.

c) Para este cambio se necesita: *inteligencia* para estudiar, analizar y juzgar al mundo real en el que vivimos; *generosidad* para desprendernos de todo aquello que nos impide responder a las demandas de aquellos a quienes nos debemos; y *perseverancia* y *coraje* para llegar hasta las últimas consecuencias.

d) Deberíamos apostar por hacer de la educación una “herramienta” silenciosa, pero eficaz, que ayude a la construcción de una sociedad más *humana y humanizadora*, y no perder el tiempo en cuestiones ajenas a nuestra tarea principal: ayudar al otro (educando) en *su* proyecto *ético* de vida. Lo demás, nos estorba.

e) Deberíamos tener siempre presente este axioma: *No se educa en tierra de nadie*, fuera de la “circunstancia” que nos condiciona, nos “explica” y nos constituye. La “circunstancia” es una “condición” para existir y vivir como humanos, y también para educar.

f) Deberíamos tener siempre presente que *educar* exige renuncia, sacrificio, para dar protagonismo al *otro* a quien nos debemos. Salir del castillo de nuestro “yo” para ir al encuentro del otro exige renuncia a la tentación de educar a nuestra imagen y semejanza y respetar el derecho del otro a construir *su propio proyecto ético* de vida, no el “nuestro”.

g) Deberíamos integrar nuestra tarea de educar como una respuesta al sentido de nuestra vida; hacer de la educación una entrega gratuita al otro; hacer un estilo de vida. Hemos asumido la responsabilidad de educar, y ésta nos acompaña siempre, no como un oficio o profesión, sino como una forma de existir y de vivir. La pregunta por el otro forma parte de lo que somos y de lo que vivimos. *¿Dónde está tu hermano?* resuena como acusación constante en nuestro interior.

h) La pedagogía de la alteridad no es “otra” teoría de aprendizaje que se añade a las ya existentes. Cualquier teoría de aprendizaje se limita a dar cuenta de la adquisición de conocimientos, competencias, hábitos de conducta, etc. sin que el educador-profesor se vea afectado o interpelado en su vida personal. La pedagogía de la alteridad no es “otra manera de aprender”, sino otra manera de *educar*. Supone en el educador otro modo de pensar y de estar en el mundo, un *estilo de vida*. Es una filosofía de la educación y también una filosofía de la vida. No es una estrategia de enseñar, sino un modo de *educar*. Compromete la vida entera del educador.

Y antes de acabar mi intervención, les traigo aquí un antiguo proverbio que se oía en los desiertos de Libia. Dice así: *“Bebe del pozo y deja tu puesto a otro”*. Ahora es vuestro turno para beber agua del *pozo de la pedagogía de la alteridad*.

Los que iniciamos esta hermosa aventura, hace ya algunos años, os entregamos el *testigo* para que lo trasmitáis a los que vengan después, y lo entreguéis fortalecido, bien enraizado y ensanchado, convertido en un árbol frondoso, capaz de acoger a *todos* y contribuir a edificar una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Finalmente, reitero mi agradecimiento por ser invitado a intervenir en este importante evento. Les deseo a todos los participantes que tengan un buen recuerdo de él y que se lleven el compromiso de hacer una educación más *humana*, más pegada a la experiencia de vida de cada educando.

Muchas gracias por su atención.

Desde Murcia (España), un cordial saludo

Pedro Ortega

Referencias bibliográficas

Adorno, Th. W. (1984) *Dialéctica negativa* (Madrid, Taurus), reimpres.

Adorno, Th. W. (1998) *Educación para la emancipación* (Madrid, Morata).

Adorno, Th. W. (2004) *Minima Moralia* (Madrid, Akal).

Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida* (México, FCE).

Chalier, C. (1995) *Levinas. La utopía de lo humano* (Barcelona, Riopiedras).

Derrida, J. (2008) *La hospitalidad* (Buenos Aires, La Flor). González-Arnáiz, G. (2002) La interculturalidad como categoría moral. En: G. González-Arnáiz (coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (Madrid, Biblioteca Nueva), pp. 77-106.

González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).

Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).

- Levinas, E. (1974) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Siglo XXI).
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y transcendencia* (Madrid, Arenalibros).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machado).
- Levinas, E. (2019) *Dios, la muerte y el tiempo* (Madrid, Cátedra).
- Maiso, J. (2016) Sobre la producción y la reproducción social de la frialdad, en: J. A. Zamora; R. Mate y J. Maiso (Eds.) *Las víctimas como precio necesario* (Madrid, Trotta).
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Ánthropos).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mêlich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Mêlich, J. C. (2026) *Ética de la compasión* (Barcelona, Tusquets), 1ª edic.
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente), 7ª edic.
- Ortega y Gasset, J. (1977) *Ideas y creencias* (Madrid, Revista de Occidente), 11ª edic.
- Ortega y Gasset, J. (2014) *Meditaciones del Quijote* (Madrid, Alianza).
- Ortega, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, 264, pp. 243-264.
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017) *Una escuela con rostro humano* (Mexicali, B. C., CetyS-Universidad).
- Ortega, P. y Romero, E. (2019) *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro).

Ortega , P. (2023) Prólogo, en: R. Mínguez Vallejos y L. Linares Borboa (Coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro).

Ortega, P. (2025) *Pedagogía de la alteridad: Levinas y la educación* (Murcia, Editum-Redipe).

Ortega, P. (2026) *Ética, antropología y alteridad en educación* (Murcia, Editum).

Pintor-Ramos, A. (2011) Introducción a la edición castellana, en: E. Levinas *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).

Schopenhauer, A. (1993) *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid, Siglo XXI).

Zamora, J. A. ; Mate, R. y Maiso, J. (2016) Prólogo, en: J. A. Zamora; R. Mate y J. Maiso (Eds.), *Las víctimas, como precio necesario* (Madrid, Trotta).

2.

EDUCAR EN LA CONCIENCIA RELACIONAL

Julio César Arboleda³

Redipe

Educación es recibir y acompañar al educando a "habitar" la casa común, aquella que repele la pulsión erosiva de los egos con la actitud presencial –“conciente”- que nos lleva a cuidar de los otros, a situar en modo Ser -juntanza- nuestras fortalezas, experiencias y adquisiciones escolares, familiares y cotidianas. “Educados”, lograremos pilotear la existencia en la vida socio-natural, siendo, estando, orbitando la tempo-espacialidad del ser- estar, del “existir viviendo en la alteridad”⁴.

Al margen de la función de educar en la “conciencia” la educación no cumple su misión fundacional de formar para la protección y reproducción de la vida, para encarnar la vida misma. Con conocimientos y dotaciones intelectuales no se asegura el cuidado de la vida; es preciso proveerse al tiempo de una conciencia que permita cultivar en estas virtudes que alimenten el plexo de humanidad y naturaleza, tejer vida entrelazada con las adquisiciones.

³ Julio César Arboleda, Director Red Iberoamericana de Pedagogía, direccion@redipe.org <https://orcid.org/0000-0002-1572-5384> Miembro Grupos de Investigación: “Pedagogía, formación y conciencia” (PFC); Univ. Autónoma de Madrid; Epistemología, pedagogía y filosofía, REDIPE. “Educación y desarrollo humano” USB Iniciador de la Perspectiva Comprensiva edificadora de la educación, la pedagogía, la didáctica y el discurso, desde 1995.

⁴ El “estar” es, en el marco de la perspectiva que guía esta exposición y la cual estaremos mencionando, la actuación que constituye el modo de Ser que le otorga “sentido de vida” o decencia ética a la existencia del sujeto. “Estar” pues no es un estado pasivo que signifique por ejemplo reproducir estructuras erosivas, asimilarse, ceñirse al Mismo, al egocentrismo; hace referencia por el contrario a un devenir presencial, por la vida, que le permite liberarse lo mejor posible de estos andamiajes, y ajustarse a las máximas de la vida interconectada que nos impone ser fuerzas, “autonomías recibidoras” del vulnerable, corresponder con la bondad de la asistencia y la ética de la compasión a la otredad que nos constituye; ser interónomo, diremos. Ser vida misma.

La “conciencia” es el “órgano sintiente”, el potencial corpóreo orientado a la estabilización de la vida personal y colectiva, de nuestro compromiso ético con el “otro” del tejido humano y de la vida, de darle edificancia a nuestra existencia, a lo que nos rodea y somos, adquirimos, pensamos, creemos, sentimos, deseamos y hacemos. La responsabilidad frente a los otros del mundo es el fundamento de la conciencia. Potenciarla en clave de relacionalidad, de alteridad ética es la gran tarea educativa.

Desprovistos de un sentido (intuición, idea o concepto, proyecto, como se quiera) de “conciencia” corpóreo, carnal, terrenal, edificante, existiremos sin “habitar” nuestra existencia, no podremos darle “sentido de vida”, orientación ética a nuestras relaciones y procesos de pensar, sentir, desear, conocer, investigar, enseñar, educar, aprender, laborar, entre otros. Podremos ser y estar mentalmente “cons-cien-tes” de algo, y no asumirlo con la presencialidad o fuerza ética que proporciona el ser-estar “conciente”. La conciencia es más que mente, es más que “cons-cien-cia”; es equipaje, grandeza corporal, vivencial entramante, tejedora de vida personal y común.

Se educa para la vida, promoviendo “conciencia relacional”: fortalezas que permitan ver-mirar edificando, equiparse del “visor ótrico” que nos permita “percibir-dándonos” a los seres humanos y no humanos --“otros” a quienes nos debemos --, hilar nexos en la diferencia, asumir la vida como singulares “comunales”: como sujetos únicos, radicalmente distintos y éticamente relacionales: respetuosos y acogientes de la otredad humana y natural, cuidadores de la vida integrada. El sujeto educando “conciente” apapacha, consiente al necesitado, se pone a órdenes del vulnerable, de quienes en el mundo sufren los embates de la injusticia, la desigualdad y la exclusión, y de ese modo se equilibra a sí mismo, balanceando el complejo orbe de la vida.

Se educa en la alteridad ética, siempre “desde” el “otro”, desde el educando, el más próximo de la relación educativa, a fin de potenciar en éste conciencia para vivir con

la virtud relacional que le permita experimentar la alteridad ética, valga decir ser “parte edificante” del entramado vital: apreciar que “somos” por los otros humanos y no humanos, asumir su responsabilidad de asistirlos, hilvanando de ese modo co-existencialidad, arando por esa vía la vida en la tierra.

Se educa para ser-el-otro. El educando “es-el-otro” si se humaniza, si eleva la humanidad cada vez que se dá a los otros del mundo socio-natural a quienes se debe como ser humano, sembrando vida en la existencia.

El compromiso ético de “existir viviendo” precisa promover escenarios para que el educando se reconozca en la otredad como singular del cuerpo pluriverso que conforma, y estime la pertinencia de “ser el otro”, de forjar su propia vida y su propio modo de habitar y conducir ésta, de acuerdo con las creencias, comprensiones, sensibilidades, experiencias, voluntades y fortificaciones que vaya construyendo, no sin “habitar” en cada uno de estos alcances, a fin de temprar su singularidad, de deslizar esta sobre las circunstancias que le corresponda y quiera vivir, que le son inherentes, marcan y constituyen su vida, el aquí y ahora de cada quien.

En la dirección de la alteridad ética la pedagogía sigue su sentido primado inherente a proyectar educaciones que cultiven la vida en el cuerpo heterogéneo de mundos donde hacemos nuestra existencia. Es precisamente esta orientación la que habitan las perspectivas pedagógicas instaladas en el “otro”, que propugnan por “ser el otro” -- no por el ser “en sí y para sí” ensimismado, “autónomo” si se prefiere --; en particular, aquellas sustentadas en la “heteronomía ética” o sumisión incondicional al necesitado: las “pedagogías compasivas”, que constituyen una apuesta para formar sujetos con la fortaleza epistémica, ontológica y ético política para ser artífices de una transformación civilizatoria en la alteridad, que se interponga al proyecto civilizatorio que . Entre éstas se hallan la Pedagogía de la alteridad que propone Pedro Ortega Ruiz, un paradigma educativo “corporal”, teórico-vivencial, sintiente, para una educación con rostro “humano”, éticamente responsable; encara con decencia ética, de frente a las realidades históricas, aquello que realmente

causa y reproduce la vulnerabilidad, las desigualdades e injusticias, el sufrimiento y la indolencia⁵. Igualmente, la Pedagogía de la comprensión edificante (PCE), que de la mano de aquella hemos venido desarrollando en este siglo, misma que para una tarea educativa equilibrante reivindica potenciales como la conciencia relacional (que caracterizamos a lo largo de este escrito) y la interonomía (que intentamos sintetizar en el siguiente párrafo), entre otros que agencian el desplazamiento del Yo sumido en la comodidad y los privilegios.

La “interonomía” es uno de los pilares conceptuales de la Perspectiva Comprensivo Edificante. Los aportes de la PCE a la educación y la pedagogía, a la didáctica, el currículo, la evaluación y el discurso se sustentan en la “comprensión”, ese potencial intelectual y vivencial / sintiente referido al entretejido interdependiente de cogniciones y reflexiones, voluntades y actitudes, experiencias, sentimientos y emociones que nos permite esclarecer el mundo, a nosotros mismos y nuestras circunstancias, lo que somos, hacemos o dejamos de ser y hacer; particularmente, promueve reflexiones y escenarios para tallar ésta hasta que alcance su mejor expresión en virtud a la cual obre vida, desenvuelva como potencial edificante, y en general para que la vida refulja en las dotaciones y las experiencias alcanzadas.

Al ser genuinamente educados, formados en la conciencia ética, interónoma si se prefiere, requerida para desensimismarnos y abrirnos, trascender o transitar relacionalmente del Yo al “otro” con nuestros saberes, emociones, adquisiciones e incertidumbres, la vida se percibe y comprende a sí misma desde nosotros, desde nuestra exterioridad o apertura al otro-que-somos, y languidece, como la verdad, al vaivén del desencuentro con nuestro propio Ser habitado por el otro, se desdibuja

⁵ El aporte de Ortega ha venido soportando en gran medida nuestra apuesta comprensivo edificante. Su pertinencia para la educación y la vida la hemos puesto de presente en diversos artículos y textos, incluidas las presentaciones realizadas a dos de sus últimas obras: Ortega, P. (2024) *“La huella del otro”*, Editorial Redipe; y Ortega, P. (2025) *“Pedagogía de la alteridad: Levinas y la educación”* (Murcia, Editum-Redipe).

al tenor de la ausencia de la ética de la alteridad, de “conciencia ótrica”, de interonomía o Yo comunal⁶.

El sentido inherente a lo que estamos exponiendo en materia de educar refiere, pues, el alcance de humanidad y comunalidad de nuestros actos, de nuestro dar, entrega, “sumisión” a los otros humanos y no humanos de la vida interdependiente, la dignidad que confiere Ser, existir siendo -- diríamos--“sí mismos compasivos”, “bióicos singulares”. Y dicho esto, no se trata de idealizar la sumisión, sino de reconocer que la vida brilla en esta cuando la obediencia a la otredad representa un acto de responsabilidad ética que eleva la humanidad, produce bien común, estabiliza el mundo asimétrico.

Educar responsablemente, en la conciencia relacional, es acompañar al educando en el camino de darse, de “Ser el otro”, de replegarse al otro -- lo cual no significa perder soberanía personal, voluntad propia, identidad, sino poner estos pilares de sí en función ética, reconociendo y gestionando la diferencia --; es sostenerlo hasta que aprenda a proteger su singularidad, su sí mismo, y empiece a arrojarse, en dependencia “conciente”, al cuidado de la otredad a la que se debe nuestra existencia. No se puede “ser el otro” sin renunciar a la pulsión de amarrar nuestros potenciales y nuestro Yo al autointerés, alejándonos del bien común, existiendo “sin vida”. Podremos “ser-el-otro” Siendo “interónomos”, es decir: desplegando grados importantes de autonomía (en particular epistémica y política), o capacidad para depender en la medida de lo factible de sí mismo, y al unísono de grandeza heterónoma/ética para no anquilosarnos en la mismidad y sí para someternos, entregarnos, trascender del Yo a los otros, responder del prójimo o próximo del tejido o complejo de humanidad y naturaleza que conformamos⁷.

⁶ Bajo la expresión “Yo comunal” entendemos al sujeto entregado sin condiciones a la tarea de fortalecer el integrado de humanidad y naturaleza del cual forma parte, quien se equilibra dando lo mejor de sí para el bien “común”, para el balanceo de lo humano y lo no humano.

⁷ En realidad, “ser el otro” tendría al menos dos significaciones. Por un lado, la levinasiana, según la cual hemos de salir del Para Sí, ser exterioridad, consagrarnos al otro, quien hace parte de nuestra corporalidad humana, anida las dimensiones psicológica, biológica y cultural de nuestra estructura antropológica. Por otra parte, desde una perspectiva digamos “ótrica”, consideramos que

Educación en la conciencia relacional se hace imperativo ante una realidad marcada por el agrietamiento inexorable del ecosistema planetario causado por la codicia inagotable, la in-conciencia que representa privilegiar el autointerés sobre el bien común, consagrarse “a sí mismo” con pulsión egocéntrica y no a la “otredad” con alteridad ética. Esta forma de asumir la función de educar, la educación y la pedagogía, se hace acaso más necesaria para advertir y transformar con conciencia relacional, edificante, si se prefiere interónoma, una realidad de hechos inobjetables, a contrapelo de las promesas del Progreso, en la que escasea la bondad y se aplazan las esperanzas de igualdad, justicia y equidad: el ideal de humanidad, de una vida “civilizada”. Se trata de una realidad en la que una oligarquía tecno-fascista oscurece y se apodera cada vez del mundo, de nuestra subjetividad, del cuerpo de la vida que somos, convirtiéndonos en información abstracta, rentable bien de consumo.

La educación ha coadyuvado históricamente a la transformación de la realidad en contravía de su sentido inmanente: como tecnología de poder “egocentrado”, a merced del Para Sí, sumisa al poder autointeresado. Se trata de una educación desubicada de su función de promover “conciencia”. Por esta vía educativa el Para Sí, buscando instituir su autocomprensión, sus in-comprensiones, sus verdades o creencias nos agrega y desplaza reorientando inclusive nuestros deseos, sentimientos, percepciones, cogniciones, emociones y demás funciones psíquicas, no sin recubrir los recodos por donde el sujeto pueda desplegar sobre estos su conciencia, ser “ótrico”.

La educación realiza su significado radical educando la “conciencia ótrica”, modo pleno de conciencia relacional, propia de algunos seres humanos, sujetos ótricos, quienes logran corporizar en su existencia real el Yo deseable que se abre a la

fácticamente “somos el otro(s)” de acuerdo con el peso de proximidad, fraternidad, compasión, solidaridad y acogencia, de cooperación y comunalidad con el cual modelamos nuestra singularidad, para decantar como Yo - en - apertura “ótrica”: trascendiendo no sólo al otro humano sino también a los seres de la naturaleza.

otredad, asistiendo, abriéndose a los otros humanos y no humanos del mundo socio-natural. Pero en lugar de educar para ser ótrico, la educación ha “adoctrinado” sometida a las directivas del poder ensimismado, ha coadyuvado a la normalización de la precariedad y la indolencia.

Ante este panorama la pedagogía situada en la alteridad ética, la pedagogía en modo “darse a la otredad” dispone sus dispositivos teóricos y metodológicos para aportar al redireccionamiento de la educación, de modo que sus procesos se basamenten en la función de educar en un desarrollo lo mejor pleno posible de la conciencia, que permita a los educandos protagonizar una transformación “conciente”, edificante de la realidad: construir un mundo que afine su heterogeneidad existencial, humana y no humana con una justicia, igualdad y equidad eminentemente relacionales, concientes, Para Ser, modo genuino como se accede a la verdad, como se vive dignamente en la tierra.

Se educa para que la verdad aflore, y ésta no haría presencia sino de frente al “otro”, de cara a la conciencia plena, relacional, interónoma, edificante, corpórea. Al irradiar luces a la acción educativa con visores éticamente relacionales, la pedagogía de la alteridad y demás perspectivas instaladas en el “otro”, sustentadas en la acogencia incondicional al necesitado, iluminan el camino que conduce a la verdad, transitado por seres que remecen su estructura ontológica con comprensiones y fortalezas edificantes: sujetos “concientes” que al lograr conectar sus propios impulsos con aquellos del mundo físico que permiten nuestra existencia, se superponen a las limitaciones que establecen las fuerzas del egotismo, y se abandonan al cuidado de la vida.

La educación presencial, conciente nos acerca a la verdad, y nos acompaña en la transformación de la realidad al crear espacios para que “vivamos” en nuestras dotaciones, creciendo como subjetividades “dativas”: sujetos que hilan vida con sus cogniciones, saberes, afectividades, comprensiones y experiencias mentales y cotidianas construidas, con mirada comprensivo edificante, con visor hermenéutico – fenoménico de resorte relacional y ético, en fin, seres con “sentido de vida”: con

conciencia de vida integrada, que habitan al otro en sus acciones, bajo la proyección de un conocimiento, pensamiento, sentimiento, comprensiones, adquisiciones y experiencias éticamente vinculantes.

La educación “es” para la vida cuando potencia relacionalidad, cuando se asume en modo ser - estar, siendo, obrando vida en sus ambientaciones, cuando la función de educar se resignifica a luz de su sentido primigenio que exige, por un lado, entrega al educando como sujeto singular, distinto -- más no separado-- en el concierto pluriversal de la existencia, y por otro, andar a su lado hasta la senda donde éste empiece a emanciparse del intrincado e inextricable dispositivo del poder erosivo -- ese enlace de hebras al margen del mundo compartido --, a depender menos del ego interior y exterior, a re-armonizar lo comunitario y lo propio: a encarnar la vida entretejida en sus adquisiciones y fortalezas, con voluntad entramante, dispuesto, abierto “desde sí” a la otredad.

3.

PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN PRENATAL: UN MODO DE ACOGER EN LA ALTERIDAD ÉTICA

Carmen Carballo Basadre⁸

Asociación Nacional de Educación Prenatal, ANEP, España

En los tiempos que estamos atravesando como humanidad, que son de profunda crisis personal, familiar, social, entre otras, debidas, sobre todo a una crisis moral, necesitamos con urgencia recuperar una vida sostenida y anclada en una firme base ética, porque solo recuperando los valores éticos olvidados, podremos abrir una ventana a la esperanza de un mundo verdaderamente humano, y encontrar la armonía con todo lo que nos rodea. Por lo tanto, será necesario introducirlos, cultivarlos, y desarrollarlos en la familia y en la escuela y, que se conviertan en el centro de una educación consciente y responsable, que cree vínculos sólidos y estables basados en el amor, el respeto, el diálogo y la comunicación con el otro, que eduque para la paz y la convivencia. ¿Cuándo comenzar a educar en ellos? Desde el inicio de la vida, que se sitúa, no como se piensa, generalmente, una vez que el ser ha nacido, sino antes del nacimiento, es decir, en la etapa prenatal, ese periodo extremadamente delicado y sensible, donde el ser es muy vulnerable, cómo lo demuestran las investigaciones y descubrimientos científicos y psicológicos desde hace ya más de 5 décadas y, es

⁸ Profesora Hª del Arte y Pedagogía Teatral. Presidenta de ANEP, España. Asociación Nacional de Educación Prenatal, ANEP, España

ORCID: nº 0000 – 0002 – 8210 – 6727

carmencarballo22@gmail.com Avda. Costa del Sol, nº 23 – 5º W 18690 Almuñécar, Granada, España

aquí también, donde comenzamos a acoger al otro, respetando su singularidad, desde la responsabilidad que conlleva traer un nuevo ser al mundo. Así pues, acoger al otro, futuro hijo/a, desde el principio de todo y, desde estos presupuestos, que acabamos de decir, va a necesitar de una **preparación de los padres antes de concebir**, física, psíquica y espiritual, dado que solo podemos transmitir lo que nosotros somos y poseemos. A partir de este momento, podríamos decir, que tiene su origen el primer acto educativo y, donde empezamos a tejer el vínculo con el futuro hijo/a, conscientemente, desde el amor y a prepararle las mejores condiciones para su vida. De una **Concepción** presidida por la armonía y el amor en la pareja y, hacia el ser que está por venir, de una manera consciente y en la lucidez, porque la primera célula va a grabar el estado en el que se encuentran los padres, y es aquí donde va a situarse el comienzo de la educación directa de él, ser único y diferente desde el inicio. Y

una **Gestación** en la que la madre se sienta segura, protegida y rodeada de una atmósfera de afecto, cariño, respeto y comprensión, elementos que tendrán que suministrarle el padre, fundamentalmente, y todo su entorno, a fin de que pueda comunicarse con su hijo/a, atender sus necesidades y transmitirle todo su amor, continuando y profundizando así el vínculo, junto con el padre, comenzado en las otras dos etapas, a través de acciones sencillas de su vida cotidiana. Seres acogidos conscientemente con amor, respetados en su identidad, a los que se reconoce el derecho de estar aquí, y a los que sus padres han transmitido naturalmente valores éticos, desde la etapa prenatal, serán seres empáticos, respetuosos y amorosos con los otros, felices, sanos y equilibrados, constructores de una nueva humanidad y una nueva Tierra de Paz y Armonía.

Abstract

In the times we are currently experiencing as humanity – times of profound personal, family and social crisis, amongst others, due above all to a moral crisis – we urgently need to reclaim a way of life that is sustained and anchored in a firm ethical foundation. For it is only by reclaiming these forgotten ethical values that we can

open a window to the hope of a truly humane world and find harmony with everything around us. It will

therefore be necessary to introduce, nurture and develop these values within the family and at school, so that they become the centrepiece of a conscious and responsible education: one that forges solid and stable bonds based on love, respect, dialogue and communication with others, and which educates for peace and harmonious coexistence. When

should we begin to teach these values? From the very beginning of life, which, contrary to popular belief, does not begin once a person is born, but rather before birth—that is, during the prenatal stage— that extremely delicate and sensitive period, when the being is highly vulnerable, as demonstrated by scientific and psychological research and discoveries spanning more than five decades now; and it is here, too, that we begin to welcome the other, respecting their uniqueness, out of the responsibility that comes with bringing a new being into the world.

Thus, welcoming the other – our future child – right from the very beginning, and based on the principles we have just outlined, will **require the parents to prepare** themselves physically, mentally and spiritually before conception, given that we can only pass on what we ourselves are and possess. From this moment, we might say, the first act of education begins, and this is where we start to consciously forge a bond with our future child, out of love, and to prepare the best possible conditions for their life. A

conception characterised by harmony and love between the couple, and directed towards the being yet to come, in a conscious and clear-minded manner, because the very first cell will record the state in which the parents find themselves; and it is here that the beginning of the child's direct upbringing takes place – a being who is unique and distinct from the very start.

And a pregnancy in which the mother feels safe, protected and surrounded by an atmosphere of affection, tenderness, respect and understanding – elements that must be provided, primarily, by the father and by everyone around her, so that she can communicate with her child, attend to their needs and convey all her love to them, thereby continuing and deepening the bond – together with the father – that

began in the other two stages, through simple actions in her daily life. Children who are consciously welcomed with love, respected in their identity, whose right to be here is recognised, and to whom their parents have naturally instilled ethical values from the prenatal stage onwards, will grow up to be empathetic, respectful and loving towards others; they will be happy, healthy and well-balanced, and will help build a new humanity and a new Earth of Peace and Harmony.

Palabras clave : Educación Prenatal, alteridad ética, acoger, convivencia, responsabilidad, preparación padres, concepción, gestación, paz.

Keywords : Prenatal education, ethical otherness, welcoming, coexistence, responsibility, parental preparation, conception, pregnancy, peace.

1.- Introducción

Quiero comenzar este artículo dando las gracias a REDIPE y, a su director Julio César Arboleda, por la magnífica oportunidad que nos brindan al publicar este artículo y, a través de él, poder compartir con todas las personas que vayan a leerlo, unos conocimientos que consideramos desde ANEP, España, la Asociación Nacional de Educación Prenatal, importantes y valiosos sobre el acto de educar y que pueden representar una alternativa innovadora.

Nuestra intención al ofrecérselos es, siempre, la de abrir un espacio a la reflexión, al estudio y a la investigación, y /o a la experimentación, si aún tienen la posibilidad de ser padres y madres.

En los tiempos que estamos atravesando como humanidad, que son de profunda crisis personal, familiar, social, educativa, entre otras... debidas, en gran parte, a una crisis moral, necesitamos con urgencia recuperar una vida sostenida y anclada en una firme base ética, porque ¿será recuperando los valores éticos olvidados que podremos abrir una ventana a la esperanza de un mundo verdaderamente humano, y encontrar la armonía con todo lo que nos rodea? Por lo tanto, ¿tendremos que introducirlos, cultivarlos, y desarrollarlos en la familia

y en la escuela, ¿qué se conviertan en el centro de una educación consciente y responsable que cree vínculos sólidos y estables basados en el amor, el respeto, el diálogo y la comunicación con el otro, que eduquen para la paz y la convivencia?

Por consiguiente, ¿cuándo comenzar a educar en ellos?... lo antes posible, desde el inicio de la vida, que se sitúa, no como se piensa, generalmente, una vez que el ser ha nacido, sino antes del nacimiento, es decir, en la etapa prenatal, ese periodo extremadamente delicado y sensible, donde el ser es muy vulnerable, cómo lo demuestran las investigaciones y descubrimientos científicos y psicológicos desde hace ya más de cinco décadas y, en el que se sientan las bases de lo que será nuestra futura salud, física y psíquica, nuestras capacidades intelectuales, así como nuestra forma de comportarnos y de relacionarnos posteriormente. Podemos decir, a la vista de lo que la ciencia nos revela, que después del nacimiento llegamos un poco tarde, porque el ser ya ha comenzado a inscribir en sus células todo lo vivido y experimentado durante esta etapa, y viene ya con un bagaje que forma parte del inicio de su biografía, tanto en sentido positivo como negativo.

Teniendo en cuenta esto que acabamos de decir, es aquí, en realidad, donde empezamos a acoger al otro, conscientemente, respetando su singularidad, y desde la responsabilidad y el compromiso que conlleva traer un nuevo ser al mundo. Quizás, una de las experiencias más intensas y emocionantes en la vida de una pareja. *Vivir la vida desde una perspectiva anclada en la conciencia implica reconocer la importancia y la naturaleza casi sagrada de cada uno de sus aspectos*, nos dice el Dr. Chopra, D. (2006), pág. 170.

2.- Etapas de la Educación Prenatal

Se desarrollará a lo largo de tres etapas, sustentada una sobre la otra. Así pues, acoger al otro, futuro hijo/a desde el principio de todo y, desde estos presupuestos, que acabamos de decir, va a necesitar de una:

1.2.- Preparación de los padres antes de concebir, primera etapa de la educación prenatal, física, psíquica y espiritual, dado que solo podemos transmitir a los demás lo que somos y poseemos, y que, normalmente, es el resultado de lo que hemos desarrollado y conquistado en nuestro interior, a través de un trabajo constante y paciente sobre nosotros mismos, a fin de poder manifestarnos en la vida de una

manera positiva, sana, constructiva y útil para nosotros y para los otros, Es, a partir de este momento, en el que podríamos decir que tiene su origen el primer acto educativo y, donde empezamos a tejer el vínculo con el futuro hijo/a, conscientemente, desde el amor y a prepararle las mejores condiciones para su vida. Por eso es conveniente que los futuros padres comiencen a cuidar su salud física, mental, y emocional antes de concebir, lo cual implica, no solo cuidar y preparar su organismo desde un punto de vista meramente físico, sino también, desarrollar los valores éticos imprescindibles que después transmitirán naturalmente a sus hijos y que serán los que les servirán de guía y sostén a lo largo de su vida. Los futuros padres se convertirán así, desde este periodo de preparación, en modelos y ejemplos de vida para ellos, si queremos que la educación sea efectiva y funcione.

Platón aconsejaba en la antigua Grecia a los futuros padres que *cultivasen las virtudes éticas, para que sus almas floreciesen y su perfume colmase al hijo que nacería así bello de cuerpo y espíritu*. Angelis, N. (1994) pág. 27.

Y el doctor Chopra, D. (2006), en su libro, *Un comienzo mágico para una vida fascinante*, nos cuenta que, *en ciertas tribus africanas, se tiene la creencia de que el nacimiento espiritual de un niño ocurre cuando la futura madre lo sueña por primera vez. Entonces, se retira a un sitio silencioso a fin de poder escuchar la canción especial del bebé. Cuando la oye, regresa a su casa y se la enseña al padre. Mientras hacen el amor, entonan la canción a manera de invitación para que esa alma entre a formar parte de sus vidas. Posteriormente, durante el embarazo, canta esa canción periódicamente y la enseña a las parteras en preparación para el nacimiento. Ellas la entonan mientras la mujer está de parto y reciben con sus notas al bebé recién nacido. El bebé aprende su canción, que le acompañará durante todas las etapas de su vida, recurriendo a ella para celebrar los momentos de gloria y consolarse en los momentos de desolación. Pág. 31.*

Esta maravillosa historia nos muestra como el vínculo con el ser y la manera de acogerlo, por parte de los padres, inicia ya en el periodo previo a la concepción de una manera consciente, profunda, amorosa y respetuosa. Aquí sentamos las bases de su futura educación, y ellas serán las que marcarán una gran parte del ritmo que

le acompañará a lo largo de su vida, el cual podrá servirle de orientación y ayuda en los momentos difíciles, pero, así mismo, para disfrutar en los momentos de logros y felicidad, y para reafirmarle que lo merece y que es digno de ellos.

Y no son los únicos ejemplos de la importancia concedida a la etapa prenatal, en diversas civilizaciones, pueblos y culturas, desde la antigüedad. Tenemos numerosas referencias históricas que hace alusión a su conocimiento y práctica, a lo largo y ancho del mundo, registradas en diferentes épocas y periodos. Por eso, aunque parezca algo nuevo, realmente, no lo es, lo cual abre un tema interesante de reflexión, al hecho de, ¿por qué, reaparece ahora de nuevo en el mundo? ¿Quizás, estamos necesitando volver a reconectar con nuestra auténtica esencia humana, rescatar el sentido sagrado de la vida, reconectar con los poderes profundos que la crean, para encontrar el equilibrio entre intelecto y corazón, alma y espíritu, y llegar a construir una sociedad de paz y armonía?

¿Cómo preparar el organismo físico antes de concebir? Pues, cuidando nuestra alimentación, que sea sana y equilibrada, con productos naturales y frescos, adaptada a las posibilidades de cada pareja y situación, sin embargo, una alimentación sana no se reduce solo a los alimentos que ingerimos, también es importante el estado en el que comemos. Comer en silencio y en calma, centrados en lo que hacemos, nos ayuda a hacer una buena digestión y es muy beneficioso para la salud, evitar comer enfadados, agitados, y antes de comenzar, podemos agradecer a la madre tierra por los alimentos que nos ofrece con tanta generosidad. Realizar ejercicio físico regularmente al aire libre, en contacto con la naturaleza, para obtener una buena oxigenación, recargarnos, liberar tensiones, y tener una buena forma física en general, pero también, con el fin de reconectar con la madre naturaleza, y desarrollar una actitud de respeto y amor hacia ella, tan importantes en los tiempos que vivimos, para el bien de las futuras generaciones. Y eliminando todo tipo de sustancias tóxicas: alcohol, tabaco, y cualquier otro tipo de drogas duras o blandas. Todos sabemos los efectos negativos que ejercen sobre la salud, y no solo física, en los seres y, especialmente, en los jóvenes, futuros padres y madres. Y evitar el estrés, porque mina nuestro organismo, lo agota, y enferma.

¿Cómo preparar nuestro mental y emocional? Ponerlos a punto nos va a llevar necesariamente a hacer una revisión de nuestro mundo interior, con el objetivo de ver donde pueden estar los posibles, bloqueos, traumas y heridas, e intentar resolverlos antes de concebir, como nos dice el psiquiatra T. Verny, (1988) así evitaremos legárselos a nuestros futuros hijos, pág.27. El origen de ellos, pueden haberse gestado en la etapa prenatal, otros los hemos heredado de nuestros padres, y otros pueden venir incluso de nuestros ancestros.

Verlos, reconocerlos y aceptarlos es un primer paso para liberarlos, y esto en ocasiones va a necesitar honestidad y audacia de nuestra parte. Las situaciones que nos producen malestar, generalmente, pierden su poder cuando las sacamos a la luz y las hacemos conscientes. En el plano emocional pueden manifestarse como, rabia, ira, celos, envidia, tristeza, rencor, odio... y en el mental bajo forma de creencias o ideas erróneas o negativas sobre nosotros mismos y sobre los demás. El biólogo celular, Lipton, B. (2007) dice que *los padres son los ingenieros genéticos de sus hijos, y que no son nuestros genes quienes controlan nuestra biología, sino nuestras creencias*, pág.194.

¿Qué podemos hacer para deshacernos de estos elementos negativos, qué métodos podemos practicar? Pues podemos utilizar, y poner en funcionamiento, herramientas muy sencillas que están a nuestro alcance y al alcance de cualquier persona, como: el perdón. Perdonarnos a nosotros mismos y a los demás. El perdón es muy poderoso, él rompe casi instantáneamente las cadenas que aprisionan nuestro corazón, liberando la carga y el malestar de nuestro interior y aportándonos paz y serenidad.

Otro método es poner en práctica pensamientos y sentimientos positivos. Todos sabemos, y es fácil de constatar, que nos sentimos mejor cuando estamos en estados mentales o emocionales positivos, que cuando nos encontramos en estados negativos, pero, además, hoy la ciencia nos está demostrando que los pensamientos y los sentimientos positivos, ejercen influencia sobre los genes, pudiendo activar nuestro ADN latente, que está entre un 90% o 95% y ayudarnos, con ello, a incrementar y desarrollar nuestro potencial. Lipton, B. (2007) cuenta que *los pensamientos positivos y negativos no solo tienen consecuencias en nuestra*

salud sino también en todos y cada uno de los aspectos de nuestra vida. Los pensamientos positivos son un imperativo biológico para una vida feliz y saludable. Pág.194. Y Murakami, K. (2007) dice que según su experiencia las personas que tienen éxito y producen los resultados que desean tienen una cosa en común, una visión positiva de la vida. Pág. 109.

Por consiguiente, practicar pensamientos y sentimientos positivos es un magnífico ejercicio para mejorar y mantener una buena salud en todos los planos y para expresar todo nuestro potencial, con lo cual será ya un beneficio para los futuros padres en el presente y para sus futuros hijos/as. Desarrollar cualidades como la, empatía, la compasión, la comprensión, la bondad, la honestidad son muy recomendables para las personas que quieran ser padres y madres. Otros métodos interesantes a practicar son: dar desinteresadamente, sin esperar nada a cambio, algo que les será muy útil en el futuro con sus hijos, y si son profesores con los alumnos. Dar por el placer de dar: lo mejor de nosotros mismos, una sonrisa, una palabra o una mirada amable y compasiva, decir a los demás lo valiosos que son...

Aprender a agradecer, la práctica de la gratitud es muy poderosa, agradecer por todo lo que tenemos en lugar de enfocarnos en lo que nos falta. Dar las gracias por todo lo que llega a nuestra vida, porque todo son ocasiones para aprender, crecer y evolucionar, si aprendemos las lecciones escondidas detrás de cada suceso, afortunado o aparentemente desafortunado de ella. Agradecer ha estado siempre presente en muchas enseñanzas espirituales a lo largo de la historia, en diferentes culturas de todo el mundo, y hoy en día la ciencia nos demuestra, lo que ya estas culturas sabían, el enorme poder que tiene esta sencilla práctica, en nuestra vida cotidiana, para mejorar nuestra salud física, y psíquica, siendo Robert Emmons, uno de los investigadores principales.

Murakami, K. (2007) bioquímico, aconseja, *“ten buenas intenciones. Vive con un sentimiento de gratitud, piensa siempre en positivo. No importa cuán mala parezca una situación, es importante verla bajo una luz positiva, nunca negativa”*. Pág. 198. La práctica de la meditación, que cada vez se extiende más, como método para encontrar el equilibrio, la armonía, y la paz interior, en este mundo tan acelerado y

estresante, en tantas ocasiones, que nos lleva fuera de nuestro centro y nos desconecta de nosotros mismos y de los demás, así como de la naturaleza. El Mindfulness, surgido de ella. La oración, las técnicas de respiración consciente, de relajación, la visualización creativa, etc. son otras actividades interesantes y benéficas que dan muy buenos resultados.

Esta preparación antes de concebir, podemos decir que es un acto de respeto hacia nosotros mismos y hacia el nuevo ser y, al mismo tiempo, va creando un terreno fértil para acogerlo. Es un periodo extraordinario que dará a la pareja la oportunidad de vivir una experiencia única y transformadora de una gran riqueza, que les reportará grandes beneficios personalmente, así como a su relación y en el futuro a su hijo/a, y a toda la sociedad.

Sobre la importancia de la preparación de los padres antes de concebir la encontramos en civilizaciones milenarias como en India, Tíbet, Grecia, América Central y del Sur..., en donde se nos muestra como utilizaban distintas prácticas para estar en buena salud física, psíquica y espiritual antes de la concepción.

El segundo momento en el que acogemos al ser desde la etapa prenatal es en

2.2.- La Concepción

Momento de encuentro mágico, maravilloso e íntimo, en el que óvulo y espermatozoide, hombre y mujer se fusionan para embarcarse en la travesía de la creación de vida y recibir al ser que vendrá a sus vidas. A partir de la fusión, e incluso antes, se van a poner en marcha toda una serie de mecanismos complejos y delicados en el organismo de la mujer, que la naturaleza ha diseñado con una precisión asombrosa, para que ese incipiente germen de vida, pueda iniciar su viaje hacia el útero e implantarse. Todos estos mecanismos nos hablan de espíritu cooperativo, de planificación, de perfección y de belleza, a fin de acoger amorosamente al nuevo ser que está en camino. Voy a poner dos ejemplos sobre ellos, para que podamos ver esto que acabo de decir, y que son el resultado de los descubrimientos debidos al avance de la ciencia y de la técnica, pero hay muchos más que, precisamente, nos revelan el plan tan perfecto y minucioso que interviene en la creación de un ser humano.

El primero hace referencia al encuentro del óvulo y del espermatozoide. Contrariamente a lo que hasta hace poco se creía, no es el espermatozoide que llega primero el que penetra sin más el óvulo, es el óvulo que, cómo si sintiera cuál es el candidato adecuado, se abre ante él y lo deja entrar. Por lo tanto, aquí diríamos que hay ya un encuentro inicial presidido por la receptividad, un acto de acoger, y donde podríamos decir, incluso, cómo el amor está presente desde el punto de vista biológico. Y el segundo, nos expone Chopra. D (2006) que desde la trompa de Falopio el óvulo recién fertilizado comienza a dividirse varias veces, en el camino, hasta que llega al útero. Cuando llega se ha convertido ya en una colección de 400 células y toma el nombre de blastocisto, pero, lo interesante es que, al mismo tiempo que se produce esta multiplicación, el revestimiento interno del útero se prepara para la implantación. El ovario produce unas hormonas encargadas de estimular las glándulas y los vasos sanguíneos del útero para que este se torne blando y carnoso. Cuando llega el blastocisto, sus capas externas se acomodan dentro del suave revestimiento interno del útero. No podemos más que maravillarnos ante la inteligencia que permite que un ser humano complejo se desarrolle a partir de un cúmulo de células aparentemente idénticas. Pág. 32.

¡Esto nos muestra con qué sabiduría y amor la naturaleza lo ha previsto todo para que la vida pueda abrirse paso y acoger amorosamente al nuevo ser en lo que será su primera casa!

Por consiguiente, ¿cómo puede la pareja acompañar estos procesos biológicos, sincronizarse con ellos?, ¿cuál tendría que ser el estado ideal en el que se encuentren en el momento de la concepción? Parece lo más recomendable que sea un acto presidido por la armonía, un acto de amor consciente, en donde el deseo del hijo/a está presente, y realizado en un estado de lucidez.

Sabemos por la biología que estamos habitados por billones de células inteligentes que tienen la capacidad de grabar información y al multiplicarse de transmitírselas a las otras, por lo tanto, si la concepción ha sido un acto de amor consciente, realizado en la armonía y la lucidez, ¿qué grabará esta primera pequeña célula que dará origen al nuevo ser...? Pues, seguramente, amor y armonía y, al multiplicarse

lo llevará a las otras. Aquí empieza, pues, la educación directa del nuevo ser y lo hace desde la base ética más sólida que podamos ofrecerle, el amor.

Podríamos decir, así mismo, que es el primer abrazo con el que lo acogemos, y una muestra de respeto y reconocimiento en su calidad de ser único y diferente.

La Dr, Natalia López Moratalla, nos dice que un embrión desde el momento de la concepción, no es una célula del cuerpo de la madre, las células del embrión y las de la madre son diferentes en su genética y en su inmunología. Y el bioquímico Murakami, K. (2007) expone que, *aunque los genes tienen principios operativos en común, las infinitas combinaciones posibles entre ellos, garantizan que nunca habrá dos entidades idénticas. “Existes porque casualmente fuiste elegido entre 70 billones de posibilidades: “Así de especial eres tú”*. Pág. 21. No caben, pues, a la vista de lo que nos expone, las comparaciones entre unos y otros. Todos somos únicos y diferentes, en función de esos 70 billones de posibilidades. Creo que esto es importante saberlo y tenerlo en cuenta, en tanto que educadores: padres, futuros padres y profesores.

La Dra. Imbert, C, (2008) cuenta que *se graban en el embrión los pensamientos, las emociones y los comportamientos que tuvieron lugar en el momento que fue concebido y en los instantes que le preceden inmediatamente, así como durante toda su vida desde el instante mismo de su concepción. En sus primeras células, los padres también les transfieren su historia que ya contiene la de las generaciones anteriores*, pág. 272.

Por eso, es tan conveniente en el periodo de preparación de los padres ser conscientes de esto, a fin de poder o intentar sanar y resolver aquellos conflictos o huellas emocionales y mentales que supongan un problema en nuestra vida, antes de concebir.

Casla, J. (2018) profesor y terapeuta, dice en su libro, la Memoria Emocional de la Vida Uterina, que el embrión desde el momento de la concepción capta toda la carga emocional de los padres, pág. 62. Y la bióloga, M. Jesús Blázquez, exponía en las I Jornadas Internacionales de Pedagogía y Educación Prenatal de la UAM, REDIPE, y ANEP, (2021) que los sentimientos de los padres y lo que hablan entre ellos en el

momento de concebir, son importantes condiciones de programación del código genético.

Pero, cómo, a la vista de lo que nos dice la ciencia, se graban en el embrión no solo las emociones sino también los pensamientos, podemos tener presente en el momento de la concepción la idea, el pensamiento, de que nuestro hijo/a venga adornado, por ejemplo, con un alto ideal de bondad, amor y paz, y que pueda expresarlos en su vida, para su propio bien y para el de los demás.

Y lo que la ciencia está descubriendo ahora sobre la importancia de la etapa prenatal, gracias a su avance y al de la técnica, es algo que estaba ya presente en muchas culturas de la antigüedad, como dijimos al principio del artículo. Por eso el médico otorrinolaringólogo, Tomatis, A. (1980) *narra que “a fuerza de reflexión y de intuición, los antiguos propusieron hipótesis que hoy en día la ciencia, con su arsenal tecnológico no hace más que verificar”*. Pág. 191. Como ejemplo sirva lo que la medicina tradicional china y Platón decían sobre el momento de la concepción, ambos coincidían, a pesar de la diferencia de siglos que los separan, que la armonía, la lucidez y la tranquilidad del alma eran condiciones necesarias para la creación de un ser sano y que no sería conveniente realizarla en estado de embriaguez. Y en la tradición judía para que la concepción tuviera lugar, los padres, y especialmente el padre debían visualizar al niño descendiendo sobre el lecho nupcial, nos cuenta la Dra. Nanu, I. (2018) pág. 103. pero también tenemos referencias de ella en Egipto, Tíbet, en la India y en algunas tribus de África, como la que contamos en la etapa de preparación de los padres, que continua en la concepción, la de acoger al hijo antes de concebir, con una canción, que la madre escuchaba, retirada en soledad, y que después enseñaba al padre, para que en el momento de hacer el amor, la entonaran a manera de invitación para que esa alma entrara a formar parte de sus vidas. En

todas ellas, la presencia, el respeto, el cuidado del otro, futuro hijo/a, estaban allí desde el inicio para recibirlo.

El tercer momento de acoger al ser desde la etapa prenatal es:

3.3.- La Gestación

Periodo en el que prosigue el camino iniciado por la pareja desde el tiempo de la preparación y, en el que seguiremos educando al futuro ser y, desarrollando con él, una conciencia relacional sana y armoniosa tan necesaria para su futuro. Los futuros padres deben saber que la gestación es un periodo excepcional de la vida, en el que todas las fuerzas de la naturaleza cooperan para ayudar a llevar a buen término la formación de un nuevo ser humano, su hijo/a.

Durante esta etapa el papel más directo lo llevará a cabo la madre, pero no por ello el papel del padre será menos relevante o importante. La madre va a tener el enorme privilegio de poder colaborar conscientemente con la naturaleza, y así acoger amorosamente al ser que lleva en su seno, para que en el futuro pueda ser un ser equilibrado, sano y feliz, nos dice el médico neonatólogo y profesor, Relier.

Es muy recomendable, y diría necesario también, que se le ofrezca a la madre la posibilidad de poder vivir este periodo de nueve meses en un estado de tranquilidad y armonía, con el objetivo de que tenga la disponibilidad suficiente para poder relacionarse y comunicarse con el bebé prenatal y para estar, así mismo, a la escucha de sus necesidades, que son básicamente: amor, ternura, seguridad y protección, y, además, como dice la doctora Imbert, C. (2008) *“que le sea reconocido el derecho de crecer y de ser el mismo, reforzado por los mensajes de sus capacidades de éxito, de ser feliz y de tener buena salud, incluso si sus ancestros no la tuvieron”*. Pág. 95.

La calma, la confianza y la alegría que la madre experimenta durante la primera semana que sigue a la implantación en el útero del óvulo fecundado, es una manera de dar al niño la bienvenida a su casa. Nanu, L. (2018) pág. 113.

No obstante, si el bebé prenatal va a necesitar estos elementos, que acabamos de exponer, para desarrollarse en las mejores condiciones, la madre también va a necesitar sentirse segura, protegida, rodeada de un clima de cariño, afecto y comprensión para poder, a su vez, dárselos a su hijo/a, y tendrán que venir, en primer lugar y fundamentalmente del padre, pero, así mismo, de todo su entorno: familia más cercana, amigos, compañeros de trabajo..., porque “todo lo que la madre vive el bebé prenatal lo vive”. Así pues, es muy importante durante este

periodo cuidar la salud, no solo física, de la madre, sino también la mental y emocional para el bien de ambos.

“Los nueve meses de gestación constituyen los fundamentos de la personalidad futura y para evitar las huellas prenatales que puedan afectar a nuestra futura salud física y psíquica, la principal ayuda es ayudar al niño a vivir su vida intrauterina en la máxima armonía”. Imbert, C. (2008) pág. 33,6.

Durante el embarazo madre e hijo viven en plena conexión, conforman una sociedad simbiótica y van superando etapas en paralelo. Los imprevistos o anomalías que se puedan presentar les harán vulnerables en un momento de sus vidas sumamente delicado y con claras repercusiones físicas y emocionales posteriores, nos dice Casla, J. (2018) pág.107.

El amor materno es tan vital para el niño como los alimentos o el oxígeno para las células, si se le priva de este amor, sufre hasta el punto de manifestarlo y lo somatiza, a veces, mucho tiempo después de su nacimiento. Nos expone el Dr. Moisan, Y. (1994), pág. 75.

Y si el papel del padre ha sido importante en las otras etapas anteriores, de igual manera seguirá siéndolo durante la gestación. Su presencia es un factor importante en este periodo como principal pilar de apoyo y sostén para la madre y su hijo/a en formación. La gestación le va a ofrecer la oportunidad de poder acogerlo amorosamente y de poder establecer una relación afectiva consciente, profunda y directa con él, a lo largo de los nueve meses de su formación, crecimiento y desarrollo, sabiendo que es lo mejor que puede hacer para la madre y el bebé. Hay un proverbio chino que dice: *“si bien es la madre la que lleva al hijo, le corresponde al padre llevar a la madre y al hijo”.*

Y al igual que el papel del padre, también será importante el del entorno, el de todas las personas que estén en contacto con la madre en gestación, porque entre todos podemos ayudarla y, así, contribuir a que pueda vivir esta etapa en la mayor armonía posible. Por consiguiente, para lograrlo, es necesario que estos conocimientos se difundan que lleguen a todas las capas de la sociedad. Traer un nuevo ser al mundo, no concierne solo a las mujeres, concierne también a los

hombres y a la sociedad en general. Es urgente que esta nueva conciencia se abra paso y se extienda para el futuro de las nuevas generaciones.

Hoy ya sabemos, gracias a los descubrimientos científicos y psicológicos, que el bebé prenatal es un ser sensible, comunicativo, que tiene memoria, recuerda, graba y aprende con suma facilidad, como nos dicen el psicólogo y el psiquiatra respectivamente David Chamberlain y Thomas Verny. Ellos se refieren, cuando hablan del útero, como nuestra primera casa y escuela. Podríamos decir que es el primer pupitre en el que nos sentamos y desde el que comenzamos a aprender.

El bebé prenatal se va a ir educando a través de lo que los padres y, sobre todo la madre, viven y experimentan en el cotidiano, por eso hablamos siempre de educación prenatal natural, al bebé no hay que enseñarle nada por medios artificiales externos. Teniendo en cuenta esto, es recomendable que la madre esté atenta a sus pensamientos y sentimientos, dado que el bebé prenatal se va a ir impregnando de lo que ella piensa, siente, y hace. Por lo tanto, es conveniente que procure mantener pensamientos y sentimientos positivos, pues será a través de ellos que el bebé prenatal se va a ir formando y educando. Ya hemos hablado en el apartado de preparación de los padres, de las bondades y beneficios de los pensamientos y sentimientos positivos, desde los descubrimientos científicos, entonces, imaginemos el efecto extraordinario que pueden tener en este periodo de formación del ser. No obstante, mantener un buen estado de pensamientos y sentimientos, día tras día, durante nueve meses, no siempre va a ser posible, ni tarea fácil, pero si la madre tiene estos conocimientos, cuando le aparezcan estados negativos podrá cambiarlos o transformarlos, sabiendo que es un beneficio para ambos. El conocimiento, como suele decirse, no ocupa lugar, y a través de él, la madre puede vivir este periodo con más seguridad en ella misma y en su capacidad de poder gestionar su estado de una manera positiva y creativa. Al bebé prenatal los pensamientos y sentimientos de la madre le llegan mediante varias vías: sangre y líquidos, hormonal, neuronal y sensorial.

En el siglo XVI Leonardo da Vinci escribía en sus cuadernos: *“una misma alma gobierna dos cuerpos... todo querer, deseo supremo, temor o dolor del espíritu de la madre alcanza poderosamente al hijo”*. Bertin, M. A. (2005) pág.20.

Otra herramienta interesante que la madre puede utilizar durante este periodo es la Imaginación. En las mujeres, en general, está muy desarrollada. Puede imaginar que su hijo/a es un ser: sano, bello, inteligente, compasivo, pacífico, amoroso, alegre, comprensivo, bondadoso... y las fuerzas del subconsciente que están formando al bebé se encargarán de grabarlo en sus células. Un buen momento para ello es en el momento de ir a dormir, antes de entrar en el sueño y, abandonarse a él con estas bellas imágenes.

Hablarle, cantarle, acariciarle a través de la pared abdominal, son otras formas de manifestarle nuestro amor y reconocimiento, acciones que el padre también puede realizar y a través de ellas, seguir creando una relación y un vínculo afectivo con su hijo/a en formación. Cómo el bebé prenatal oye en el seno materno, algo que ya dijo el Dr. Alfred Tomatis, en los años 50 del siglo pasado, y que sería demostrado posteriormente, con el avance de la técnica y la llegada de los ecógrafos y los aparatos de ultrasonidos, con la voz podemos transmitirle nuestro amor. Hablarle de su capacidad de amar, de ser comprensivo, compasivo y tolerante, de su coraje para afrontar las situaciones diversas de la vida... de todas las buenas cualidades que manifestará después del nacimiento. A él le gusta mucho oír la voz de la madre y también la del padre, ambas las reconocerá cuando nazca. Y siempre, y en todo momento, hablarle con dulzura con ternura, esto es algo muy beneficioso para el bebé. A través de la voz, el canto y las caricias se va a sentir amado, seguro, protegido y aceptado. Si pasamos por una situación difícil, o hemos tenido un estallido de cólera o ha habido gritos..., en estos casos, es importante y muy conveniente también, hablarle y explicarle que no tiene nada que ver con él, a fin de tranquilizarle, porque el bebé prenatal y su madre, al formar parte de un mismo universo, tiende a tomar y a hacer como propio lo que sucede en todo momento y a su alrededor, grabándolo en sus células. Y es con todo ello que sigue escribiendo su biografía, en lo que podemos llamar, “su primer cuaderno escolar”

El conocimiento es poder, y si los futuros padres y la madre, especialmente, durante la gestación tienen estas informaciones, puede ayudarles a vivir esta etapa de una manera más positiva, más serena, más segura y feliz, porque sabrán cómo actuar ante las situaciones que se les presenten, y cómo disfrutar de este momento único y maravilloso. Si los futuros padres tienen una actitud consciente durante este tiempo, si lo consideran como un momento de gracia en su vida, crean un vínculo de amor con el hijo/a que está en camino, en una espera gozosa, hasta encontrarse con él, cara a cara, en el momento del nacimiento.

El contacto regularmente con la naturaleza, es también necesario, de una parte, por razones de salud, dado que la madre, desde un punto de vista físico, debe estar en forma, por consiguiente, el ejercicio físico es muy recomendable, siempre y cuando se haga con moderación. Las investigaciones prueban que el ejercicio físico regular practicado por la futura madre durante el embarazo estimula el desarrollo del cerebro del bebé prenatal. El filósofo Patón, aconsejaba, en la antigua Grecia, a las mujeres caminar mucho, porque el movimiento, decía, calma el alma y la protege de todo miedo y ansiedad. Las culturas del pasado, sabían ya lo que hoy la ciencia está revelando. Por

otra parte, va a permitir a los padres y en concreto a la futura madre, disfrutar de una fuente de salud y bienestar, importante y aconsejable, que les dará la oportunidad de establecer una relación armoniosa con ella. ¡Qué la amen, la respeten, la disfruten, y así irán impregnando a su hijo/a de amor hacia ella y de sentido del respeto! Parques, jardines, campo, playa, montaña, son lugares magníficos para estar en contacto con la naturaleza.

Nutrirle de belleza, el bebé prenatal no solo se nutre de alimentos físicos, también se nutre en otros planos que son más sutiles. Es recomendable que la madre procure que lo que vea, lea o escuche, sea noble, elevado, positivo, bello, porque la contemplación de la belleza en todas sus formas, eleva la conciencia, produce estados de bienestar, de dilatación de felicidad, que su hijo/a recibirán, en función de esa relación simbiótica que mantienen durante los nueve meses, produciéndole los mismos estados, las mismas sensaciones y, a través de ellos, continuará su educación. Qué intente evitar las conversaciones, espectáculos, lecturas, obras de

arte, etc. que transmitan un mensaje negativo o deprimente, las películas o escenas de violencia, porque todo lo que impacte o impresione a la madre de manera desagradable, impacta doblemente al bebé prenatal. Con esto no queremos decir, como bien cuenta el Dr. Chopra, que haya que mantener a la madre en una burbuja, no se trata de eso, sino de que la posibilidad de acceder a estos conocimientos puedan ayudarla y serles de utilidad para decidir, qué hacer en estos casos, y cómo proteger y cuidar a su hijo/a de la mejor manera posible, teniendo en cuenta que nueve meses son para toda la vida.

La música es otra herramienta interesante, al bebé prenatal le gusta, pero no toda. Las más recomendables son las de relajación, clásica, alegres, con contenido positivo. Fundamentalmente aquellas músicas que preserven su tranquilidad, y siempre que no pasen de 110 decibelios, porque como nos dice el Dr. Tomatis, pueden ser perjudiciales y peligrosas, y recomienda también evitar la música rock, heavy metal y la de discoteca, son altamente peligrosas para el bebé prenatal. Le agitan y reacciona dando fuertes patadas. Se ha descubierto que, dado que son músicas que utilizan mucho los bajos, éstos golpean en la pelvis de la madre, convirtiéndola en una caja de resonancia, así que nos podemos imaginar el sufrimiento del bebé expuesto a ellas.

El bebé prenatal ya dijimos que se comunica y él hace saber a la madre cuáles son sus necesidades, por lo tanto, es importante estar a su escucha durante este periodo, y así poder establecer un diálogo y una comunicación amorosa con él. Mediante todos estos métodos sencillos que hemos ido dando a lo largo de este artículo, los futuros padres van sembrando las semillas de las cualidades y valores éticos en su hijo/a en formación, que serán tan importantes para su futuro, a fin de que, como dice el Dr. y profesor Relier, pueda ser un ser sano, equilibrado y feliz. Habría mucho más que decir, pero desbordaría el objetivo de este artículo, que es dar unas pinceladas generales sobre el tema, y como decíamos al principio, dejar abierto el espacio a la reflexión, al estudio e investigación, y a la experimentación, si aún tienen la posibilidad de ser padres, en cuyo caso les animo, encarecidamente, a que se atrevan y animen a intentar poner estos conocimientos en práctica y sacar, después, sus propias conclusiones.

Por último, un factor importante a evitar durante la gestación es el estrés. Hay que decir que un estrés pasajero no afecta al bebé prenatal, el problema se presenta cuando es crónico. Ya hay numerosos estudios científicos que demuestran los efectos dañinos del estrés crónico sobre la madre y sobre el bebé. Centrándonos en el bebé, los estudios revelan que, *si durante la gestación la madre está deprimida, con ansiedad o estrés, el niño corre el riesgo de sufrir problemas emocionales, síndrome de déficit de atención con hiperactividad y su desarrollo cognitivo puede verse afectado. El estrés de la madre se traduce por un aumento de la secreción de cortisol (hormona del estrés) y un descenso de la capacidad de la placenta para desactivar esta hormona para que no alcance al bebé.* Dra. Nanu, L. (2018) pág.161. lo que también sostienen otros investigadores y estudiosos del tema como: Odent, Chopra, Relier, Lipton... pero también afecta al coeficiente de inteligencia, al crecimiento fetal, y los estudios más recientes lo asocian con problemas de obesidad.

Por todo ello, el Dr. Michel Odent, recomienda que el mejor medio para contrarrestar las dañinas hormonas del estrés es la alegría, es conveniente, pues, hacer sentir a la madre la vida como algo agradable y, eso es algo a lo que pueden contribuir todas las personas que la rodeen, de ahí la necesidad y la utilidad de que estos conocimientos se difundan a toda la sociedad. De esta manera, entre todos, acogemos a ese nuevo ser y lo ayudamos a crecer, formarse, desarrollarse y educarse, en las mejores condiciones ya, desde el útero materno.

No obstante, *“tanto para beneficio del bebé como de la familia y de la mujer embarazada, es crucial que la madre cultive la capacidad de mantener el equilibrio frente a las tensiones inevitables de la vida cotidiana. Aprender a mantenerse centrada en medio de los altibajos le será muy útil durante la gestación y para el resto de su vida”.* Chopra, D. (2006) pág. 97.

¿Cómo puede la madre aprender a hacer frente a estas situaciones de estrés que la vida le planteará? ¿Cómo cultivar el equilibrio que la ayude a contrarrestarlas? Pues, hay diversas técnicas y actividades que puede realizar, por ejemplo: la respiración consciente, ésta será de gran utilidad para calmar y serenar los estados de agitación y distenderse, así como la relajación y el masaje. La visualización

creativa, la meditación para conectar con nuestro centro y obtener paz y serenidad, mejora tanto la salud mental como física, la oración, el yoga, el mindfulness, y a través, como decíamos antes, del contacto con la naturaleza. Ya tenemos mucha información, que pueden encontrar fácilmente, sobre los beneficios de estas prácticas

3.- Conclusión

La vida no comienza en el momento que venimos al mundo al nacer, la vida es un algo continuo que comienza antes de la concepción, con la preparación de los padres. El amor es el sentimiento más importante desde el inicio, él es el que nutre al ser y el que contribuye a su correcto desarrollo físico, psíquico y espiritual. La atención y el cuidado prestados a la educación durante la etapa prenatal, sienta las bases para una convivencia armoniosa, dado que está sustentada en el diálogo, la relación afectiva y la comunicación respetuosa desde las raíces mismas de la vida, factores necesarios e imprescindibles para edificar una cultura y una sociedad de paz. La educación prenatal natural acoge en su seno y se adapta a todos los pueblos, culturas, etnias, razas..., es respetuosa con todos ellos y con sus creencias, porque está sustentada en un principio universal ¡El Amor!

Por lo tanto, seres que han sido acogidos conscientemente desde el inicio de la vida con amor, respetados en su identidad y singularidad, a los que se reconoce el derecho de estar aquí, y a los que sus padres han transmitido naturalmente valores éticos a lo largo de la etapa prenatal, tendrán la posibilidad de ser muy probablemente: seres empáticos, respetuosos, compasivos y comprensivos, seres amorosos consigo mismo y con los otros, felices, sanos, y equilibrados, constructores de una nueva humanidad y una nueva tierra de paz y armonía estables.

Sin embargo, para conseguirlo, es importante que los futuros padres tomen conciencia de su papel fundamental como educadores de sus hijos, y no solo una vez que han nacido, sino desde antes del nacimiento, en la etapa prenatal y, también, como ya hemos dicho, que estos conocimientos se difundan, que lleguen a todas las capas de la sociedad, y sobre todo que los jóvenes y adolescentes puedan recibirlos dado que son los potenciales futuros padres y madres. Por

consiguiente, es necesario y, añadiría, urgente, que puedan entrar en el sistema educativo, y que lo hagan de la mano de una nueva disciplina científica que es la Pedagogía Prenatal.

Esto a la larga reportará enormes beneficios a las personas, a las familias, a la escuela y a la sociedad. El pedagogo Omraam Mikhaël Aïvanhov, decía que: si millares y millares de padres llevaran a cabo los principios de la Educación Prenatal, la humanidad se transformaría en tres o cuatro generaciones.

¡Qué mejor legado podemos ofrecer a las futuras generaciones!

Referencias bibliográficas

Actas II CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACION PRENATAL: “La educación prenatal de la Grecia antigua al siglo XXI”. OMAEP, 1994.

Aïvanhov, Omraam Mikaël. (1989). La galvanoplastia espiritual y el futuro de la humanidad. Editorial Prosveta.

Una educación que comienza antes del nacimiento. (2007) Barcelona. Editorial Prosveta.

Bertin, M^a Andrée. (2006). La educación prenatal natural: una esperanza para el niño, la familia y la sociedad. Madrid: Ediciones Mandala.

Carballo, Carmen y Vizcaíno, Pilar. (2017). Educación Prenatal, Educación para la Paz. Una educación en valores desde el inicio. Florencia: Editorial Stella Matutina.

CARBALLO, Carmen. Educación Prenatal, una esperanza para el futuro. Revista Boletín REDIPE vol. 8 núm. 5 (2019) Pedagogía, Filosofía y Educación Prenatal.

CARBALLO, Carmen. Educación Prenatal, Adolescentes y Sistema Educativo. Una educación en valores desde las raíces. Educación prenatal y Pedagogía prenatal: Nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación. Colombia-Nueva York: Editorial REDIPE-Capítulo de Estados Unidos (Bowker-Books). 2018

Carballo, Carmen. (2023) Educación Prenatal Natural y Cooperación. Sembrando el Futuro de Esperanza. Stella Mattutina, Edizioni. Florencia.

Casla, Jesús. (2018) La Memoria Emocional de la Vida Uterina. Punto Rojo Libros, S.L.

Deepak Chopra, David Simon, Vicki Abrams. (2006). Un comienzo mágico para una vida fascinante. Ediciones Granica, S.A.

Imbert, Claude. (2004). El futuro se decide antes de nacer. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Lipton, Bruce. (2007). La biología de la creencia. Madrid: Editorial Palmyra.

Murakami, Kazuo. (2007). El código divino de la vida. México: Editorial Alamah

Odent. Michel. (2012). La vida fetal, el Nacimiento y el futuro de la Humanidad. Editorial OB STARE

OMAEP: Organisation Mondiale des Associations pour l'Education Prénatale
Se préparer à devenir parents. Guide d'Education Prénatale. Synthèse réalisée par:
Dra, Lavinia Nanu. Editorial L'enfant Arc-en- Ciel. 2018

Relier, J. Pierre. (1993) Ama a tu hijo antes de que nazca. Editorial, Martínez Roca

Tomatis, Alfred. (1990) 9 Meses en el Paraíso. Editorial La Campana.

Verny, Thomas y Kelly, John. (1988). La vida secreta del niño antes de nacer, Barcelona: Editorial Urano.

4.

LA RESPUESTA "ÉTICA" A LA HOLGAZANERÍA DIDÁCTICA

Tamar Apel Campo⁹

Centro CimeH, Israel

Las prerrogativas que la educación se ha otorgado durante los últimos doscientos años la han alejado en forma exponencial de la ética. Su instrumento, la enseñanza, no es un proceso neutral. Cada decisión pedagógica — qué enseñar, cómo evaluar, a quién escuchar — conlleva una dimensión ética que no puede ignorarse. Sin embargo, los sistemas educativos contemporáneos tienden a privilegiar la eficiencia y los resultados medibles por encima del desarrollo humano integral. Esta actitud normativa asegura a los docentes ser miembros de la organización.

El filósofo Edgar Morin¹⁰ advirtió que "la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana." Esta condición implica reconocer al estudiante no como un receptor pasivo de contenidos, sino como un sujeto con historia, contexto y dignidad propia. Un ser consciente de sí y de su rol en la sociedad. Esta visión, compartida en ocasiones especiales, limita su valor a ser una proclama filosófica.

La historia de la humanidad, siendo un relato continuo de guerras y luchas por la sobrevivencia, no ha incluido en sus temas los efectos de la guerra que, día a día, están combatiendo alumnos para sobrevivir las acciones de la organización educativa. La sumisión, compartida por millones de alumnos y alumnas, a las reglas de juego institucionales, ha perpetuado un sistema donde el modelo dictador controla sin racional ético. En esta misión participan aquellos docentes que quieren mantenerse anónimos. A pesar del error, la tradición se sigue manteniendo, por comodidad o por holgazanería. La "acusación" necesita respaldo. De la misma

⁹ Presidenta de Redipe en Israel

¹⁰ Morin: Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

manera que la declaración del maestro de griego,¹¹ (?) de Albert Einstein, "de ti no saldrá nada" necesita ser respaldada por explicaciones lógicas. Mucho son los "einsteins" que estan en la misma situación sin oír esas palabras.

Jacques Rancière¹², en *El maestro ignorante* señaló que la relación pedagógica tradicional supone una desigualdad de inteligencias que, lejos de superarse, se reproduce constantemente. También cuestionó la lógica jerárquica que subyace a gran parte de la práctica educativa. La ética en educación exige, en cambio, partir del supuesto contrario: que toda persona es capaz de aprender. Sobre el tema se expresó Emanuel Levinas, quien, según Ortega¹³, no concibe al hombre como un ser universal trascendental, abstracto; no es el ser autónomo, soberano que nos presenta la filosofía idealista cartesiano-kantiana. No es un ser en sí y para sí. Por el contrario, es un ser que depende del otro en su estructura radical antropológica. Es un ser para el otro. Romero Sánchez en el prólogo del libro de Ortega nos refuerza la necesidad de tomar una acción pedagógica consciente. "No se trata de añadir una asignatura más ni de incorporar contenidos morales de manera programática. Se trata de comprender que toda relación educativa es, en su raíz, una relación ética. El rostro del educando no es un objeto de intervención pedagógica; es una llamada. Y esa llamada exige una respuesta que no puede ser calculada ni protocolizada".¹⁴

Desde una perspectiva latinoamericana, Paulo Freire fue contundente: "Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo."¹⁵ Esta visión dialógica de la educación es, ante todo, una postura ética: reconoce al otro como igual, no como objeto de intervención.

Mejorar la educación desde el punto de vista ético significa:

1: Tratar a cada estudiante con respeto genuino, lo que implica escuchar su voz y valorar su proceso, no solo su rendimiento.

¹¹ Joseph Degenhart según algunos historiadores

¹² Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

¹³ Ortega Ruiz, P. (2026). *Ética, antropología y alteridad en educación*, Universidad de Murcia, española de pedagogía, 243-264.

¹⁴ Ibid 3.

¹⁵ Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- 2: Cuestionar las estructuras que reproducen desigualdad dentro del aula.
- 3: Formar docentes que no solo dominen su disciplina, sino que sean capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica.
- 4: Cambiar el paradigma educativo hacia la pedagogía de la alteridad que, según Ortega, intenta dar cuenta de lo que propone.
- 5: Agregar una asignatura a lo ya conocido por colegas pedagogos: el marco conceptual en el que se apoya toda acción educativa.

La ética no es un añadido a la educación. Es su condición de existencia. Basada en ella, se debe implementar una pedagogía relacional, incluyente y efectiva. Para llegar a su formulación, a través del desarrollo de una metodología de ensayo respaldada por experiencia analítico-interpretativa hemos obtenido modelos de planificación de unidades curriculares en forma diferenciada¹⁶. El procedimiento general de la creación de los modelos requirió la interrelación constante entre cuatro dimensiones conceptuales creando un modelo multidimensional: el helicoide científico.¹⁷ Las cuatro dimensiones, ética¹⁸, sistemas complejos,¹⁹ conjuntos difusos²⁰ y evaluación dinámica²¹ colocaron los cimientos de un modelo incluyente de pedagogía e investigación cumpliendo con lo que Álvarez Viera exige: "El respeto por las personas reconoce la capacidad y los derechos de todas las personas de tomar sus propias decisiones. Se refiere al respeto de la autonomía y la autodeterminación de los seres humanos por medio del reconocimiento y su dignidad y libertad".²²

Los modelos que respaldan la declaración no aceptan las premisas de la ciencia reduccionista. Son un punto de transición entre la visión limitante de la educación,

¹⁶ Apel, T. (1999). What Is the Thing Called "Humanistic Mathematics?". *Humanistic Mathematics Network Journal*, 1(21), 10.

¹⁷ Apel, T. (2022), *Las Huellas Matemáticas del Éxito*, Centro CimeH, <https://www.amazon.com/-/es/Tamar-Apel-Campo-ebook/dp/B09YBLFYV1>

¹⁸ Levinas, E., & Levinas, Emanuel (1984). *Ethics and Infinity*. *CrossCurrents*, 34(2), 191-203.

¹⁹ Morin, E. (2002). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO.

²⁰ Zadeh, L. A. (1965). Fuzzy sets. *Information and Control*, 8(3), 338-353.

²¹ Feuerstein, R., Falik, L., & Feuerstein, R. S. (2015). *Changing minds and brains*—Teachers College Press.

²² Viera, P. A. (2018). Ética e investigación. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 122-149.

y su investigación, y la nueva concepción de la enseñanza. vista como un medio de interrelación entre personas. Mencionaré algunos aspectos de ellos.

El derecho a investigar un fenómeno educativo precipita un abordaje hacia substratos de la comunidad involucrada. Lo justo y lo injusto conviven en un ambiente donde la sumisión institucional delimita el espacio educativo. La necesidad de mantener una conciencia ética constante es paralela a la toma de aire. Sin respirar, no existe vida. Sin aspirar los principios éticos, la atmosfera de la sala de clase no recibe los componente que aseguran un ambiente de respeto y soberanía de lo consciente. La conexión entre las horas escolares y las extraescolares, tanto en el presente como el futuro ha sido demostrada ampliamente en ámbitos internacionales.

Citando a Huerta Diaz y asociados: "La cosmovisión de la educación comprometida con la inclusión e interculturalidad, demanda prácticas pedagógicas que favorezcan la resolución de conflictos concernientes a la exclusión y desigualdad desde el quehacer del maestro y el ambiente de aula e institución educativa".²³ Esta declaración puede ser considerada como individual, subjetiva e incluso interesada. De no ser así, la conclusión será que se debe tomar cuenta en la toma de decisiones pedagógicas. Refiriéndose al tema, Julio Cear Arboleda nos comparte en la presentación del libro de Pedro Ortega: "El discurso pedagógico adolece de una construcción teórica potente que dé cuenta de la praxis educativa. La preocupación por la praxis ha centrado la actividad de los pedagogos en la elaboración de estrategias, haciendo de la didáctica su campo casi exclusivo de trabajo. Y en pedagogía la 'cuestión' no es el cómo enseñar, sino qué y para qué educar"²⁴.

Tomando ambos cabos del tema, me aventuro a sugerir que nos detengamos, no para descansar, sino para observar lo critico y peligroso de la situación que hemos creado irresponsablemente. Hablar en plural no proviene de un deseo de acusar a los educadores conscientes, que invierten en crear un ambiente pluralistico en la sala de clase, sino de presentar la realidad, tal cual es. Viendo su complejidad y su

²³ Díaz, O. H., Fontalvo, I. M. S., & Salazar, N. V. (2015). La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad; base para construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Verba*, 33, 149-163.

²⁴ Ortega, P. (2026). Ética, antropología y alteridad en educación, Universidad de Murcia.

dinamismo, podremos intuitivamente encontrar la ruta que necesitamos arar para sembrar en esos surcos la semilla de una sociedad que abrace principios de ética, compasión, diálogo y respeto edificante en sus acciones.

Para empezar a arar tendremos que alejarnos de la comodidad académica y reunir las energías necesarias para introducir un pensamiento crítico que sabe manejar la enseñanza, sin usar control por fuerza, abriendo espacios de dignidad y fortaleza humana personal. En ese movimiento aparecerán los instrumentos adecuados para redefinir un paradigma educativo que sostiene una enseñanza por ciudadanos conscientes y capacitados para alcanzar la meta, con deseos de agregar bienestar a los coparticipes del evento. El nuevo paradigma se sostendrá en los principios de la pedagogía de la alteridad defendida por Ortega.^{ibid 15}

La holgazanería didáctica

La inversión del docente en el ejercicio profesional es un tema que ha sido estudiado tangencialmente a la calidad de la educación. La capacitación profesional y la remuneración otorgada en un marco de condiciones laborales establecidos por la política gubernamental son factores influyentes. Dentro de este complejo es difícil aislar la causa de la rigidez pedagógica que reina en la mayoría de los establecimientos educativos. "La búsqueda de calidad en la educación requiere claridad en los procesos formativos, reconocimiento de estímulos y una inversión apropiada. Los docentes necesitan formación y motivación continua para la buena enseñanza, al igual que óptimas condiciones laborales"²⁵.

Para asegurar que el docente, al entrar en la sala de clase, actúe de acuerdo con principios éticos en forma profesional, es necesario tomar en cuenta todos los factores involucrados. Es aquí donde la visión de sistemas complejos de Edgar Morin se hace presente, contribuyendo a un análisis sistemático e imparcial de los elementos incluidos en el medio enseñanza-aprendizaje-educación. La fragmentación del rol del docente es la antítesis del análisis consciente de la realidad. La presencia de la Fascia Educativa en la sala de clase debe ser

^{25 25} Maussa Díaz, E. (2012). Evaluación de docentes, escalafones salariales e inversión en educación. ECONÓMICAS CUC, Corporación Universidad de la Costa. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11323/1541>

reconocida. Esa membrana dinámica envolvente de todo lo que está presente en la sala de clase, visible o invisible (a través de ordenanzas y estructuras) es el elemento poderoso que mueve las piezas del sistema educativo. Una enseñanza donde la vertiente educativa promueve inclusión, respeto y desarrollo personal, reconoce su existencia.

El planteamiento que Edgar Morin hace sobre la necesidad de realizar "una reforma del pensamiento que derribe los antiguos esquemas mentales, es decir, una reforma que implica tomar conciencia de nuestra condición humana, entendida como una condición que es producto de las complejas relaciones que tenemos con otras personas (y con el medio ambiente, en general)" ²⁶ sería un paso hacia la enseñanza implementando el Modelo Pedagógico Consciente (MPC) ²⁷ introducido por Arboleda.

Para poder cumplir con los postulados de "recibir" al educando y "darse" a él acentúo la importancia de incluir en la labor docente, la Planificación Ética Diferencial, (PED) con el propósito de entregar al estudiante la autoridad que le permitirá escoger, pensar, analizar, crear y con conciencia de sus acciones conectarse con los temas de estudio presentados por el docente, en forma adecuada a su carácter, personalidad, historia de vida, necesidades físicas, mentales y emocionales. En resumen, con respeto y conexión cooperativa.

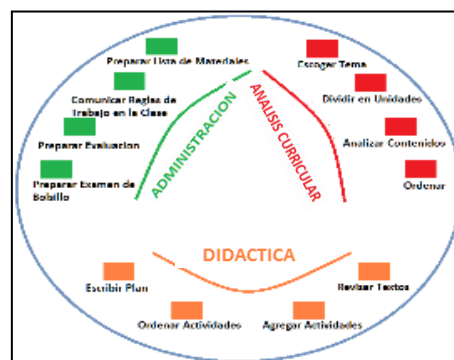
PED

²⁶ Chaves, J. M. P. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 67-75.

²⁷ Arboleda, J. C. (2026). El modelo Pedagógico conciente (MPC) El modo Ser-estar, modo "alteridad ética" para asumir la función de educar. *Revista Boletín Redipe*, 15(3), 22-36.

La Planificación Ética Diferencial (PED)²⁸ emplaza en forma sistemática la multidimensionalidad de los niveles de estudio del tema curricular, introduciendo un mecanismo elegante y sistemático, que el docente usa para crear el ambiente donde el aprendizaje tiene lugar con comodidad, respeto y efectividad. El modelo cíclico incluye doce “estaciones”. Cada “estación” constituye un eslabón en la planificación de una unidad curricular. Las tres categorías, análisis curricular, didáctica y administración aseguran que los tres aspectos serán tomados en cuenta durante la elaboración de las pautas didácticas.

El objetivo de las actividades responde directamente a la premisa crítica de una docencia edificante, construyendo una conexión respetuosa entre los participantes. Por medio de las actividades diversificadas, imbuidas en un lenguaje inherente a su característica particular, estructura y materiales de apoyo variados, se crea



Modelo Planificación Ética Diferencial

una participación activa del alumno. No por medio de dictados de acción sino por medio de invitación a participar en la trama educativa. El docente, así actuando, respeta la modalidad de aprendizaje del alumno, que constituye el factor natural de su movimiento en la vida. Al aceptar, como docentes, que no todos aprendemos de la misma manera, nos obligamos a construir las condiciones de aprendizaje específicas en armonía con las modalidades presentes en la sala de clase. En ese momento, la autoridad del alumno sobrepasa la autoridad docente.

Es el quien influye en el docente para que este deje de costado la omnipotencia del cargo y coloque al alumno en el plano preferencial. Al entender el cambio de posición, se produce un ambiente de calma social proveedor de los elementos que le darán la oportunidad de involucrarse en el tema de estudio con comodidad y seguridad, afirmando su responsabilidad en la sociedad, imitando el modelo del docente.

La ecuación de la ética didáctica

²⁸ Apel, T (2026), Didáctica Diferencial, Una visión valórica de la enseñanza, Centro CimeH, en publicación.

La responsabilidad del docente, como la del cirujano, depende de factores personales, pero no menos de aquellos que lo prepararon para su labor. La formación docente, siendo el útero de la enseñanza, requiere una gestación sana cuya concreción introducirá delineamientos curriculares alejados de la cultura convencional que "poco aportan para que el estudiante logre aprendizajes significativos"²⁹. La concepción clásica de la enseñanza, representada por la ecuación: $M + a_{1234...35} = a_{1234...35}!$ expresa que el docente M enseña a sus 35 alumnos en forma uniforme con el objetivo de lograr el "perfil" del alumno. Esta ecuación necesita $M \left[\frac{1}{a_1 + a_2 + a_3 + a_4 + \dots + a_{35}} \right] = \frac{1}{a_1! + a_2! + a_3! + \dots + a_{35}!}$ ser reemplazada por la ecuación: donde el docente conoce a cada uno de sus alumnos y planifica su enseñanza para ofrecerles condiciones de aprendizaje diversas, resultando en el desarrollo consciente y personalizado de cada uno de ellos. La didáctica diferencial, que fue parte de su capacitación, se muestra en cada hora de contacto escolar. La holgazanería que ignora al otro da paso a un activismo ético y social ligado a la didáctica, que no solo toma en cuenta la historicidad del sujeto, sino también su presente natural. Los modelos³⁰ que enuncian una visión de la enseñanza basada en los principios de la alteridad sirven para delinear cursos operativos que están ausentes de los institutos de capacitación. El paso del pensamiento teórico, de la didáctica ética, hacia la praxis diaria es el movimiento crítico que este artículo propone, ofreciendo el instrumento que en ocasiones diversas demostró la efectividad de su aplicación. Estudios realizados en grupos de escuelas en Jerusalén³¹ mostraron una relación proporcional entre la capacitación de docentes usando el modelo PED y el aumento en los rendimientos de los estudiantes, así como su satisfacción estudiantil.

Resumiendo

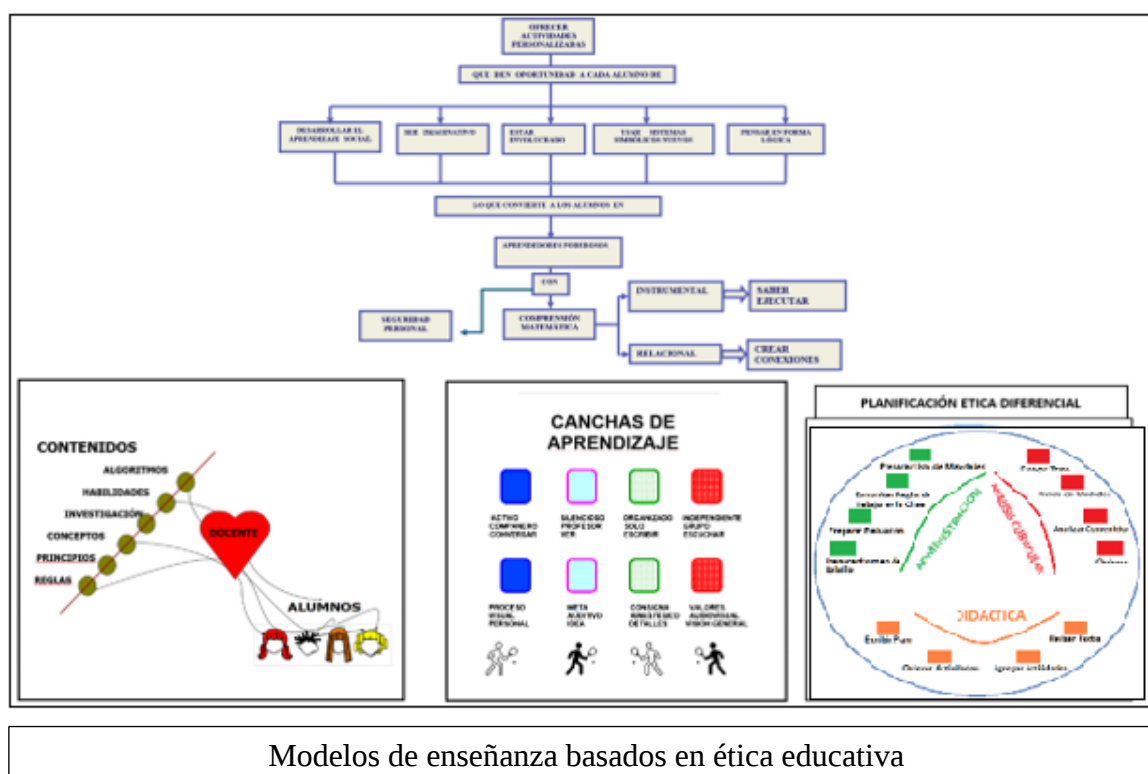
El objetivo de este artículo es presentar un planteamiento práctico en cuanto al rol del docente que se emplaza dentro de marcos de respeto a base del reconocimiento

²⁹ Mendoza, C. A. S. (2023). Prácticas pedagógicas de profesores que orientan matemáticas en educación básica. Un estudio de revisión. *Boletín Redipe*, 12(8), 39-49.

³⁰ Apel, T. (2020) Las Huellas Matemáticas del Éxito, Amazon.

³¹ Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343–369.

de las diferencias existentes entre entes presentes en la enseñanza³². En la encrucijada del momento didáctico el docente puede escoger entre internarse en un marco que realza la vida del ecosistema educacional pluriversal o mantener la postura napoleónica del dictador todopoderoso, con buenas intenciones y acciones de valor dudoso. En esta encrucijada el PED y los modelos³³ que lo apoyan sirven para dar un paso con coraje hacia el horizonte que debemos delinear en conjunto. La oportunidad de alcanzar una experticia en la planificación ética didáctica está en manos de cada uno. Dentro de este dilema, no queda sino ofrecer lo necesario para "vender" una idea-practica para el beneficio de muchos, tanto en el presente como en la sociedad futura. Si ignoramos esta posibilidad, la "holgazanería didáctica" podrá triunfar. Dejo al lector la libertad de escoger el rumbo a tomar.



³² Apel, T. (1996). Modelos representativos de la enseñanza con enfoque humanista, Centro CimeH.

³³ Apel, T (2026), Didáctica Diferencial, Una visión valórica de la enseñanza, Centro CimeH, en publicación. Cimehinstitute@gmail.com

5.

UNA ÉTICA DISCURSIVA DESDE EL PROYECTO PEDAGÓGICO CRÍTICO.

Un crucero transatlántico de teorías contemporáneas

Santiago Torres Aranda³⁴

Universidad del Valle

*El ojo que ve no es ojo porque tú le veas, es ojo porque te ve;
El ojo mismo, como el resto del cuerpo, está hablándonos del carácter
radicalmente
abierto y extravertido de nuestra existencia, de nuestra apertura radical al mundo y
a las personas.
Por su radical apertura, el “yo” se enlaza con el “tú” y en la pluralidad unitaria del
“nosotros”.*

Carlos Díaz

Resumen

Este ensayo pretende comparar la pedagogía crítica postulada en Brasil por Paulo Freire con las éticas discursivas propuestas por Apel, Habermas y de manera concreta con Adela Cortina. Se pondrán a la par cada uno con el brasileño y demostraré cómo los europeos, a pesar de no reconocerlo, comparten mucho de quien postuló antes fundamentos importantes para la ética discursiva mediante la pedagogía del oprimido. Revisaremos las oposiciones entre dialogicidad y antidialogicidad, presentaremos algunos avances de la ética discursiva para culminar con un paso por la *Ethica Cordis* de Adela Cortina donde concluiremos que

³⁴ Santiago.aranda@correounivalle.edu.co

la educación ciudadana debe estar contenida de un fuerte carácter crítico para el correcto reconocimiento de la alteridad y la construcción de una *comunidad auténtica*.

Palabras Clave:

Pedagogía Crítica; Ethica Cordis; Reconocimiento; Oprimido; Comunidad Auténtica; Ética Discursiva

Introducción

En tiempos de debacle democrático donde el diálogo y el ágora son bombardeados junto a la diferencia, reavivamos algunas teorías que hoy en día siguen vigentes y no podemos olvidar. La construcción de una ciudadanía que sepa reconocerse a sí misma y al otro es fundamental hoy; no solamente verse el ombligo sino levantar la mirada y reconocer al otro, al diferente, a la alteridad. Para que esto sea posible debemos reflexionar sobre nuestros modos de existencia, donde el individualismo, el egoísmo y demás atomismos nos separan del vecino, del familiar e incluso de nosotros mismos. Mientras escribo este texto se bombardea el Líbano, Gaza e Irán, mientras que en el Dombás se enfrentan entre hermanos, todo porque el arma está por encima de la palabra, porque ya no vemos al diferente como un adversario sino como un enemigo al cual eliminar debido a que obstruye a la consecución de ideales, creyendo solo en la necropolítica.

Es en esta crisis que es más imprescindible proponer y actuar desde una construcción dialógica de la sociedad, donde esté involucrada la lucha contra la matriz de la opresión que coarta la esencia de la libertad. Aquí formularemos cómo desde la educación se propone ya una integración liberal o de la sociedad, donde la bancarización de la comunidad empieza desde el aula. El educador sabe y el educando aprende es la lógica que confrontaremos con el desarrollo de una propuesta crítica que conlleve a una confianza social desde la horizontalidad, donde

el educador también es educando y no un invasor que llega a imponer su conocimiento, sino que lo construye con la comunidad con base a las necesidades propias de esta. Todo esto se hace para la consecución ontológica del *ser más*, no de manera aparente sino esencial; en el caso de la primera, aparentar *ser más* significa estar encima del otro o tener más, mientras que en la esencial se libera de este postulado y se busca *ser más humano* y ver al otro de frente, no hacia abajo. En este sentido vemos cómo en Europa diferentes personajes piensan la ética discursiva casi al paralelo o incluso después de Freire, como es el caso de Otto-Apel, J. Habermas y A. Cortina. Acá discutiremos las diferentes teorías de manera rápida y somera los diferentes avances de la ética racional, discursiva y cordial enfrentando los problemas de la transformación social, donde la intersubjetividad se ve atacada sin siquiera dejarla germinar. Terminaremos entonces con un paso por la *Ética de la Razón Cordial* de Adela Cortina para revisar algunos de sus principios comparados con Freire debido a su fuerte relación entre el reconocimiento y la propuesta de la educación como fundamento para una *comunidad auténtica*.

Finalmente concluiremos con la necesidad de una revolución cultural que contenga la educación como un pilar que fundamente el diálogo como herramienta para el reconocimiento de la diferencia desde la lógica de oposiciones, la cual nos lleve a recoger aquello a lo que enfrentamos, revisarlo y proponer una alternativa que supere esta diferencia sin eliminar el disenso. Una sociedad deliberativa no necesariamente consensual, sino que se mantenga en disenso y pueda sostenerse en él. Esto necesariamente fortalecerá la democracia actual teniendo una evolución social con el reconocimiento de la alteridad como fundamento principal.

La matriz de la opresión y la esencia de la libertad: antidualogicidad y dialogicidad

Las luchas que enfrentan las lógicas opresoras se superan en un propósito dialógico. La *comunidad auténtica* forma una pedagogía crítica que prioriza la palabra como elemento para el reconocimiento del otro desde su propia voz en sus formas de pronunciar el mundo. Es contra la fragmentación que el ser humano debe

sostenerse debido a su condición social. La educación bancaria establece las lógicas verticales sobre la dignidad humana, ordenando una estructura antidialógica entre opresor y oprimido. La pedagogía crítica forma el discernimiento de la sensibilidad del entorno inmediato generando dudas sobre lo conocido. Así, el diálogo contenido por la palabra auténtica será un elemento constructor de la confianza social que permita la comunidad. La perspectiva horizontal no puede estar cargada de falsedades sino de humildad, amor y de defensa por la vida en oposición a la necropolítica contemporánea que atenta contra una ética discursiva o democrática.

La *Episteme* discursiva toma la pronunciación del mundo como factor de conocimiento desde el diálogo comunitario e intersubjetivo desde el *enseñar-aprendiendo* como una exigencia de existencia; esto dispone un campo de batalla frente al sentido bancario de la educación y promueve lo esencial de la libertad propuesto por la pedagogía crítica o de la liberación con un sentido dialéctico de superación sobre la memoria. La voz y la palabra considera sus implicaturas existenciales, así, su autenticidad privilegia la construcción de la confianza que enfrenta diversas *situaciones límites* que ponen en cuestión su desarrollo y transformación de la acción desde la correcta comunicación entre el *educador* y el *educando*. Ahora, el opresor mediante su sistema bancario intenta codificar la relación social con una apariencia de realidad, siendo una contraria a la otra. Y es mediante la consciencia crítica que se logra la descodificación como un acto cognoscente que define la percepción y el nuevo conocimiento que, mediante una *investigación temática*, permite el develamiento de los problemas populares de manera autónoma y real. Nuestro entendimiento del mundo cambia teniendo en cuenta las categorías que nos permite la nueva percepción dada por la pronunciación de las palabras auténticas. Pasamos de una visión vertical de las relaciones sociales hacia una horizontalidad de la palabra por una promoción del reconocimiento y reivindicación de los derechos humanos (Fernández & Marín, 2022).

El enfrentamiento hacia la opresión será una enfrenta que detone una transformación radical de las estructuras dominadoras: una revolución sin diálogo

es opresiva. No se permitirán propuestas antidialógicas que minen la *comunidad auténtica* con la verticalidad de la sociedad generando desconfianza entre sus miembros: el diálogo será *con* las masas, no *sin* ellas. *Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios.* (Freire, 2004, p. 166). Los liderazgos que acarrean las necesidades populares no se podrán descifrar sin la comunicación con quienes las padecen. Aquellos no serán unos mediadores que intercalen espacios con los opresores o burgueses, sino que encarnarán los deseos de las masas y las enfrentarán con ánimo como si aquellas fueran propias. Esta acción transformadora no será aparente sino que tendrá un carácter dialógico contenido por la intersubjetividad que permite la intercomunicación: estas manifestaciones encausarán una revolución cultural.

Confundir el liderazgo con el dirigismo será un error atroz. Mientras uno recoge y se sensibiliza de las exigencias de las masas, el otro se aprovecha de ellas para mantener un puesto público de elección popular sosteniendo un discurso sin acción. Los verbalismos serán condenados como la misma omisión de querer escuchar o actuar. El establecimiento de lo normalizado se mantiene mediante elementos como *la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural*. La primera funciona desde una objetualización del sujeto fomentando la estructura antidialógica, agrietando el sentido dialógico de la revolución cultural. La burocracia antirevolucionaria tendrá que enfrentar las reacciones que vayan en contra de la verticalización de las relaciones sociales: su fin estará en horizontalizarlas para formar estamentos intersubjetivos desde el reconocimiento de la alteridad mediante la palabra. Ésta será el fundamento para reconocer el mundo versado por quien sufre de condiciones desfavorables. Su pronunciación del mundo nos enseñará una nueva visión del mismo espacio que habitamos, pero esta vez, con una voz que no es la nuestra. Así, el conocimiento será una creación comunitaria, no algo impositivo. Contrario al dirigente, el líder no roba la palabra del oprimido, sino que encarna las necesidades para comprender las problemáticas que desde una educación vertical no permitiría ver.

Recordemos que la humanidad tendrá su afinidad necesaria con querer *ser más*, no menos, ni tener más, que son consecuencias negativas de la conquista cultural de algún invasor. Éste no solo permea la mente del oprimido desde la violencia y las armas, sino que con la cultura se sirve de sus herramientas y, mediante la manipulación, coordina sus intereses específicos que fomenten la idea del *ser menos* frente a aquellos que quieren *parecer más* con su propósito de *tener/poseer más*. La división fragmenta la organización comunitaria en pro de una antidialógica que, en su puesta en práctica, detona mediante discursos de odio la indignidad del otro, queriéndolo hacer de su propiedad, vulnerando así su *autonomía*. Esta división va en contra de la unión, organización y lucha que el diálogo permite desde el reconocimiento de los problemas propios que la reflexión crítica permite, llevando en algún momento la acción para una correcta práctica de la puesta en escena de la *práxis*. *El dividir para mantener el statu quo se impone, pues, como un objetivo fundamental de una teoría de la acción dominadora antidialógica* (Freire, 2004, p. 189).

La manipulación conlleva a la división y/o fragmentación permitiendo la desconfianza entre los miembros de la sociedad. Esta se genera por unos dirigentes con unos intereses particulares desde una promoción de algunos mitos ambiguos, los cuales llevan a un populismo generalizado que no tienen sino la utilización de la fuerza de las masas para llegar a beneficios de interés privado. Usualmente estos dirigentes que van contra la invasión extranjera se aprovechan de las masas para aumentar los intereses de la burguesía nacional, sin apoyar de manera directa a las víctimas que las actividades de aquellos generan. *El apoyo de las masas populares a la llamada <<burguesía nacional>>, para la defensa del dudoso capital nacional, es uno de los pactos cuyo resultado, tarde o temprano, contribuye al aplastamiento de las masas* (Freire, 2004, p. 192). Por lo tanto, continuar apoyando a esos dirigentes que tienen unos discursos ambiguos con supuesto interés público, pero que a puerta cerrada pactan con la burguesía, tendrán su derrocamiento en la revolución, reemplazándolo por aquellos líderes que tengan una consciencia crítica sobre las problemáticas sufridas de manera continua. Aquella manipulación tendrá su contención desde la educación crítica que fomente el diálogo fuerte entre los

miembros de la comunidad. Esto funcionará para que determinen de manera autónoma cuáles son sus verdaderos intereses y, de manera conjunta, luchar por ellos sin la mediación de pequeño-burgueses que se hagan de puestos de poder con la fuerza popular que no les pertenece ni representan.

El reconocimiento propio como alguien valeroso es fundamental para entender que el otro también lo es. La inferioridad ontológica que promueve la invasión cultural que dinamita a la acción comunicativa, será combatida con la crítica de la realidad inmediata desde la misma voz de aquellos que sufren las vulnerabilidades que fomentan los opresores/invasores. Muchos de estos consideran al humano como un animal que sirve a sus intereses, creyendo que están inmersos en el mundo y no piensan ni sienten, sino que su existencia es simple y llanamente para su beneficio privado. Esta devaluación de la alteridad será condenada en la consecución de la revolución, que su carácter fundamental será el diálogo que permita el reconocimiento de la dignidad de la alteridad desde una acción cultural dialógica, no antidialógica. *La <<revolución cultural>> asume a la sociedad en reconstrucción en su totalidad, en los múltiples quehaceres de los hombres, como campo de su acción formadora* (Freire, 2004, p. 206). La educación tendrá que ser humanista y, en caso de que tenga algún factor técnico, su construcción será desde y con las bases, no para ellas de una manera impuesta con unos intereses que no beneficie a la comunidad. *El vínculo entre el ser y el estar es una construcción socio-histórica, no natural, aunque, usualmente, se busca naturalizarse desde discursos hegemónicos fragmentarios, según sean los logros de interés de quien los propone* (Rojas Artavia, 2023, p. 2). No podemos olvidar en esto que la *práxis*, contenida de reflexión crítica y de acción, implica la creación de nuevos modos, en este caso, de relacionamiento. Esto descodificará las relaciones que existen entre distintos, fomentando la liberación de la visión vertical y antidialógica que establecen los opresores/invasores. Es entonces cuando el hombre auténtico, enfrentando las situaciones límites que le confrontan, tendrá que decidir con su investigación la construcción de la transformación que considere relevantes las problemáticas reales que le afectan de manera inmediata, generando así, una nueva capacidad de agencia frente a las lógicas que promueven su desintegración social. Quien hable

en nombre de las víctimas o los vulnerados para apropiarse del poder y conseguir beneficios propios, tendrá que ser condenado por la misma sociedad que lo escogió. Seres en constante construcción potencian una nueva pluralidad sobre la hegemónica individualidad incesante de nuestros días es de lo que nos habla Rojas Artavia:

El ser humano es un estar siendo y desde nuestra perspectiva, mutuo-participandose en sus contextos y temporalidad. Esta responsabilidad histórica del ser humano, como ser en situación y constante hacerse, implica concebir(se) a sí mismo y a los otros, como <<proyectos>> en constante construcción; de ahí que, el inacabamiento propio de cada mismidad (singularidad en términos freireanos) le lleve a concienciar que el yo se construye con otros <<yo>> que se articulan comunicacionalmente, que es la única forma de mutuo-subjetivarse, entendido esto último como mutuo-potencialización del otro y de (nos)otros. (Rojas Artavia, 2023, p. 5)

Ser más es una vocación ontológica del ser humano que quiera formar parte de una comunidad auténtica tendrá que perseguir, no de manera individual sino intersubjetiva, donde su estatuto de reconocimiento como alguien digno, tendrá que ser propio y colectivo, generando así un cuerpo social digno de respeto y consideración. No podemos permitir más dirigentes que busquen el poder de instituciones públicas para la consecución de intereses propios/privados. Sus discursos estarán cargados de significantes vacíos que solo denotan una secuencia de sonidos sin sentido, ya que no contienen una responsabilidad real con sus receptores. Aquellos será significantes vacíos que no tendrán base alguna donde se fundamenten sus cimientos, sino considerará un fin fatalista que terminará en la fragmentación de la comunidad. El opresor generará una estructura codificada fomentada por los dirigentes apáticos; mientras que los oprimidos buscarán la decodificación de la estructura desde la formación de nuevas relaciones que enfrente las lógicas hegemónicas establecidas por los invasores, sin olvidar el problema de la burguesía nacional, que se engalana diciéndose a sí mismos como los salvadores locales de su patria con su capital privado. Los oprimidos no deberán seguir esas instrucciones infundadas, sino que, con su reflexión crítica, actuar en el

mundo para transformar sus condiciones de posibilidad con sus propias fuerzas, siendo quienes más conocen sus problemas de primera mano. La revolución cultural tendrá en su materia la lucha contrahegemónica desde los oprimidos para la liberación.

Avances de una ética discursiva racional y dialógica

Mediante la superación ontológica del ser más humano se deja atrás las lógicas verticales sin olvidarlas. Esta lucha contrahegemónica se presenta en la construcción pedagógica *con* los oprimidos, desde sus voces, generando un reconocimiento de sí y del otro. La consecución de la autonomía se proyecta en la palabra auténtica que crea y transforma el mundo desde cada entorno inmediato que rodea al sujeto. La superación de las oposiciones sujeto-objeto se concreta con la intersubjetividad lograda por la práctica dialógica contenida en la *práxis*: reflexión y acción. La consciencia del ser sujetos histórico define el estar siendo en el mundo, donde permite encontrar(se) en sí y ser para (nos)otros. El reconocimiento propio y de la comunidad como actores en el mundo con agencia de poder, transformación y creación detona en una revolución cultural acompañada de una revolución ética. El modelo dialógico se abre a una alteridad como experiencia de apropiación comprensiva de sentido, que implica una relación de co-pertenencia entre los sujetos involucrados en dicho proceso de apropiación. Algunos europeos durante el siglo XX han hecho del diálogo un elemento fundamental para la construcción de una ética que tenga un saber práctico, unos desde el pragmatismo-trascendental con el lenguaje como objeto de K. O. Apel, seguido por J. Habermas con una normativa racionalista definida como una teoría de la acción comunicativa, sin olvidar a A. Cortina, quien determina una ética aplicada y sin moral en pro de una democracia radical. Así, podemos ver el importante recorrido que tiene la palabra auténtica como emancipadora de consciencias y cuerpos individuales y sociales, generando revoluciones distintas según las necesidades histórico-materiales. Desde Latinoamérica con Paulo Freire como representante de Brasil, y yendo en un transatlántico hasta Alemania con J. K. O. Apel y J. Habermas hasta el sur de Europa con Adela Cortina desde España se desarrolla de manera continua un

proceso dialógico que se puede fundamentar en la pedagogía crítica el proyecto de la ética aplicada y discursiva.

Con los presupuestos kantianos de la universalización de los postulados morales, condiciona el accionar humano a algunos axiomas incuestionables. Esto lo recogen Apel y Habermas con su despliegue de su pretensión pragmática del sentido práctico de la racionalidad en el lenguaje. Cortina no solo acepta esto, sino que le agrega los derechos humanos, virtudes y actitudes. El reconocimiento de estos está en la escucha atenta del otro, ya que aquel acto significará el cuidado y respeto por el otro. El diálogo fungirá como un acontecimiento de sentido en el desarrollo de una ética discursiva. No será la racionalidad comunicativa la misma instrumental, la primera será constructiva y la segunda utilitaria. En una hay creación y transformación mientras que en la otra coerción. El consenso es un punto importante en la superación de la subjetividad que se construye mediante el diálogo contenido por las diferentes voces que, con el entendimiento comunicativo suficiente, comprendería la alteridad desde su propia palabra. En una discusión entre la ética discursiva y la práctica, se enfrentan diferentes argumentos, entre ellos podemos atisbar los siguientes:

Actualmente, el debate acerca de la ética discursiva sigue tributando a las contribuciones realizadas por los tres representantes de la Ética Discursiva Apel, Habermas y Cortina. Con Apel se alcanza una ética discursiva que propugna la fundamentación de un criterio moral, intersubjetivamente válido, de racionalidad práctica, conducente a la formación de una base necesaria para la consideración de la moralidad de nuestras acciones, normas e instituciones. Mientras tanto la ética discursiva en Habermas, constituye un aporte fundamental al establecer que la base de toda verdadera ética es la comunicación y, dentro de ésta, la argumentación.

La fuerza del mejor argumento es el que debe regir nuestra convivencia. Finalmente con Cortina se arriba a la ética aplicada, considera que desde la misma ética discursiva se puede ofrecer un concepto arquitectónico de racionalidad práctica, es decir, considera que se debe continuar ampliando y renovando la ética discursiva, como se viene haciendo desde los años

noventa, mediante la consolidación de un criterio para la fundamentación de las éticas aplicadas en los distintos ámbitos; jurídico, político, económico, empresarial, educativo, tecnológico, ambiental, social, salud ocupacional, comunicacional, entre otros. (Méndez Cabrita, Marín Pérez, & Álvarez Tapia, 2019).

La argumentación dialógica no consiste simplemente en lo fonético, sino que el cuerpo también propone argumentos con la gestualidad. Esta transformación semiótico-trascendental del giro lingüístico que Apel recoge de Kant define al sujeto como consciente e intersubjetivo. Lo constituyente del humano estará en los sentidos del lenguaje en un uso comunicativo y no instrumental. La *comunidad auténtica* estará constituida por el factor pragmático-trascendental apeliana, sin olvidar lo fundamental que es la palabra auténtica en Freire que permita la consecución de la confianza intersubjetiva con la aparición lingüística o corporal que denota el signo, en caso de diversidades funcionales.

Estas normas que regulan las relaciones interpersonales pueden entenderse como «una envoltura protectora porosa contra las contingencias a las que se ven expuestos el cuerpo (Leib) y la persona en él encarnada» (Habermas, 2009: 50). Habermas retoma la distinción fenomenológica de Plessner y entiende que la persona no solo tiene un cuerpo (Körper) sino que, de modo más básico, la persona es corporalidad (Leib). En ese sentido, Habermas concibe a la «persona» no solo como un «centro interior» (Habermas, 2000: 18) o subjetividad, dependiente de las relaciones intersubjetivas en un contexto social estructurado lingüísticamente, sino que también la concibe como una subjetividad encarnada corporalmente. La persona, como ya antes propusiera Apel, nos remite al reconocimiento recíproco y responde a la categoría «subjetividad/intersubjetividad» (Cortina, 1997: 234) (Aparicio Payá, 2018, p. 144).

La ética discursiva se puede aplicar en una democracia política que establezca el reconocimiento recíproco de los hablantes, protegidos con una fundamentación racional de la norma moral desde el consenso comunicativo que, mediante el diálogo, supere la subjetividad racionalista en una intersubjetividad discursiva donde

su consecución ontológica esté en ser más humanos, fomentando el respeto comunitario y auténtico de la palabra. La ética de la responsabilidad tendrá un carácter horizontal, donde sea el cuidado y el respeto por el otro desde la promoción de su ser hasta la transformación del entorno inmediato que afecte a su comunidad directa. La normatividad lingüística y pragmática del establecimiento del lenguaje como carácter fundamental de la democracia no podrá ser olvidado, ni cuando menos de su propio desarrollo en el proyecto pedagógico de Freire que promueve la liberación de la consciencia en la relación entre los oprimidos y sus opresores, quienes impiden no solo la consecución de su propia esencia, sino la del otro, mediante una aparente superioridad entre sujetos, estableciendo una lógica vertical. Los logros de la ética discursiva en Europa no pueden olvidar los planteamientos de Freire en la consecución o desarrollo de su teoría. No se puede concertar entre diferentes cuando hay una escala de superioridad entre sujetos, sino solo cuando esta sea horizontal y el respeto mutuo se base en el *hacer-con* los demás y no para ellos, se habrá transformado realmente la ética; pero si la aparente transformación está cargada de dirigentes que utilizan a las masas para alcanzar un puesto público que funcionará para los intereses privados, se condenará. La liberación solo podrá ser acarreada de líderes con la palabra hecha con las masas que reflejan los problemas inmediatos que cargan en el cotidiano vivir, no en un populismo que solo sirva para generar ilusiones desde un universalismo ético aparente. El discernimiento debe ser desde la autonomía del sujeto, y éste debe contrastar sus conclusiones con quienes le rodea, para así poner en práctica los planteamientos discursivos del conocimiento, optando así por una ética práctica que utilice los factores de la razón con las herramientas dialógicas para una consecución liberadora en la intersubjetividad comunitaria desde una democracia radical de participación social mediante la palabra.

La Ethica Cordis como propuesta de educación ciudadana

Continuando con la propuesta de la profesora Cortina, podemos ver unas dinámicas interrelacionadas entre los autores antes mencionados como Freire, Apel y Habermas, pero me gustaría empatarla con el primero debido a su factor educativo para la formación de una ciudadanía discursiva, donde esté el reconocimiento

propio y de la alteridad como un fundamento de la sociedad. Freire nos ha dicho que es la dialogicidad el punto relevante frente la educación bancaria que fomenta la antidialogicidad, fomentando así las jerarquías sociales entre los que saben y lo que no; Cortina nos presenta la cordialidad como una integradora de la moralidad humana, descubriendo así no solo razones muchas veces ininteligibles, sino del corazón que nos permita reconocer mediante la intersubjetividad la existencia del otro. Vemos entonces que ambos apuestan por el reconocimiento, siendo una herencia de Hegel para ambos, aunque Cortina recoge postulados kantianos para desarrollar su propuesta. Por lo pronto, desvelemos lo que nos dice la profesora en su libro publicado en 2007 que tituló *Ética de la Razón Cordial* y haremos algunas comparaciones con *Pedagogía del oprimido* (2005) de Freire. En el capítulo nueve (9) de su libro, los principios para su ética consisten en cinco puntos:

Como es fácil observar, los cuatro primeros principios se presentan como exigencias que surgen del núcleo del reconocimiento cordial de la igual dignidad: reconocer que un ser humano es digno implica no instrumentalizarle ni dañarle; empoderarle en la medida de lo posible, siempre que ello no suponga dañar a otros; estructurar de tal modo las instituciones y organizaciones sociales que pueda participar de sus beneficios de forma equitativa, teniendo como referencia los intereses universalizables; tomar las decisiones teniendo en cuenta dialógicamente a los afectados por normas de justicia.

El quinto y último de los principios se refiere a la relación de los seres humanos con la naturaleza no humana, una relación que no puede ser de depredación y expolio, sino de responsabilidad por aquellos seres que, siendo valiosos, vulnerables e indefensos, deben ser protegidos cuando no pueden defenderse a sí mismos. (Cortina, 2007, 223)

Cada uno de estos puntos contiene diferentes herencias, entre ellas algunos de sus connacionales como Ortega y Zubiri, mientras se rodea de teorías de otros europeos con respecto a la racionalidad y el reconocimiento como, Kant, Hegel, y Honneth para fundamentar su trabajo manteniendo una distinción sobre cada uno de ellos,

visibilizando las razones del corazón, algo que ninguno antes (a excepción de Spinoza que develó de cierta manera la importancia de las pasiones para una ética) había propuesto. Algo que me parece relevante destacar son algunos postulados de Kant y Hegel que recoge Cortina para compararlos con Freire, entre ellos la dignidad, el reconocimiento, y terminar en la intersubjetividad y la reciprocidad con la que concluye la española. Empecemos con la dignidad, el cual es acogido por Freire en la *comunidad auténtica*, la cual iguala a todos los sujetos dentro como dignos de unos valores fundamentales para sostener la horizontalidad entre los miembros, a lo que Cortina lo recoge como no instrumentalización del clásico kantismo en el que el humano debe ser fin y no medio, esto para respetar la integridad de cada uno. Con referencia al empoderamiento de cada uno, se puede fomentar con el carácter dialógico que propone Freire, debido a que reconoce al otro como un interlocutor a quien hay que escuchar, así también se sostiene la cordialidad, a pesar de las oposiciones, aunque no podemos olvidar el carácter práctico: la palabra no podrá estar sola sino acompañada de la acción. Las estructuras básicas sociales estarán contenidas por el reconocimiento propio y del otro, hemos dicho que mediante la palabra y la acción. Esto construye el postulado de una *comunidad auténtica* con base en la intersubjetividad como pilar y es en ella que podemos continuar en una toma de decisiones que, mediante la dialogicidad permita *referenciar intereses universalizables* que permitan postulados de justicia común y mantener una *reciprocidad* en la comunidad. Para terminar, me gustaría destacar el último punto que propone la profesora que refiere a la naturaleza no humana ya que el brasileño no aborda este tema y es que, es importante mantener estos mismos principios con relación multiespecista, ya no desde la palabra sino con acciones que no permita sostener un reconocimiento recíproco con las demás especies, y esto lo digo recordando vagamente a Donna Haraway en *Seguir con el problema* (2019). La intersubjetividad no solo se debe considerar entre humanos sino que la construcción de *ser-más* estará vinculada con un *ser-con* las demás especies, entre humanos con la palabra y los gestos, y la comunicación con las demás las iremos construyendo paulatinamente, pero este no es el caso del presente ensayo.

el caldo de cultivo de la intersubjetividad es el lenguaje, la herramienta comunicativa por excelencia en la que el vínculo entre los humanos se hace visible, ya que, a fin de cuentas, como dijera Aristóteles, la palabra sirve para comunicar lo que es justo o injusto y no solo sentimientos y emociones. Podemos definir la razón cordial como la capacidad humana que se encarga de mostrar cómo el vínculo comunicativo, que es el núcleo de la razón discursiva, no solo tiene una dimensión argumentativa, que es lo que la ética del diálogo ha puesto de manifiesto, sino también una dimensión cordial que es lo que hace posible estimar los valores y compadecerse (Sánchez Pachón, 2017, 403).

Veamos entonces cómo la formación de fraternidad y sororidad entre sujetos tiene el resultado práctico de una mejor convivencia social, donde la palabra, sin importar el disenso, funge como herramienta catalizadora de los problemas para permitir accionar una solución en común. Se nos dice que el orden es así: 1) conocimiento, 2) prudencia y 3) sabiduría moral. La última está contenida de otros tres elementos: a) prudencia, b) juicio y c) sensatez. Con estas herramientas intelectuales debemos agregarle el carácter pasional o cordial, donde esté la compasión enfrentando al egoísmo y que nuestra razón sea tan diligente que haga real lo posible y no perezosa, a tal punto que mantenga de manera ideal sus axiomas. Para que aquello se movilice, tiene que haber un impulso vital o un élan vital, por recordar a Bergson, sin ahondar mucho en esto. Así, si mal no recordamos, es mediante la praxis que podemos como comunidad lograr satisfacer o resolver las necesidades comunes, donde el trabajo horizontal no solo carga lo intelectual sino lo pasional, o en tal caso, lo cordial, que nos permita trabajar con la diferencia, eso sí, sosteniendo la lucha de clases donde se propone romper con la lógica vertical del amo y esclavo, dado que éste no solo se libera a sí mismo sino al otro mediante la lógica de oposiciones y la dialéctica de la superación.

Conclusión

Impresiona cómo las ideas, a pesar de las distancias geográficas, las cuales condicionan los entornos de los sujetos, muchas veces determinan en las mismas conclusiones. En este caso, desde Brasil, Alemania y España, trabajan

continuamente para consecución de una revolución cultural donde sea la palabra auténtica el fundamento de la misma comunidad. Con juicios morales que se dicen universales, junto a la consciencia del sujeto frente a quien lo trata como simple objeto, o, en otros términos, calculando como medio a quien siempre es fin, de ser más en el mundo y no ser menos, como quieren algunos. Encontrar(se) con (nos)otros faculta nuevas maneras del reconocimiento propio y colectivo en la búsqueda de la revolución ética partiendo de las bases culturales. El pragmatismo-trascendental de lenguaje no solo se limita a la palabra hablada, sino al argumento que genera el cuerpo desde la gestualidad, ampliando así la mirada hacia quienes, desde sus diversidades funcionales, aunque no puedan emitir voz, sí son conscientes de su ser en el mundo con posibilidades de transformarlo.

Con un trabajo que se forma con los oprimidos, se logra la identificación de los problemas básicos con la escucha atenta de a quienes se les ha silenciado por tanto tiempo. La palabra, el argumento y el gesto, hoy son fundamentales para la formación de una comunidad que mejore su actuar en el mundo desde la *evolución social* que permite el factor dialógico o discursivo de la ética aplicada que reconozca, con el valor debido, la praxis cargada de reflexión crítica y acción consciente. No es solo necesario que escuchemos o hablemos, sino que la atención deberá ser prestada de manera suficiente para lograr el entendimiento de los problemas propios y ajenos a los que nos han vedado con la suspensión sensible que promueven los opresores para mantener sus órdenes establecidos sin perturbación. La investigación temática será una metodología donde se hace *con* y no *para* los oprimidos. Muchos se atreverán a aprovecharse de la voluntad popular como aquellos dirigentes incautos que no luchan por los problemas comunes, sino para resolver sus intereses privados. Es en la superación de la subjetividad mediante la dialéctica escuchar-hablar que el argumento será entendido, logrando el entendimiento intersubjetivo de la comunidad que establece la ética discursiva desde el reconocimiento de la alteridad.

La lucha siempre tendrá que ser por los vulnerados. Aquellos que su sensibilidad y razón ha sido desviada en su contra. Hay quienes justifican su condición de oprimido sin atender a las necesidades primarias de las que carece por causa de su opresor,

y esto se fortalece con las lógicas antidialógicas que no permite el correcto diálogo entre la comunidad para que logre identificar sus problemas inmediatos. Es así como la división solo promueve el establecimiento de algunos sobre otros, sin permitir la consecución de la horizontalidad de la comunidad auténtica. La esencia de la libertad está en la concreción de la propuesta dialógica o discursiva, que fomente una revolución cultural con un fin de transformación ética de la sociedad. La liberación no será solo para el oprimido, sino para quien oprime, ya que, al ser una condición ontológica, cuando se superan estas oposiciones, se puede acerca cada vez a ser más humano en contra de la reducción de este. Eso sí, me parece que hay una fuerte relación entre la española y el brasileño, ya que comparte muchos puntos en común. La construcción de sociedad debe estar enmarcada en la educación ciudadana con una pedagogía crítica que permita la horizontalidad que confronte la bancarización de la sociedad, fomentando jerarquías estructurales desde la familia hasta otros estamentos más grandes y globales que hoy día se debe combatir fuertemente a pesar de su debacle.

Referencias bibliográficas

- Aparicio Payá, M. (2018). Ética discursiva y diversidad funcional. *Recerca*, 133-152.
- Apel, K.-O., & Dussel, E. (2004). *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Cazzato Dávila, S. (1999). La materialidad en la Ética Discursiva según Dussel. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 79-84.
- Cortina Orts, A. (1993). Ética discursiva y democracia política. *Revista Colombiana de Psicología*, 107-116.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la Razón Cordial. Educación en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.

- Cortina, A., & García-Marzá, D. (2003). *Razón pública y éticas aplicadas*. Madrid: Tecnos.
- Domínguez, F. V. (2020). Ideas educativas de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior . *Medisur*, 233 - 243.
- Fernández, R. G., & Marín, A. G. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidialógica, la arbitrariedad cultura y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Innovaciones Educativas*, 266-276.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. CDMX: siglo XXI.
- García Fernández, R., & García Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidialógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Innovaciones Educativas*, 266-276.
- Gonzáles Londoño, A. L., & Villada Osorio, D. (2024). Diálogo de saberes y conciencia crítica: una mirada desde el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Boletín Redipe* 13, 91-113.
- Guzmán, L. (2022). Normatividad e incertidumbre. En G. Leyva, *Walter Benjamin. Hacia la crítica de la violencia* (págs. 109-126). CDMX: Gedisa.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Lucio, L.-V. (2015). Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9-20.
- Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 105-128.
- Méndez Cabrita, C. M., Marín Pérez, Á. A., & Álvarez Tapia, M. E. (2019). Éticadiscursiva en Apel, Habermas y Cortina. Transiciones para la racionalidad de las “éticas aplicadas”. *1Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 1-21.

- Rojas Atravia, C. E. (2023). Dialogicidad y antialogicidad en Paulo Freire. *Revista Estudios*, 1-15.
- Sánchez Pachón, J. (2015). Adela Cortina: El reto de la ética cordial. *BROCAR*, 397-422.
- Spinoza, B. (1988). *Correspondencia*. Madrid: Alianza.
- Spinoza, B. (2011). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Uribe Hincapié, R. A., Gutiérrez-Ríos, M. Y., Varga, Z., & Vives, M. P. (2020). El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica . *Actualidades pedagógicas*, 183-204.
- Varona Dominguez, F. (2020). Ideas educativas de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. *Medisur*, 233-243.

6.

**MÁS ALLÁ DE LAS FORMAS:
LOS POLIEDROS DESDE LO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO
DEL ENCUENTRO, Y
EDUCANDO EN LA DIFERENCIA DESDE LAS
MATEMÁTICAS: SIGNIFICADOS DEL CONCEPTO DE
FRACCIÓN**

Laura Sofía Ruiz Gil³⁵

Juan Pablo González Ocampo³⁶

Eliécer Aldana Bermúdez³⁷

Universidad del Quindío, Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen

Este artículo en primer lugar hace parte de un estudio desarrollado en Educación Básica Primaria, sobre los poliedros, vistos no solo como cuerpos geométricos, sino como escenarios de encuentro, diálogo y construcción colectiva del pensamiento espacial. El objetivo es reconocer que la alteridad *-reconocimiento del otro como alguien diferente a mí-* en el aprendizaje de los poliedros implica comprender al estudiante como un sujeto que construye significados geométricos desde sus experiencias, interacciones y formas de interpretar el espacio. Para ello, el estudio está apoyado en el modelo de Van Hiele (1986). La metodología realizada fue a

³⁵ lauras.ruizg@uqvirtual.edu.co,

³⁶ jpgonzalezo@uqvirtual.edu.co <https://orcid.org/0009-0009-3848-6644>,

³⁷ eliecerab@uniquindio.edu.co <https://orcid.org/00000003-1691-2699>

través de una secuencia didáctica, a partir de un enfoque cualitativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2018) y un estudio de casos (Yin, 2018).

En segundo lugar, declara la interpretación de una experiencia de aula desde el *reconocimiento del otro*, de *inclusión* y los *diversos ritmos de aprendizaje* de las matemáticas y está centrada en la construcción del *concepto de fracción* en Educación Básica Primaria. El objetivo es analizar una experiencia de aula orientada a la comprensión del concepto de fracción a partir de sus significados: *parte–todo*, *cociente*, *operador*, *razón* y *porcentaje*, mediante los Registros de Representación Semiótica (RRS) y una secuencia didáctica contextualizada apoyada por manipulativos físicos, con escolares de grado segundo y quinto, para favorecer la comprensión y el respeto por los ritmos diferenciados de aprendizaje. Debido a que el aprendizaje matemático ha

estado orientado hacia la aplicación de algoritmos, lo que limita la comprensión de la fracción como una relación entre cantidades, esta situación conduce a aprendizajes fragmentados de exclusión, en los cuales, los estudiantes operan de manera simbólica sin reconocer los significados asociados al concepto.

Palabras clave: Contexto, Fracción, Niveles, Pensamiento Espacial, Poliedros, Significados.

Abstract

This article, first of all, is part of a study conducted in Primary Basic Education on polyhedra, understood not only as geometric solids but also as spaces for encounter, dialogue, and the collective construction of spatial thinking. The objective is to recognize that alterity—the recognition of the other as someone different from oneself—in the learning of polyhedra involves understanding the student as a subject who constructs geometric meanings from their experiences, interactions, and ways of interpreting space. To this end, the study is supported by the Van Hiele

model (1986). The methodology was implemented through a didactic sequence, based on a qualitative approach (Hernández, Fernández & Baptista, 2018) and a case study design (Yin, 2018).

Secondly, it presents the interpretation of a classroom experience grounded in the recognition of the other, inclusion, and the diverse learning paces in mathematics, focusing on the construction of the concept of fractions in Primary Basic Education. The objective is to analyze a classroom experience aimed at understanding the concept of fractions through its meanings: part-whole, quotient, operator, ratio, and percentage, by means of Semiotic Representation Registers (SRR) and a contextualized didactic sequence supported by physical manipulatives, with second- and fifth-grade students, in order to promote understanding and respect for differentiated learning paces. Given that mathematics learning has often been oriented toward the application of algorithms, which limits the understanding of fractions as relationships between quantities, this situation leads to fragmented and exclusionary learning, in which students operate symbolically without recognizing the meanings associated with the concept.

Keywords: Context, Fraction, Levels, Meanings, Polyhedron, Spatial Thinking.

Introducción

La educación matemática contemporánea enfrenta el desafío de superar prácticas tradicionales centradas en la repetición de algoritmos y la memorización de procedimientos, para avanzar hacia procesos de enseñanza que reconozcan la construcción significativa del conocimiento, las diferencias en los ritmos de aprendizaje y la interacción social como elementos fundamentales en el aula (Vygotsky, 1978). En este contexto, la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Primaria (Erazo & Aldana, 2015) demanda estrategias pedagógicas que favorezcan la comprensión de los conceptos desde experiencias cercanas a los estudiantes, promoviendo el diálogo, la participación y la

construcción colectiva del conocimiento, debido a que muchos estudiantes las consideran como una materia útil dada su importancia en diferentes aspectos de la cotidianidad como transacciones, reparticiones, estadísticas y demás; no obstante, tienen concepciones de un campo del conocimiento difícil y mecánico, que sustenta su aprendizaje mediante la repetición de ejercicios descontextualizados.

Desde esta perspectiva, este artículo reúne dos experiencias pedagógico-didácticas desarrolladas en el aula de matemáticas: una orientada al aprendizaje de los poliedros desde la pedagogía de la alteridad y otra centrada en la construcción del concepto de fracción a partir de sus diferentes significados. En este sentido, desde el concepto de alteridad el aula de clase es un espacio de encuentro dialógico y de responsabilidad compartida, en la cual, el aprendizaje emerge de la relación ética entre los sujetos (Mèlich, 2010; Levinas, 2000). Ambas propuestas comparten una visión educativa que reconoce al estudiante como un sujeto activo que interpreta, representa y construye significados matemáticos a partir de sus experiencias, interacciones y contextos socioculturales.

En relación con el pensamiento espacial, el estudio sobre poliedros se apoyó en el modelo de Van Hiele (1986), para favorecer procesos graduales de reconocimiento, descripción, clasificación y deducción de las formas geométricas mediante actividades contextualizadas y colaborativas. A través de secuencias didácticas, los estudiantes lograron establecer relaciones entre objetos del entorno y cuerpos geométricos, fortaleciendo el razonamiento espacial y la argumentación matemática desde escenarios de encuentro y construcción compartida del conocimiento.

Por otra parte, la experiencia relacionada con las fracciones se fundamentó en los Registros de Representación Semiótica de Duval (2019), priorizando la comprensión del concepto desde significados como parte-todo, cociente, operador, razón y porcentaje. Mediante situaciones contextualizadas, manipulativos físicos y actividades de reparto y medición, los estudiantes movilizaron distintos registros de representación, transitando entre el lenguaje natural, las representaciones gráficas

y la notación simbólica, con el propósito de construir comprensiones más profundas y significativas del pensamiento numérico.

En conjunto, ambas experiencias evidencian que el aprendizaje matemático no depende exclusivamente de la formalización de contenidos, sino de la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje de acuerdo con Alvis-Puentes, Aldana-Bermúdez, et al. (2019). En los cuales, el estudiante pueda explorar, dialogar, representar, argumentar y construir significados desde sus propias vivencias. De este modo, las matemáticas se comprenden como un escenario de interacción humana, reconocimiento del otro y formación integral, en el cual los procesos cognitivos se fortalecen mediante experiencias contextualizadas y socialmente compartidas, las cuales desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje se configura a través de la interacción, el lenguaje y la mediación de otros sujetos, favoreciendo la construcción colectiva de significados (Vygotsky, 1978), a partir de un estudio de casos con niños y niñas con edades entre 6 y 10 años de la Educación Básica Primaria, como se evidencia en el apartado siguiente.

En relación con los poliedros, el desarrollo del proceso generó que los estudiantes reconocieran los poliedros, mediante actividades vinculadas al modelo planteado: los estudiantes identificaron y diferenciaron los poliedros de manera visual (1. *caza de figuras en el aula*); posteriormente (2. *Construyo y describo poliedros*) que describieron sus características, como caras, aristas y vértices; luego (3. *¿Quién soy?*) avanzaron hacia su clasificación según sus propiedades y, finalmente, (4. *Familias de figuras*) para establecer relaciones entre ellos. Estas actividades fueron estructuradas de manera gradual, lo cual, permitió transitar desde el reconocimiento visual de los poliedros hasta el análisis de sus propiedades y el establecimiento de relaciones entre ellos.

En la actividad “Familias de figuras”, se inició con la presentación de un cubo por parte de la profesora, quien le mostró al grupo y formuló preguntas orientadoras

para guiar la observación. Se indagó sobre el nombre de la figura, la forma de sus caras y la relación de estas con objetos del entorno.

Posteriormente, la profesora planteó una nueva pregunta relacionada con la medición de una de las caras del cubo, señalando específicamente su superficie. A partir de este momento, se propuso el reto de determinar cómo medir dicha región, dando paso al desarrollo de la actividad.

Durante esta fase, los estudiantes trabajaron con material concreto, incluyendo poliedros de diferentes tipos y piezas de construcción. Para ello, se tomó como referencia el cubo presentado inicialmente, y cada estudiante seleccionó una de sus caras para analizarla. Los niños y la niña fueron orientados para que identificaran la forma de la cara elegida y a describir sus características. Posteriormente, la profesora señaló la región interior de la figura, diferenciándola del borde, y formuló preguntas para centrar la atención en esta parte de la cara. A continuación, se indicó que cada lado de la figura medía una cantidad específica de unidades, y se planteó la pregunta sobre ¿cómo determinar la medida de la región interior? Los estudiantes exploraron diferentes estrategias para resolver la situación, utilizando el material disponible y los procedimientos respectivos.

En el momento de la socialización, se generó un espacio de participación en el que se escucharon diferentes formas de resolver la situación planteada. A partir de las intervenciones de los estudiantes, se retomaron algunas de las respuestas para continuar con nuevas preguntas que permitieran ampliar la situación inicial, incluyendo la posibilidad de determinar la medida total del poliedro a partir de la información obtenida.

En la fase final, la profesora retomó los elementos trabajados durante la actividad y procedió a formalizar los conceptos abordados. Esto permitió institucionalizar que las caras de los poliedros corresponden a figuras planas y se relacionaron distintos tipos de poliedros con la forma de sus caras. Adicional a esto, se presentaron los

procedimientos para calcular la medida de la superficie de las figuras planas, tomando como referencia el caso del cuadrado. Por último, se indicó la manera de determinar la medida total de un poliedro a partir de la medida de una de sus caras y el número de caras que lo configuran.

En función de los significados asociados con las fracciones y la construcción del concepto, se diseñó una secuencia didáctica centrada en situaciones contextualizadas, con el propósito de promover la participación de los estudiantes y el uso de diferentes formas de representación.

Así, por ejemplo, en la actividad *“Taller de la Pizza”*, se presentó a los estudiantes una situación problema relacionada con la preparación y distribución de pizzas. Se les planteó que debían asumir el rol de encargados de organizar pedidos, teniendo en cuenta diferentes cantidades de ingredientes y número de personas. A partir de esta situación, se formularon preguntas orientadoras que permitieron activar conocimientos previos sobre reparto y distribución de cantidades, con el propósito de lograr la comprensión del contexto de la actividad.

En el desarrollo los estudiantes trabajaron con material manipulativo, como representaciones de pizzas e ingredientes recortables. Se les propusieron diferentes consignas orientadas a:

- Determinar qué parte de la pizza debía cubrirse con ciertos ingredientes.
- Realizar repartos equitativos entre varias personas.
- Comparar cantidades de una misma pizza o entre diferentes pizzas.

Una vez desarrolladas las actividades, se realizó una puesta en común en la que los estudiantes compartieron sus procedimientos y respuestas. Durante este momento, se promovió la participación mediante preguntas que permitieron comparar las diferentes estrategias utilizadas y de reconocer las distintas formas de representar una misma situación.

En la fase final, el docente retomó las actividades desarrolladas y orientó la formalización del concepto de fracción. Se establecieron relaciones entre las acciones realizadas con el material concreto, las representaciones gráficas elaboradas por los estudiantes y las expresiones simbólicas utilizadas, con el fin de consolidar los aprendizajes construidos durante la actividad.

Resultados y análisis

Actividad 1: Familias de figuras (Nivel 3, de Clasificación)

1. Inicio – Presentación de la situación

La docente mostró un cubo y preguntó:

- ¿Qué tengo en mis manos?

R: Ellos respondieron: “un cubo.”

- ¿De qué están formadas sus caras?

R: “De cuadrados”.

- ¿Qué figuras conocen que se parezcan a esas caras?

R: “Una casa, una mesa, una pared.”

- ¿Cómo podríamos saber cuánto mide esta parte del cubo (haciendo referencia al área) de una de sus caras?

R: “Medimos los lados y luego los sumamos.”

Acá podemos notar que hacen referencia al perímetro, en lugar del área. Confundiendo la región exterior con la región interior.

Seguido se les planteó el reto:

Figura 1. Momento de presentación.



Fuente: Los autores.

“Vamos a descubrir cómo medir esta región en una de las caras de un poliedro.”

2. Desarrollo – Trabajo autónomo

Los estudiantes trabajaron con material concreto (poliedros de distintas clases, triángulos de polydron).

Se tomó el cubo del inicio y los estudiantes eligieron una de sus cara.

Se les preguntó:

- ¿Qué forma tiene esta cara?

R: Ellos respondieron: “Tiene forma de cuadrado.”

Se les señaló la región interior y se les preguntó:

- ¿Qué es esto?, ellos respondían cosas como:

R: “cara, lado”

Luego, se les dijo que se hacía referencia a la región interior, más no a la región exterior o borde de la cara, un niño de grado quinto dijo entonces:

R: “Se llama superficie o área, algo así”.

Se les propuso entonces: “Ahora vamos a medir el área de este cuadrado”, entonces, se les mostró que cada lado del cuadrado medía 3 unidades y se les preguntó lo siguiente:

- ¿Cómo podemos medir el área de este cuadrado?, ¿Cuántas unidades cuadradas habrá dentro?

Figura 2. Trabajo autónomo.



Fuente: Los autores, con apoyo de inteligencia artificial generativa (OpenAI, 2026).

3. Socialización

Mientras todos pensaban en la respuesta, un estudiante de grado segundo nos sorprendió con su respuesta:

R: Mide 9 unidades cuadradas.

Se le preguntó:

- ¿Cómo llegaste a esa respuesta?

R: Multiplicando 3×3 .

Entonces se aprovechó esta respuesta para llevarlos a la siguiente pregunta:

- Si esta es el área de una sola cara, ¿qué hago para obtener el área total del cubo?

R: “Entonces multiplicamos por 4, porque el cubo tiene 4 caras.”

Habiendo logrado lo planeado, que era que ellos mismos llegaran a encontrar el área total del poliedro, entonces se pasó a institucionalizar los conceptos referentes a la clase.

4. Cierre – Institucionalización

La docente formalizó:

- Las **caras de los poliedros son figuras planas**, cada poliedro está compuesto por caras que tienen una misma forma geométrica, por ejemplo, un poliedro compuesto por caras cuadradas es un cubo, un poliedro compuesto por caras rectangulares es un prisma

Figura 3. Socialización.



Fuente: Los autores, con apoyo de inteligencia artificial generativa (OpenAI, 2026).

Figura 4. Cierre.

rectangular, y así se puede formar distintos poliedros dependiendo de la forma y cantidad de caras que tenga.

- El **área de una cara** se calcula según la figura que la forma.

Por ejemplo:

Para un cuadrado o rectángulo la fórmula es:

$$\text{área} = \text{base} \times \text{altura}$$

Para un triángulo es:

$$\text{área} = \frac{\text{base} \times \text{altura}}{2}$$

- Se planteó que, así como para conocer el área de la cara de un cubo se multiplica lado por lado, para conocer el área total del poliedro solo se debe multiplicar el área de una cara por el total de caras que tiene el poliedro, que en el caso particular del cubo son 6 caras, así, el cubo tiene como área total:
 $9 \times 6 = 54$ unidades cuadradas.



Fuente: *Los autores.*

El desarrollo de la secuencia didáctica permitió identificar diversos procesos en la construcción del pensamiento geométrico de los estudiantes, particularmente en relación con el *reconocimiento y análisis de los poliedros*.

En un primer momento, se evidenció que los estudiantes lograban identificar los poliedros a partir de sus características visuales, estableciendo relaciones con objetos de su entorno. Este reconocimiento inicial estuvo mediado por asociaciones con figuras conocidas, lo que permitió un acercamiento intuitivo a los cuerpos geométricos. No obstante, durante las primeras interacciones, se observaron

dificultades en la diferenciación entre propiedades de figuras planas y tridimensionales. En particular, se evidenció una confusión entre los conceptos de perímetro y área, al asociar la medición de una cara del poliedro con la suma de sus lados en lugar de la cuantificación de su región interior.

A medida que avanzaron las actividades, algunos estudiantes comenzaron a movilizar conocimientos matemáticos previos para resolver las situaciones planteadas. Esto se evidenció cuando lograron determinar el área de una de las caras del cubo mediante procedimientos multiplicativos, lo que da cuenta de la articulación entre el pensamiento numérico y el pensamiento geométrico. Asimismo, se identificó que los procesos de clasificación de los poliedros se fortalecieron progresivamente, pasando de descripciones basadas en características perceptuales a criterios más estructurados relacionados con el número y tipo de caras, aristas y vértices. Este tránsito evidencia avances en los niveles de razonamiento geométrico, en coherencia con el modelo de Van Hiele (1986).

Por otra parte, se observó que la interacción con material manipulativo favoreció la comprensión de las propiedades de los poliedros, permitiendo a los estudiantes explorar, construir y comparar diferentes figuras. Estas experiencias facilitaron el establecimiento de relaciones entre las caras de los cuerpos geométricos y las figuras planas que las componen.

Finalmente, los resultados permiten reconocer que el aprendizaje de los poliedros no se produjo de manera homogénea, sino a partir de diferentes ritmos y estrategias de resolución. Este aspecto resalta la importancia de la mediación docente para orientar la construcción del conocimiento, promoviendo la reflexión, la argumentación y el establecimiento de relaciones entre los conceptos abordados.

En conjunto, los hallazgos evidencian que la comprensión de los poliedros se fortalece cuando se proponen experiencias de aprendizaje progresivas, contextualizadas y basadas en la exploración, que permitan a los estudiantes

transitar desde un reconocimiento visual hacia un análisis más profundo de sus propiedades geométricas.

En relación con el análisis de los significados de fracción construidos por los estudiantes durante la intervención, se asumió que la comprensión matemática depende de la capacidad para coordinar diferentes Registros de Representación Semiótica (RRS). Desde esta perspectiva, se valoraron los procesos de tratamiento y conversión que los estudiantes realizaron al transitar entre el lenguaje natural, las representaciones gráficas y la notación simbólica, en concordancia con los planteamientos de Duval (2019). Para ello, se adoptó una metodología cualitativa bajo la modalidad de estudio de caso (Stake, 1999), la cual permitió analizar las interacciones, producciones y formas de razonamiento evidenciadas durante el desarrollo de las actividades.

La secuencia didáctica incluyó experiencias de medición no convencional, situaciones de reparto equitativo y resolución de problemas contextualizados, diseñadas con el propósito de favorecer la construcción progresiva de los significados de la fracción. En este proceso, los estudiantes exploraron la fracción como *parte-todo*, *cociente*, *operador*, *razón* y *porcentaje* a partir de situaciones cercanas a su vida cotidiana, posibilitando la construcción de significados antes de la formalización simbólica del concepto. A continuación, se presenta una de las experiencias más significativas desarrolladas durante la intervención.

Uno de los momentos más significativos de la secuencia didáctica correspondió al *Taller de la Pizza*, una actividad diseñada para favorecer la construcción de los significados de la fracción a partir de una situación cercana a la experiencia cotidiana de los estudiantes. La actividad se planteó a partir de una situación problema en la que los participantes debían asumir el papel de encargados de preparar y distribuir pizzas utilizando diferentes cantidades de ingredientes, expresadas mediante representaciones fraccionarias.

En una primera fase, los estudiantes recibieron representaciones de pizzas e ingredientes recortables con los que debían resolver diversos retos relacionados con la distribución y el reparto de cantidades. Las consignas exigían determinar qué parte de la pizza debía cubrirse con determinados ingredientes, establecer equivalencias entre cantidades y realizar repartos equitativos entre diferentes personas. Aunque las situaciones involucraban nociones propias del lenguaje matemático, estas fueron presentadas inicialmente desde contextos familiares para los estudiantes, con el propósito de favorecer la construcción de significados antes de introducir expresiones formales.

Figura 5. *Introducción a la actividad.*



Fuente: *Los autores*

Durante el desarrollo de la actividad se observó que los estudiantes recurrían espontáneamente a expresiones de su lenguaje cotidiano para justificar sus respuestas. Manifestaciones como “falta un pedacito”, “no alcanza exacto”, “hay que repartirlo por igual” o “cada uno recibe la misma parte” evidenciaron que las primeras aproximaciones al concepto surgían desde la interpretación de situaciones concretas antes que desde la utilización de símbolos matemáticos. Este aspecto permitió reconocer que la comprensión inicial de las fracciones se construía a partir de experiencias previas relacionadas con la distribución, la comparación y el reparto de cantidades presentes en su entorno.

A medida que los estudiantes avanzaban en la resolución de los retos, comenzaron a complementar sus explicaciones verbales mediante dibujos, esquemas y representaciones gráficas de las pizzas. Posteriormente, algunas de estas representaciones fueron transformadas en expresiones simbólicas para comunicar con mayor precisión las cantidades involucradas. Este tránsito progresivo permitió evidenciar procesos de tratamiento y conversión entre registros de representación, puesto que los estudiantes movilizaban información entre el lenguaje natural, las representaciones gráficas y la notación matemática para expresar una misma idea.

Figura 6. *Desarrollo de la actividad.*



Fuente: *Los autores*

Durante la socialización de las soluciones se generaron espacios de discusión en los que los estudiantes compararon estrategias, justificaron sus procedimientos y analizaron las respuestas de sus compañeros. Estas interacciones permitieron reconocer diferentes formas de comprender una misma situación matemática, evidenciando que no todos los estudiantes recorrían los mismos caminos para construir conocimiento. Mientras algunos lograban explicar sus razonamientos a partir de representaciones gráficas, otros requerían apoyarse en el material manipulativo o en descripciones construidas desde el lenguaje cotidiano.

Desde la perspectiva de los Registros de Representación Semiótica propuestos por Duval (2019), la experiencia permitió identificar procesos de conversión entre diferentes sistemas de representación, aspecto fundamental para la comprensión matemática. Los estudiantes no se limitaron a ejecutar procedimientos, sino que construyeron significados al establecer relaciones entre las acciones realizadas con el material concreto, las representaciones producidas y las expresiones simbólicas utilizadas para comunicar sus ideas.

Los hallazgos permitieron reconocer que la comprensión del concepto de fracción se fortaleció cuando las situaciones de aprendizaje partieron de contextos significativos para los estudiantes y favorecieron la interacción, el diálogo y la argumentación. Asimismo, se evidenció que la construcción conceptual no emergió de la presentación directa de definiciones o algoritmos, sino de un proceso progresivo en el que los estudiantes atribuyeron significado a las fracciones a partir de experiencias concretas, para posteriormente avanzar hacia su formalización matemática.

La experiencia permitió observar que los estudiantes comprendieron con mayor profundidad la fracción como relación entre cantidades y no únicamente como una expresión numérica compuesta por un numerador y un denominador. En virtud de esto, las situaciones como la medición, el reparto equitativo y la distribución de ingredientes favorecieron la construcción de los significados de parte–todo, al reconocer una unidad y sus particiones; de cociente, al interpretar la fracción como resultado de un reparto; de operador, al determinar una parte específica de una cantidad dada; y de razón y porcentaje, al establecer comparaciones y proporciones entre cantidades dentro de un mismo contexto. De esta manera, las fracciones dejaron de ser percibidas como procedimientos aislados para convertirse en herramientas que permiten describir, comparar e interpretar situaciones del entorno.

En este sentido, la actividad puso de manifiesto la importancia de reconocer los diferentes ritmos y formas de aprendizaje presentes en el aula, así como el valor

pedagógico de las experiencias contextualizadas para la construcción del conocimiento matemático. Los resultados sugieren que cuando los estudiantes construyen primero el significado de los conceptos y posteriormente acceden a su representación formal, logran establecer conexiones más sólidas entre las ideas matemáticas y las situaciones en las que estas adquieren sentido, lo cual, favorece aprendizajes más comprensivos, transferibles, duraderos y con sentido de una matemáticas de la vida al aula.

Conclusiones

Con respecto a los poliedros, a partir del desarrollo de la secuencia de actividades, es evidente el aprendizaje contextualizado, progresivo y significativo de la geometría, en este caso en particular, en lo relacionado con los poliedros, cuando se proponen experiencias con material concreto. Por tal razón, el tránsito por los niveles del modelo de Van Hiele (1986) permitió estructurar actividades de manera coherente, para que los estudiantes logran avanzar desde un reconocimiento visual hacia un análisis más profundo de las propiedades geométricas.

En adición a esto, se observó que los estudiantes tienden inicialmente a establecer relaciones entre figuras tridimensionales y figuras planas, lo que pone en evidencia la necesidad de diseñar actividades que expliciten estas diferencias. En este sentido, la mediación docente resultó clave para orientar la construcción conceptual, a través de preguntas que promovieron la observación, la comparación, la reflexión y la resignificación del objeto geométrico.

De otra parte, se destacó la importancia del trabajo manipulativo y la experimentación en la construcción del conocimiento matemático. Actividades como la construcción de poliedros, el uso de pistas para su identificación y la exploración del volumen mediante unidades cúbicas permitieron que los estudiantes desarrollaran comprensiones más significativas, basadas en la experiencia y la construcción colaborativa del aprendizaje.

En virtud de lo anterior, es evidente que el razonamiento geométrico no depende estrictamente de la edad o del grado escolar, sino de las oportunidades de aprendizaje que se brindan en el aula. Esto resalta la importancia de generar ambientes de aprendizaje flexibles (Alvis-Puentes, Aldana-Bermúdez, et al, 2019), en los cuales, los estudiantes puedan participar, explorar y construir conocimiento a ritmos diferenciados.

Por último, es indiscutible que la enseñanza de la geometría debe concebirse como un proceso dinámico y adaptable, en el cual, el profesor debe prever diferentes escenarios y alternativas metodológicas que reconozcan la educación inclusiva (Aldana-Bermúdez, Gutiérrez, y Wagner, 2018). La necesidad de contar con planes alternativos y de ajustar las actividades en función de las respuestas de los estudiantes constituye un elemento fundamental para garantizar experiencias de aprendizaje significativas, reconociendo que el tiempo, las dinámicas del aula y los procesos de comprensión no siempre responden a lo inicialmente planificado.

Con respecto a las fracciones, a través del desarrollo de la secuencia didáctica, se evidenció que la comprensión del concepto de fracción se favorece significativamente cuando las situaciones de aprendizaje parten de contextos cercanos a la experiencia de los estudiantes. Actividades relacionadas con la medición, el reparto equitativo y la resolución de problemas cotidianos permitieron que las fracciones dejaran de percibirse como símbolos abstractos para convertirse en herramientas con significado dentro de situaciones reales y comprensibles para ellos.

Asimismo, se observó que la construcción conceptual se fortaleció cuando los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con diferentes formas de representación. El tránsito entre el lenguaje cotidiano, las representaciones gráficas, los materiales manipulativos y la notación simbólica favoreció procesos de

comprensión más profundos, que evidencian la importancia de promover experiencias que permitan coordinar diversos registros de representación, antes de privilegiar el tratamiento formal del concepto.

Por otra parte, los hallazgos mostraron que la comprensión matemática no se desarrolla de manera uniforme ni sigue trayectorias idénticas para todos los estudiantes. En este sentido, mientras algunos construyeron significados a partir de representaciones gráficas, otros encontraron mayor apoyo en la manipulación de materiales o en la discusión de situaciones cotidianas. Este aspecto resalta la necesidad de reconocer la diversidad de ritmos, estrategias y formas de aprendizaje presentes en el aula, en consonancia con los principios de la pedagogía de la alteridad.

Igualmente, la experiencia permitió reconocer que el papel del docente trasciende la explicación de procedimientos y algoritmos, para generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la exploración, la interacción, el diálogo y la transformación social (Freire, 2005) y la construcción progresiva de significados, generando condiciones para que los estudiantes encuentren sentido a las ideas matemáticas antes de enfrentarse a su formalización.

Finalmente, se concluye que la enseñanza de las fracciones requiere superar enfoques centrados exclusivamente en la aplicación mecánica de algoritmos y avanzar hacia propuestas que privilegien la comprensión, la contextualización y la experiencia. Los resultados de esta intervención sugieren que la abstracción matemática no debe constituir el punto de partida del aprendizaje, sino una construcción gradual sustentada en situaciones significativas que permitan a los estudiantes comprender el sentido de los conceptos antes de representarlos formalmente. De esta manera, las matemáticas se configuran como un espacio de construcción de significados, reconocimiento de la diferencia y formación de sujetos capaces de interpretar y transformar su realidad.

Referencias bibliográficas

Aldana-Bermúdez, E., Gutiérrez, H., y Wagner, G. (2018). Formación de profesores para una educación matemática en y para la diversidad, 14 (1). Dóí: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.823>

Alvis-Puentes, J. F., Aldana-Bermúdez, E., & Caicedo-Zambrano, S. J. (2019). Los ambientes de aprendizaje reales como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de básica secundaria. *Rev.investig. desarro. innov.*, 10 (1), 135-147. dóí: 10.19053/20278306.v10. n1.2019.10018

Duval, R. (2019). *Semiosis y Pensamiento Humano*. Universidad del Valle.

Erazo, H. J., & Aldana, B. E. (2015). Sistema de creencias sobre las matemáticas en los estudiantes de educación básica. *Praxis*. Vol. 11, 163 – 169.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Levinas, E. (2000). *Ética e infinito* (J. M. Ayuso Díez, Trad.). Machado Libros. (Obra original publicada en 1982).

Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. Academic

Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción social y la mediación cultural. Press.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

7.

MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: AMPLIACIÓN RADICAL DE SUS FUNDAMENTOS FORMATIVOS

Agustín de la Herrán Gascón³⁸

Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Se parte de la premisa de que la educación inclusiva ha supuesto un avance decisivo en equidad y participación, pero ha tendido a centrarse en dimensiones parcialmente visibles del fenómeno educativo, lo que evidencia la necesidad de profundizar en sus fundamentos pedagógicos. En este contexto, la formación sociocomunitaria constituye un escenario especialmente relevante para analizar estos límites, al orientarse con frecuencia hacia dimensiones funcionales o instrumentales.

El trabajo se desarrolla desde un enfoque pedagógico y didáctico radical e inclusivo, cuya génesis se sitúa a finales de los años ochenta. Esta perspectiva no se limita a una ampliación conceptual, sino que profundiza en los fundamentos formativos e integra dimensiones radicales relativas al inicio, al centro y al final de la vida, proyectándolas específicamente en la formación sociocomunitaria.

³⁸ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971> Agustín de la Herrán Gascon
agustin.delaherran@uam.es

El objetivo es ensanchar el significado de la educación inclusiva sin sustituirlo, sino completándolo desde un enfoque que atienda a sus raíces y a aquello que el discurso pedagógico ha dejado fuera.

Se propone un recorrido en tres niveles: la educación en su plano radical y fundante; la educación inclusiva, entendida como desarrollo necesario pero insuficiente cuando se centra en la diversidad, ampliada mediante la incorporación de identidad, semejanza y unicidad, junto con la noción de discapacidad intelectual común; y su proyección en la formación sociocomunitaria mediante la educación prenatal, la Pedagogía de la muerte y el eje ego–conciencia–autoconocimiento esencial.

El artículo plantea la necesidad de un cambio de rumbo o reinicio educativo, al comprender la educación como un proceso evolutivo del egocentrismo a la conciencia, y situar la educación de la conciencia como condición básica —aunque no suficiente— de educatividad y de calidad profesional.

Palabras clave

Educación inclusiva; formación sociocomunitaria; formación del profesorado; conciencia en educación; fundamentos pedagógicos; enfoque radical e inclusivo

Abstract

The present study is based on the premise that inclusive education has represented a decisive advance in equity and participation; however, it has tended to focus on partially visible dimensions of the educational phenomenon, thereby revealing the need to deepen its pedagogical foundations. In this context, socio-community training constitutes a particularly relevant setting for examining these limitations, as it is frequently oriented towards functional or instrumental dimensions.

The work is developed from a radical and inclusive pedagogical and didactic approach, whose origins date back to the late 1980s. This perspective does not merely extend existing conceptual frameworks; rather, it deepens their formative foundations and integrates radical dimensions related to the beginning, the centre and the end of life, projecting them specifically onto socio-community training.

The aim of the article is to broaden the meaning of inclusive education, not to replace it but to complete it through an approach that attends to its roots and to those aspects that pedagogical discourse has left unaddressed.

To this end, a three-level analytical trajectory is proposed: education in its radical and foundational dimension; inclusive education, understood as a necessary development yet insufficient when centred exclusively on diversity, expanded through the incorporation of identity, similarity and uniqueness, together with the notion of common intellectual disability; and its projection onto socio-community training through prenatal education, Pedagogy of death, and the ego–consciousness–essential self-knowledge axis.

The article argues for the need for a reorientation or educational restart, by understanding education as an evolutionary process from egocentrism to consciousness, and by positioning the education of consciousness as a basic—though not sufficient—condition of educativity and professional quality.

Keywords

Inclusive education; socio-community training; teacher education; consciousness in education; pedagogical foundations; radical and inclusive approach

Introducción

La formación pedagógica y didáctica en los contextos educativos contemporáneos, y en particular en el ámbito de los Servicios Socioculturales y a la Comunidad, suele orientarse a lo externo (aprendizajes de saberes disciplinares, competencias, valores, transformación social, etc.). Desde esta perspectiva, la acción educativa se organiza en torno a programas, técnicas e intervenciones dirigidas a responder a necesidades concretas.

En coherencia con esta orientación, la educación inclusiva se ha consolidado en todos los ámbitos formativos como uno de los principales desarrollos pedagógicos y didácticos recientes, al promover la equidad, la participación y la atención a la diversidad. Sin embargo, puede identificarse un cierto estancamiento

epistemológico en sus fundamentos desde su consolidación internacional a partir de la Declaración de Salamanca (1994), visible en la persistencia de enfoques centrados —en muchos casos— en dimensiones visibles y operativas del fenómeno educativo. Este hecho evidencia la necesidad de revisar sus fundamentos y de ampliar su alcance formativo en profundidad.

Este límite estructural, de carácter epistemológico y profesional, adquiere especial relevancia en ámbitos donde la intervención educativa se articula de forma directa sobre la vida de las personas y exige una comprensión más compleja de la educación, dada la intensidad, diversidad y trascendencia de las situaciones humanas implicadas. En el contexto español, esta realidad se concreta en la familia de Formación Profesional “Servicios Socioculturales y a la Comunidad”, ámbito en el que se sitúa este estudio.

Su ámbito de trabajo, no siempre visibilizado ni valorado socialmente, aun siendo fundamental, resulta clave para la sostenibilidad formativa, al intervenir en contextos donde se dirimen dimensiones esenciales de la vida humana. En este marco, se orienta a la intervención educativa y social en ámbitos como la infancia, la dependencia, la integración social o la animación sociocultural.

Más allá de esta denominación administrativa propia del sistema educativo español, esta familia profesional puede comprenderse en términos pedagógicos como ‘formación sociocomunitaria’, noción que permite ampliar su alcance y facilitar su transferencia a otros contextos internacionales, y que se empleará en adelante de forma preferente.

En sus ámbitos de trabajo, la práctica educativa se desenvuelve en escenarios de alta complejidad humana, donde la técnica es necesaria e imprescindible, pero no suficiente. Educar exige, además, profundidad: el fondo también forma parte del océano formativo y negarlo constituye un efecto de miopía (Herrán, 2019). Esta exigencia adquiere especial relevancia en el ámbito sociocomunitario, donde la educación es nuclear —infancia, dependencia, vulnerabilidad, exclusión, acompañamiento y comunidad—. Por ello, se hace especialmente visible la necesidad de revisar no solo lo que se hace, sino desde dónde se educa.

Desde esta perspectiva, el foco se desplaza de la acción a sus bases formativas y a la hondura educativa. En este plano emerge un nivel previo: desde qué conciencia se educa, qué queda fuera de la educación y qué implicaciones tiene ello en la formación de quienes educan. Esta cota remite a un problema pedagógico de fondo que no es únicamente funcional ni metodológico, sino relativo a la propia condición de la conciencia desde la que se educa. El trabajo se vincula a la noción de “discapacidad intelectual común”, entendida como una condición estructural y generalizada de la conciencia ordinaria, asociada al egocentrismo y a su efecto en la razón, que afecta también a educadores, formadores e investigadores y condiciona de forma radical la comprensión de qué es educar, así como su origen y sentido formativo, y la posibilidad misma de una educación plenamente educativa. Esta reducción no es menor ni contingente, sino estructural. Responde a un modo de comprender la educación que prioriza la eficacia, la respuesta a demandas inmediatas y la adaptación a marcos institucionales, sin revisar suficientemente los fundamentos radicales, apenas visibles y casi siempre innombrados desde los que se educa (Herrán, 2019; Herrán & Xu, 2023). En este nivel se sitúa el presente trabajo. Desde esta perspectiva, analiza la educación inclusiva en sus raíces e integra una mirada radical de la educación, su aplicación al campo inclusivo y su proyección en la formación profesional sociocomunitaria.

Este artículo se sitúa, además, en continuidad con la línea de investigación que ha dado lugar al enfoque radical e inclusivo, cuya génesis se remonta a finales de los años ochenta (1986–1987), y que ha ido desarrollándose progresivamente en el campo de la Pedagogía y la Didáctica General. En este marco, amplía el planteamiento de Rodríguez y Herrán (2025), no como elaboración puntual o reciente, sino como desarrollo ulterior de un programa de investigación consolidado. Esta ampliación se concreta en la profundización de sus fundamentos pedagógicos y didácticos, en la integración explícita de dimensiones radicales —relativas al inicio, al centro y al final de la vida— y en su proyección aplicada al ámbito de la formación sociocomunitaria.

La literatura sobre educación inclusiva ha experimentado un desarrollo notable en las últimas décadas, consolidándose como uno de los ejes centrales de la política

educativa internacional (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 1994). Este desarrollo ha permitido avances significativos en equidad, participación y derecho a la educación. Sin embargo, ha mantenido como núcleo de referencia la diversidad y la eliminación de barreras, lo que ha supuesto un progreso necesario, aunque también ha tendido a delimitar y a limitar su alcance conceptual.

Desde el enfoque radical e inclusivo (Herrán, 2014), este marco plantea un interrogante de fondo: ¿qué ocurre cuando la educación inclusiva no se revisa desde la educación misma?, ¿qué queda fuera de la inclusión cuando no se interroga su raíz pedagógica?

El objetivo del trabajo es ensanchar el significado de la educación inclusiva, para completarla desde un enfoque radical que atienda a fundamentos pedagógicos, ámbitos formativos y dimensiones habitualmente excluidas, con especial atención a su aplicación en el ámbito de la formación sociocomunitaria. Se propone integrar dimensiones como identidad, semejanza, unicidad, conciencia, límite (muerte) y comienzo de la vida personal. Este objetivo implica una doble operación: por una parte, una ampliación conceptual del campo inclusivo; por otra, una profundización en los fundamentos de la educación, entendida como proceso formativo que no se reduce al aprendizaje ni a la adquisición de competencias.

Se propone, asimismo, comprender por qué muchas prácticas eficaces no llegan a ser plenamente educativas y cuáles pueden ser las condiciones para que lo sean, así como las implicaciones de ello para la formación profesional. Esta cuestión no es únicamente teórica: tiene consecuencias directas en contextos sociocomunitarios, donde la intervención se realiza en situaciones límite de la vida humana y donde la ausencia de determinadas dimensiones formativas puede comprometer la calidad de la acción educativa.

Metodológicamente, el trabajo se articula como un análisis teórico aplicado con vocación reconstructiva, orientado a identificar límites, ampliar categorías y proponer una comprensión más completa de la educatividad. El recorrido se organiza en tres niveles de profundidad pedagógica: en primer lugar, el análisis de la educación en sus raíces; en segundo lugar, el estudio de la educación inclusiva en su formulación actual y sus límites, y, en tercer lugar, su proyección en la

formación polivalente y sociocomunitaria, incorporando dimensiones radicales como la educación prenatal, la Pedagogía de la muerte y el eje ego–conciencia–autoconocimiento esencial.

Este recorrido no responde a una lógica acumulativa, sino a un proceso de profundización progresiva, en el que cada nivel permite comprender el anterior desde una mayor amplitud y complejidad-conciencia, evitando reducciones y favoreciendo una visión más completa de la educación actual y posible.

Este artículo tiene su origen en el texto preparado para una conferencia impartida en las Jornadas de Actualización Docente en Servicios Socioculturales y a la Comunidad, celebradas en Motril (Granada) los días 13 y 14 de mayo de 2026. El diálogo y contraste con docentes de esta rama profesional han contribuido al ajuste del presente trabajo.

2. Desarrollo

2.1. Educación en sus raíces: nivel radical y fundante

La pregunta clave que orienta esta primera capa es: ¿qué es educar radicalmente? En este nivel no se aborda todavía la educación inclusiva, sino la educación sin adjetivos y la educatividad en su sentido más profundo. Se trata de atender a los cimientos invisibles de la educación, a aquello que la sostiene sin hacerse explícito y que, precisamente por ello, determina su sentido y su alcance.

La educación actual puede compararse con un edificio cuidadosamente mantenido. Se revisa la habitabilidad, la calidad y el confort; se cuida la apariencia; se ajustan los sistemas; se incorporan tecnologías hasta hacerlo “inteligente”. Los docentes afinan metodologías, consultan evidencias pedagógicas y didácticas y atienden a la diversidad incorporando enfoques inclusivos con compromiso profesional. Sin embargo, los cimientos no se revisan. Y cuando fallan los cimientos, no basta con mejorar la superficie.

Esta constatación no se formula desde el pesimismo, sino desde la responsabilidad pedagógica. Cuando algo no funciona en profundidad, no basta con hacerlo mejor: es necesario preguntarse desde qué bases se está educando (Herrán, 2019). Este desplazamiento del foco —de lo visible a lo radical— constituye el núcleo de la pedagogía radical e inclusiva.

Desde este enfoque, una pedagogía radical no remite a lo extremo ni a lo ideológico, sino a lo fundamental. Radical —de raíz— es aquello de lo que depende todo lo demás y que, por su carácter fundante, suele permanecer fuera del foco educativo. A su vez, una pedagogía inclusiva no se define únicamente por integrar a quienes están fuera, sino por no dejar fuera nada esencial de la educación.

Esto implica una doble ampliación del objeto pedagógico. Por un lado, hacia lo invisible, es decir, aquello que no suele nombrarse ni institucionalizarse; por otro, hacia la totalidad del fenómeno educativo, entendido no de forma parcial, sino compleja. Esta ampliación permite incluir dimensiones radicales del proceso educativo, entendidas como niveles no visibles pero determinantes de su sentido formativo. En este sentido, la exigencia metodológica se puede formular de modo sencillo, aunque su alcance sea elevado: observar el fenómeno educativo en su conjunto y no solo en sus manifestaciones visibles, en consonancia con perspectivas de visión global y evolutiva (Teilhard de Chardin, 1984) y con planteamientos contemporáneos que cuestionan la reducción de la educación a sus resultados observables (Biesta, 2010).

En coherencia con esta ampliación de la mirada, en este contexto, lo radical remite a un plano de la educación, la enseñanza, la formación y el currículo (Herrán & Rodríguez, 2022) que, aunque determinante, permanece fuera de su consideración explícita, operando como una presencia no reconocida que condiciona su desarrollo formativo; sus características se precisarán más adelante.

Desde aquí se comprende que la educación no puede reducirse a aprendizaje ni a adquisición de competencias (Herrán, 2024). Esta reducción o parcialización puede considerarse uno de los límites más persistentes de la didáctica contemporánea y conduce a una educación inclusiva equivocada desde una educación igualmente limitada (Herrán, 2017a, 2017b, 2017c; Herrán & Xu, 2025). Como señalan diversos autores, identificar educación con aprendizaje supone empobrecer su sentido formativo y su dimensión ética y relacional (Biesta, 2010; Biesta, 2015). Sin embargo, el enfoque radical e inclusivo apunta a un nivel aún más profundo, al considerar que esta reducción no solo empobrece la educación, sino que impide reconocer dimensiones esenciales vinculadas a la conciencia y a sus bases formativas.

La educación incluye también pérdida, descondicionamiento, toma de conciencia, transformación interior y evolución personal. Cuando estas dimensiones quedan fuera, la educación se vuelve parcial. Funciona, pero no educa plenamente.

Aquí emerge una implicación clave: no todo lo que funciona es educativo. Esta confusión entre funcionalidad y educatividad constituye un límite estructural de muchas prácticas, especialmente cuando la eficacia inmediata se convierte en criterio dominante.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta limitación no es accidental, sino estructural. Se relaciona con el hecho de que la educación ha ido dejando fuera aquello que no es fácilmente observable, medible o evaluable, priorizando lo visible, lo técnico y lo demandado. Este desplazamiento ha conducido a una comprensión parcial de la educación, en la que los resultados y procedimientos adquieren centralidad mientras que los fundamentos quedan implícitos o ignorados.

En este contexto, la noción de discapacidad intelectual común aparece como una clave explicativa de gran alcance. Aunque se desarrollará en la siguiente capa, conviene anticipar aquí su papel estructural: remite a una limitación generalizada de la conciencia que afecta a la comprensión misma de la educación, impidiendo reconocer sus dimensiones más profundas (Herrán, 2019; Herrán & Xu, 2023).

Desde este punto de vista, el problema principal de la educación no es técnico, sino de conciencia. No se trata solo de mejorar lo que se hace, sino de revisar desde dónde se hace.

En consecuencia, educar radicalmente implica, al menos:

- revisar los cimientos invisibles e innombrados de la educación, desde la perspectiva de la ciencia normal o estándar (Kuhn, 1975, 1978, 1990);
- ampliar el campo de lo educativo más allá de lo observable;
- integrar dimensiones excluidas como la conciencia, el límite o el autoconocimiento esencial;
- comprender la formación como un proceso más amplio, profundo y evolutivo que el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la comprensión radical de la educación no constituye un fin en sí mismo, sino un punto de partida. Permite reexaminar desarrollos pedagógicos consolidados, entre ellos la educación inclusiva, identificando tanto su alcance como sus límites cuando se formula sin revisión de sus fundamentos.

De este modo, la pregunta deja de ser quién queda fuera de la educación inclusiva, para pasar a ser qué queda fuera de la educación misma cuando no se piensa desde su raíz. Este desplazamiento conduce al análisis del siguiente nivel.

2.2. Educación inclusiva: nivel aplicado y ampliación conceptual

La pregunta clave que orienta esta segunda capa es: ¿qué ocurre cuando la educación inclusiva no incluye lo radical?

En continuidad con la anterior, esta capa no introduce un cambio de objeto, sino un desplazamiento del foco: de la educación, en su raíz, a uno de sus desarrollos contemporáneos más relevantes, la educación inclusiva.

La educación inclusiva constituye uno de los avances más significativos de la pedagogía contemporánea. Desde finales del siglo XX, se ha consolidado a partir de marcos internacionales orientados a garantizar el acceso, la participación y la

equidad educativa (UNESCO, 1994; Booth & Ainscow, 2011). A ello se han sumado aportaciones críticas que han subrayado tanto su potencial transformador como sus tensiones internas (Slee, 2011; Norwich, 2014; Ainscow, 2020).

Sin embargo, este desarrollo ha mantenido como núcleo de referencia la diversidad, las diferencias individuales y la eliminación de barreras. Este énfasis, siendo necesario, pone de manifiesto un límite epistemológico: la educación inclusiva se ha desarrollado prioritariamente como respuesta a la diferencia, pero no como revisión de la educación misma (Herrán, 2016a, 2016b, 2022).

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta limitación permite comprender por qué la educación inclusiva, aun siendo imprescindible, puede resultar insuficiente cuando no revisa sus fundamentos. Desde esta perspectiva, la diversidad, la identidad, la semejanza y la unicidad no se configuran como categorías independientes o reiterativas, sino como un continuo pedagógico de creciente profundidad y complejidad-conciencia. En este sentido:

- La diversidad remite a lo visible, a lo clasificable y a lo diagnosticable. Lo hace desde una lógica comparativa que permite identificar diferencias y ajustar respuestas educativas. Sin embargo, no agota la comprensión de la persona.
- La identidad introduce una dimensión distinta: remite a quién es cada sujeto, a su condición humana y a su singularidad compartida. También vincula desde la dimensión radical: las raíces individuales se entrelazan y unen, como la *wood wide web*, red micorrícica a través de la cual los árboles comparten carbono, agua y señales químicas en un sistema ecológico interdependiente y unificado (Simard et al., 1997). Reconoce lo que une de modo existencial y esencial.
- La semejanza desplaza la mirada hacia lo común en términos pedagógicos: permite identificar regularidades, analogías y patrones compartidos en los procesos formativos, favoreciendo la comprensión de los procesos educativos más allá de los casos particulares y posibilitando transferencias didácticas ajustadas, sin reducir la singularidad de los sujetos.

- La unicidad integra las dimensiones anteriores sin reducirse a ninguna de ellas. En ella desaparecen las categorías parciales y aparece la persona en su totalidad, sin fragmentación. Se configura sobre complejidad y conciencia.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no se limita a la diversidad; también incorpora identidad, semejanza y unicidad como dimensiones pedagógicas complementarias y aplicables en la práctica de una forma sustantiva (Herrán, 2016a, 2016b; Rodríguez & Herrán, 2025). Esta ampliación, por un lado, resulta coherente con enfoques internacionales que reclaman una comprensión más amplia de la inclusión, orientada no solo a la participación, sino también al reconocimiento pleno de la persona en contextos educativos diversos (Slee, 2011; Ainscow, 2020). Por otro lado, permite comprender sus propios límites cuando no se revisa desde sus fundamentos, al tiempo que desplaza el plano de la indagación y la propuesta pedagógica hacia niveles de mayor profundidad formativa y conciencia docente.

Desde un punto de vista didáctico aplicado, estas dimensiones se traducen en criterios de acción transferibles de forma polivalente a contextos educativos diversos y, de manera particular, al ámbito sociocomunitario, coherentes con ese incremento de complejidad-conciencia ajustable a cada realidad pedagógica y didáctica:

- desde la diversidad, la intervención se centra, por ejemplo, en metodologías didácticas orientadas a la atención a diferencias observables, como el diseño universal de aprendizaje (DUA), replanteable didácticamente como DUEF (diseño universal de la enseñanza formativa) (Rodríguez & Herrán, 2020); la enseñanza multinivel, así como la adaptación de propuestas metodológicas, tareas, actividades, recursos didácticos —con y sin TIC—, materiales y ritmos de aprendizaje, etc., con el fin de responder de forma ajustada a dichas diferencias, dentro de un enfoque predominantemente técnico, etc.
- desde la identidad, la acción educativa se orienta al reconocimiento de lo común esencial y a quién es el sujeto más allá de su rol, circunstancia, más allá y sobre todo más acá de los cuatro yoes a los que Ortega y Gasset (2005) se refiere y no se refiere en las “meditaciones del Quijote” (Herrán, 2004),

“programa mental” o ismo, personal o compartido (Mello, 1987; Herrán, 1997a); integra evidencias formativas, educativas y curriculares de naturaleza radical, universal y perenne, tanto asimilable a ámbitos deseables o positivos como indeseables o negativos (Herrán & Rodríguez, 2022); se sitúa en el tránsito evolutivo de lo existencial a lo esencial, y, por tanto, en la hondura de la (auto)educación; se vincula a la condición humana y a su posible evolución interior y exterior en planos personales, institucionales y sociales, etc.

- desde la semejanza, la práctica pedagógica y didáctica se orienta a identificar, analizar y utilizar educativamente regularidades, analogías y patrones compartidos de ego y de conciencia en los procesos formativos; se basa en la comprensión de situaciones, trayectorias y respuestas educativas, cuyos criterios son transferibles; establece referencias que orientan la intervención; y favorece la comprensión pedagógica de los procesos sin reducir la singularidad de los sujetos ni a la diversidad ni a lo común esencial, incluyendo sus dimensiones personales y contextuales, saberes y sentimientos, realidad y futuro, etc.;
- desde la unicidad, la intervención integra armónicamente las dimensiones anteriores en una comprensión inclusiva, compleja y evolutivamente orientada de la persona, la sociedad y la vida; ajusta la acción educativa con flexibilidad consciente, evitando reducciones categoriales parciales o meras coordinaciones entre las capas anteriores; desde este ámbito no se trata de comprender niveles o capas diferenciadas ni yuxtapuestas ni interrelacionadas, sino de profundizar progresivamente en una misma acción educativa, basada en la complejidad y la conciencia, como matesis; desde el enfoque radical e inclusivo, se introduce así un sentido educativo-evolutivo que distingue y posibilita jugar -y ganar- con lo existencial -como ámbito de experiencia, variación y circunstancia-, pero vivir en lo esencial, como referencia formativa profunda; de este modo, la educación orienta radicalmente los procesos educativos, situando lo periférico y social en función de lo radical; favorece que esta orientación no sea solo espontánea o dispersa, sino también consciente, pensada, sentida y configurada pedagógicamente, desde la condición de todo

sistema —y por tanto ser— humano como potencial “sistema educativo autoconsciente” (Herrán & Xu, 2025); impulsa así un cambio comprensivo de la educación y la formación, en términos de procesos evolutivos que van del ego a la conciencia, estructurando la acción educativa desde una unicidad orientada y formativamente intencional, consciente, meditativa y serena, etc.

De este modo, el enfoque radical e inclusivo reorienta la mirada docente y profesional: la intervención deja de ser solo técnica —nivel imprescindible, pero siempre limitado, si de enseñanza, formación y educación se trata— para convertirse también en comprensiva, relacional y consciente, superando marcos interpretativos, sociocríticos y posmodernos.

Mantiene su aplicabilidad general y adquiere especial relevancia en contextos sociocomunitarios de alta complejidad humana, al tiempo que orienta la acción educativa desde un sentido formativo claro que sitúa lo existencial en función de lo esencial. De este modo, favorece procesos conscientes de evolución del ego a la conciencia.

Como prolongación de lo anterior, puede observarse que la educación contemporánea —también la inclusiva— ha dejado fuera dimensiones radicales como el ego, la conciencia, el autoconocimiento esencial, la ignorancia no reconocida, la educación desde el origen de la vida, la muerte, la meditación, entre otras. Estas dimensiones no son marginales, sino universales y estructurales, aunque, sin embargo, presentan dificultades de integración en marcos técnicos o evaluativos.

Esta exclusión no es casual, sino que responde a un conjunto de razones estructurales interrelacionadas:

- la incardinación básica de la educación en la Filosofía y la civilización occidental, anclada en la Grecia clásica, con la exclusión de la educación desde el paradigma oriental clásico y las enseñanzas de los clásicos del tao, el buda Gautama, la meditación yoga, chan, zen, etc.;

- la hegemonía de la parcialidad de paradigmas consensuados, tanto en el currículo como en la enseñanza (Herrán & Rodríguez, 2023; Herrán et al., 2026; Herrán, 2026);
- la identificación entre educación y aprendizaje, más allá de las críticas de Biesta (Herrán, 2024);
- la dificultad de su inclusión en la enseñanza, la evaluación, el desarrollo docente y otros tópicos científicos de la Didáctica General (Herrán & Rodríguez, 2023);
- el desajuste entre la dimensión radical de la educación y los currículos (Herrán & Rodríguez, 2022);
- la exigencia de revisión de los fines educativos, por su estrechez epistemológica (Herrán & Xu, 2023);
- la falta de originalidad arrastrada desde hace décadas en investigación en Pedagogía y Didáctica General (Herrán, 2005);
- La incomodidad o resistencia epistemológica que suscita su incorporación en la Pedagogía y en la Didáctica General, así como el hecho de que la apertura de estas disciplinas —y, por extensión, de cualquier otra ciencia— dependa en gran medida de la formación científica, de la voluntad y del ego de los investigadores.

Como consecuencia, se produce una disociación significativa: dimensiones decisivas para la vida humana permanecen escasamente consideradas en la educación. Esta carencia adquiere una especial gravedad en determinadas situaciones educativas sociocomunitarias. No solo en contextos de desarrollo ordinario, como la educación infantil 0–3, también en aquellas de mayor complejidad humana, como las vinculadas a la vulnerabilidad, la enfermedad, el envejecimiento o la pérdida.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta ausencia supone una merma de educatividad: la educación puede funcionar en términos de eficacia, pero queda limitada al no incorporar dimensiones esenciales de la condición humana.

Lejos de ser circunstancial, esta limitación remite a una condición estructural y causal de la educación contemporánea, para cuya comprensión la noción de 'discapacidad intelectual común' emerge como clave interpretativa (Herrán, 2019; Herrán & Xu, 2023, 2025). Se entiende por discapacidad intelectual común una condición humana generalizada, radical -por tanto, no reconocida por la Pedagogía ni por organismos supranacionales ocupados de la educación o del desarrollo docente-, asociada al egocentrismo y a la escasa conciencia, que se expresa en formas recurrentes. No alude a déficits cognitivos, sino a una limitación intelectual generalizada, propia de la conciencia ordinaria, derivada de la refracción del ego en la razón, que afecta tanto a personas como a instituciones, colectivos y sistemas educativos en general.

La discapacidad intelectual común se manifiesta en los siguientes patrones habituales, de aplicación general y pedagógica:

- miopía o visión limitada, superficial y sesgada de la realidad, que lleva a comprender una parte del fenómeno educativo como su totalidad;
- pensamiento automático, parcial y egocéntrico, con predominio de razonamientos sesgados (ideas, creencias, opiniones, generalizaciones, prejuicios, etc.);
- dualidad como hábito general de la razón y, específicamente, dualidad didáctica (Herrán, 2023a), que separa lo que forma parte de una misma realidad;
- ignorancia no reconocida y desconocimiento de lo esencial;
- inconsciencia generalizada o vida “dormida”, en cuanto a conciencia se refiere;
- dificultad para la duda, la autocrítica, la rectificación y el reconocimiento del error, lo que favorece la perpetuación de la normalidad educativa;
- adhesión acrítica a la normalidad y a los ismos, absolutizados como criterio de validez;
- identificación con lo propio (“lo mío”, “lo nuestro”, “mis”...) y con programaciones mentales colectivas o ismos;
- ausencia o debilidad del pensamiento propio;

- comportamiento condicionado, previsible y adaptativo, con tendencia a externalizar los problemas educativos;
- evitación sistemática de lo radical —incluidos los “errores radicales de nuestra educación” (Herrán & Xu, 2025)—, por ejemplo, considerando ‘profundo’ a lo periférico;
- reducción de la acción educativa a lo funcional y demandado, desconectada de lo necesario;
- vivir y educar desde lo existencial, relegando lo esencial;
- reducción de la educación a aprendizaje;
- externalización y psicologización de la educación;
- confusión entre eficacia y educación;
- identificación entre adoctrinamiento y educación;
- identificación entre autoconocimiento y autoconocimiento existencial, y autoconocimiento existencial con el ‘personaje’ vivido (Blay, 2006), etc.

Este planteamiento introduce una interpretación inédita en el campo educativo y del desarrollo docente, en el marco de la Didáctica General, al situar este fenómeno como una condición estructural de la educatividad y de la comunicación didáctica. Guarda una relación parcial con investigaciones sobre racionalidad limitada y sesgos del pensamiento humano (Kahneman, 2011; Stanovich, 2009), pero las trasciende al recontextualizarlas pedagógicamente y vincularlas con la conciencia, el ego y la formación.

Desde esta perspectiva, el principal problema de la educación no es prioritariamente técnico ni metodológico, sino autoformativo y de conciencia. En este sentido, coincide con el “problema nº 1 de la Didáctica” (Herrán & González, 2002), en la medida en que sitúa el núcleo de la cuestión no en lo que se enseña ni en cómo se enseña, sino en quién enseña y desde dónde lo hace.

De este modo, el cambio educativo radical no puede proyectarse exclusivamente sobre sistemas, currículos o metodologías, sino que ha de comenzar necesariamente por los profesionales de la enseñanza y de la formación. Son ellos

quienes, en tanto sujetos de la práctica, encarnan el nivel de conciencia desde el que se configura la acción educativa y la comunicación didáctica.

Un sistema puede mejorar metodológicamente y optimizar sus resultados en términos de aprendizaje, competencias, valores o transformación social y, sin embargo, no evolucionar en términos formativos, si se entiende lo formativo en un sentido más amplio, más profundo y también previo a estos planos. Puede funcionar mejor, pero educar menos.

Esta limitación contribuye a explicar por qué muchas prácticas docentes y sociocomunitarias resultan correctas y eficaces, pero no transformadoras. Uno de sus efectos más relevantes es la reducción de la intervención a gestión de situaciones, sin transformación formativa real, lo que afecta de manera particularmente intensa al ámbito sociocomunitario.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta limitación no puede resolverse mediante ajustes metodológicos ni reformas parciales. Requiere una ampliación del marco educativo que permita incorporar dimensiones radicales como criterios de educatividad, lo que implica necesariamente un proceso de revisión y transformación de la conciencia de quienes educan.

Este desplazamiento conduce directamente al tercer nivel del análisis, en el que dichas dimensiones se abordan de forma explícita como ejes formativos, no añadidos, sino constitutivos de una educación que aspire a ser plenamente educativa.

2.3. Dimensiones radicales en la formación sociocomunitaria: el puente de la vida y su educación

La pregunta que orienta este tercer nivel del análisis no es qué hacer en educación, sino qué ocurre con la educación, en general, y con la educación inclusiva, en particular, cuando la práctica educativa atraviesa los extremos y fundamentos de la vida sin incluir sus límites y su centro formativo profundo en el proceso formativo.

En continuidad con los niveles anteriores, esta capa no añade contenidos en sentido acumulativo, sino que identifica ámbitos y explicita algunas consecuencias pedagógicas de la discapacidad intelectual común previamente descrita. Si la educación no incorpora determinadas dimensiones constitutivas, su alcance queda estructuralmente limitado, con independencia de su calidad técnica o metodológica.

Entramos así en tres ámbitos radicales que permiten valorar la profundidad real de una práctica educativa. Son ámbitos formativos fundamentales desde los cuales puede reconocerse si una práctica educa de verdad o si se limita a funcionar.

Nos referimos a la Pedagogía prenatal, la Pedagogía de la muerte y la pedagogía del trinomio ego-conciencia-autoconocimiento esencial. No son “temas”, sino accesos a las dimensiones más profundas de la formación. Esquinarlos equivale a conformarse con una versión parcial de la educación sin cuestionamiento fundamental, lo que constituye una forma de negligencia pedagógica y didáctica.

De acuerdo con ello, desde el enfoque radical e inclusivo la educación puede comprenderse como un proceso articulado en torno a tres referencias fundamentales: el inicio, el centro y el final de la vida. Esta comprensión guarda una relación parcial con los enfoques de educación a lo largo de la vida (Jarvis, 2007; Biesta, 2012), pero los trasciende al incorporar dimensiones que han permanecido fuera del campo pedagógico o se han tratado de forma marginal.

Estas tres dimensiones pueden comprenderse mediante la imagen de un puente arqueado, que representa la estructura radical del proceso educativo en su conjunto.

2.3.1. El puente de la vida: inicio, centro y final

En la imagen, los dos lados del puente nombran los límites radicales de la educación humana:

- el inicio de la vida, en la educación prenatal;
- el final, en la muerte (fallecimiento propio).

Entre ambos se sitúa el centro del proceso educativo: el eje conciencia–ego–autoconocimiento esencial.

Estos tres elementos —inicio, centro y final— configuran el arco completo de la educación de la persona. No son meras etapas educativas, ámbitos curriculares o temáticas añadibles, sino límites estructurales que permiten comprender, con especial nitidez, hasta dónde alcanza la profundidad educativa de una práctica.

El puente, por tanto, no es decorativo, sino estructural: une lo que la educación en general y la educación inclusiva en particular suele fragmentar, excluir o ignorar, y permite reconocer que educar sin incluir extremos y centro equivale, en el mejor de los casos, a funcionar bien, pero no a educar plenamente. Desde esta perspectiva, una educación intencionalmente parcial no debería llamarse ‘educación’ en absoluto (Herrán, 2017a; Herrán & Xu, 2025).

Bajo su centro hay un vacío o “no ser”, que le confiere consistencia y funcionalidad —como ocurre en todo arco—, al permitir la circulación del aire y del agua. En este sentido, el ser del puente —su estructura visible— capta el interés, mientras que su no ser —el vacío que lo atraviesa— constituye aquello que lo hace útil (Lao Zi, 2012). Ambas dimensiones no se oponen de forma excluyente, sino que se integran en el propio puente como una unidad dinámica, en la que el ser y el no ser se coproducen y se requieren mutuamente, configurando una síntesis dialéctica en sentido fichteano, en la que la relación entre polos opuestos se resuelve en una unidad constitutiva del proceso (Fichte, 1994). Este vacío tiene un valor formativo: remite a lo no sabido, a lo no incorporado y a lo esencial que la educación inclusiva ni integra ni menciona.

Cuando la educación atraviesa los extremos sin integrar el centro, el resultado es una práctica eficaz, funcional y bienintencionada, pero descentrada. Se interviene en los comienzos y en los finales de procesos con alumnos y situaciones concretas, sin revisar desde dónde se educa ni con qué nivel de conciencia. Por ello, si de indagar en las raíces de la educación se trata, junto a la Pedagogía prenatal y la Pedagogía de la muerte se hace necesaria una pedagogía del eje conciencia–ego–autoconocimiento esencial, que definen la base de un posible proceso radical de cambio en educación, enseñanza y desarrollo docente.

2.3.2. La entrada al puente de la vida: la educación prenatal

La educación prenatal hace referencia a la pregunta radical de cuándo comienza realmente el proceso educativo en el ser concreto. Señala su límite inicial y, con ello, cuestiona las bases sobre las que se ha construido la delimitación convencional de la educación.

Desde la biología del desarrollo, el inicio de un nuevo individuo humano se sitúa en la fecundación, momento en el que se constituye una identidad genética propia y diferenciada (Moore et al., 2020). En coherencia con ello, y en el marco de la Pedagogía y la Didáctica General estándar (Kuhn, 1975, 1978, 1990), la educación prenatal emerge como una de las dimensiones radicales que han quedado fuera del campo educativo. Su consideración interpela al comienzo mismo de educar y del “formarse para educar” (Medina & Herrán, 2023), permitiendo deducir que, cuando los sistemas educativos comienzan —habitualmente a los 0 años, cuando se es niño y en la infancia—, ya es tarde.

Este desfase epistemológico y formativo se manifiesta de manera coherente en varios niveles. La educación prenatal se sitúa allí donde la educación suele considerarse inexistente o ajena a la Pedagogía, al haber sido tradicionalmente abordada desde las Ciencias de la Salud (Obstetricia, Enfermería, Medicina, Psicología, etc.) (Herrán, 2015; Serrano et al., 2026). En el ámbito comparado, los sistemas educativos continúan identificando como etapa inicial la educación infantil (ISCED 0), posterior al nacimiento, sin integrar el periodo prenatal como parte

estructural del sistema educativo (OECD, 2021; Eurostat, 2025; Prenatal to 3 Policy Impact Center, 2025). Los análisis disponibles coinciden en situar este tramo vital preferentemente en el ámbito de la salud, el apoyo familiar y las políticas sociales —lo que evidencia su desplazamiento fuera del campo pedagógico— lo que permite inferir que, en la práctica, continúa sin incorporarse al sistema educativo como etapa formativa estructural, en coherencia con planteamientos previos sobre esta limitación (Herrán, 2015).

En consecuencia, la educación formal y la formación profesional han situado históricamente —y siguen situando— el inicio de la educación en el nacimiento o en la escolarización. Esta comprensión se mantiene en los sistemas educativos contemporáneos (OECD, 2021; UNESCO & UNICEF, 2024), dejando fuera una fase decisiva de la formación humana. Incluso los marcos internacionales más avanzados —como el Nurturing Care Framework, promovido por WHO, UNICEF y el World Bank Group (2018)— reconocen la relevancia del periodo prenatal para el desarrollo, pero lo abordan predominantemente desde la salud y el bienestar, sin su integración explícita en el campo de la Pedagogía, la Didáctica General ni en la organización estructural de la educación, la enseñanza, la formación o el currículo. De este modo, aunque existe un amplio consenso internacional sobre la importancia del periodo prenatal para el desarrollo humano, este reconocimiento no se ha traducido en su institucionalización como primera etapa educativa en los sistemas educativos contemporáneos.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta ausencia no constituye un déficit técnico, sino un límite conceptual profundo: una brecha epistemológica que la Pedagogía no ha cubierto todavía. En efecto, la educación institucionalizada sigue comenzando cuando el ser es un “niño”, dejando fuera la fase uterina, en la que la madre constituye el primer agente, contexto y proceso educador. Este giro conceptual resulta comparable al que se produjo en la génesis de la pedagogía moderna, cuando Comenio (1984) amplió el horizonte educativo al reconocer la educabilidad del niño menor de seis años.

En este marco de cambio fundamental y por tanto enormemente aplicable, corresponde a la Pedagogía afirmar que ‘educación prenatal’ no equivale a ‘estimulación’, ‘aprendizaje’ o ‘adocctrinamiento’ prenatales, centrados en los ‘educadores’, sean padres, el Estado, la religión, la maestra o quienes quieran apropiarse del papel de decisores de la orientación y el sentido formativo del ser en desarrollo. Esta reducción ya fue criticada por Rousseau (1987), al advertir que los hijos no deben pensarse en función de lo que los adultos desean que lleguen a ser —magistrados, soldados o sacerdotes—, sino como seres humanos independientes. En una línea más profunda, Kahlil Gibran recordaba a los padres que: Tus hijos no son tus hijos. Son hijos de la vida, deseosa de sí misma. No vienen de ti, sino a través de ti, y aunque estén con vosotros, no os pertenecen (Gibran, 1998, adaptado).

Este planteamiento implica ir más allá del ego de los padres, entendido como una forma de inmadurez y posesividad miope normalizada socialmente. Desde esta posición, el hijo tiende a convertirse en prolongación de sí, de sus propios intereses, prioridades, necesidades y referencias.

En el campo que nos ocupa, la educación prenatal se define desde la Pedagogía —y, en particular, desde la Didáctica General— como un ámbito específico de comprensión y acción formativa que no se reduce a la intervención técnica. Se orienta a una lectura pedagógica del periodo prenatal, centrada en el vínculo, el clima humano y la trama relacional en la que se gesta la vida de un modo potencialmente consciente y automáticamente formativo. Esta perspectiva implica, además, la formación de la madre, el padre o la pareja y la familia, así como de los profesionales de la formación inicial y continua y de la sociedad en general.

De este modo, supone un desplazamiento decisivo del foco: atender a la conciencia de los adultos y de los sistemas sociales que educan —y también deforman—, con especial incidencia en madres, padres, profesorado y sociedad en su conjunto, concebida como entramado de potenciales sistemas educativos o deformativos (Herrán & Xu, 2023).

Desde esta perspectiva ampliada, la educación prenatal abre el campo pedagógico en toda su extensión, integrando de forma explícita sus áreas fundamentales:

- la Teoría y la Historia de la Educación, incluidas la Educación Comparada y las Políticas Educativas;
- la Didáctica y la Organización Escolar o Educativa;
- el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación,

así como su proyección en la formación inicial y continua de profesionales, la comunicación didáctica, la inclusión curricular, los programas educativos, las metodologías, la educación social prenatal y la acción formativa a través de medios y canales de comunicación.

Esta perspectiva implica reconocer que, cuando los sistemas educativos inician su intervención, numerosos condicionamientos se encuentran ya en proceso y el proceso educativo se ha iniciado previamente. En ese momento, la acción educativa institucional interviene sobre procesos ya en desarrollo, no desde su origen. En coherencia con lo anterior, en el ámbito sociocomunitario —y especialmente en la Formación Profesional vinculada a la Educación Infantil— ignorar esta dimensión conduce a prácticas principalmente compensatorias, que actúan sobre procesos formativos ya iniciados y parcialmente condicionados.

Desde esta comprensión, incorporar la educación prenatal al sistema educativo como primera etapa no supone adelantar la estimulación temprana ni medicalizar o psicologizar la educación, ni se limita a intervenciones técnicas sobre el bebé prenatal en sentido restringido. Por el contrario, consiste en una toma de conciencia educativa por parte de quienes educan, referida a la educación desde sí mismos, en el periodo prenatal, desde el vínculo biopsicosociopedagógico, al clima humano y al contexto relacional.

Esto conlleva ampliar la mirada de los educadores —en clave pedagógica y didáctica— y reconocer que el proceso educativo no comienza con su intervención consciente, sino que se inicia previamente y es su conciencia, como factor más relevante de su formación, la que permite reconocerlo y orientarlo pedagógicamente.

Supone, además, que todas las etapas educativas —desde la Educación Infantil hasta la Universidad— integren esta realidad:

- en unas, para favorecer su comprensión temprana y su consideración e integración a través de juego, etc.;
- en otras etapas, para interiorizarla y aplicarla como parte de la vida cotidiana;
- y en otras, para sensibilizar y formar de un modo sereno y consciente a futuros padres y madres,

y que esta integración pueda extenderse también a la sociedad en su conjunto, incluidos el ámbito político-educativo y los medios de comunicación, cuya influencia resulta especialmente relevante para incorporar esta dimensión radical en una educación que aspire a ser radicalmente inclusiva.

Por ello, la educación prenatal, desde la Pedagogía y la Didáctica General, amplía de forma sustantiva el horizonte temporal y formativo de la educación, **y contribuye a que este se configure al profundizar en sus fundamentos.** En el contexto actual —y especialmente en la Educación Infantil y el trabajo con familias— esta perspectiva adquiere una especial relevancia y constituye un ámbito propicio para su desarrollo empírico inicial.

En coherencia con lo anterior, desde el enfoque radical e inclusivo, ni siquiera un enfoque centrado en el periodo previo a la concepción resulta suficiente ni está completamente definido, ya que no alcanza a abarcar el fenómeno en su conjunto. En efecto, la educación nunca comienza con el sujeto que aprende, se educa y

evoluciona interiormente; se inicia causalmente con la conciencia de quienes hacen posible su orientación y elaboración progresivas. Este desplazamiento sitúa el foco pedagógico más allá del educando inmediato y cuestiona la idea, ampliamente asumida por la Pedagogía y los organismos internacionales, de que el niño —o educando— constituye el centro de la educación (Herrán, 2017a).

2.3.3. *La salida del puente de la vida: la muerte*

Si la educación prenatal señala el punto de inicio de la vida, a la que la educación se refiere y pretende contribuir, la muerte, entendida como fallecimiento, marca su término, y cabría esperar que formara parte del final del proceso educativo. Ambos extremos configuran el arco completo de la educación de la persona, en su vida concreta, y permiten comprender su alcance real.

Sin embargo, del mismo modo que los comienzos suelen quedar fuera del campo pedagógico, los finales también han sido históricamente desplazados. La muerte continúa siendo una de las dimensiones más excluidas de la educación y, a la vez, con mayor potencial educativo u orientador.

La exclusión de los dos extremos del arco de la vida no son omisiones temáticas, sino limitaciones estructurales. La muerte, que tratamos aquí, es el límite radical por excelencia: no es un contenido transversal ni una cuestión periférica, sino un ámbito educativo radical, universal, perenne y constitutivo de la formación humana. Fue el primer tema radical que se comenzó a sistematizar y a definir como tal (Herrán, 1997b; Herrán et al., 1998, 2000), con el impulso y la lucidez de la maestra Isabel González, abriendo la puerta a otros ámbitos formativos radicales situados en el campo de la educación con base en la conciencia.

Los temas radicales a que condujeron la muerte y su didáctica (Herrán & Cortina, 2006) definen una tercera dimensión curricular y educativa radical que se diferencia de la disciplinar y la transversal en varias características:

- como les ocurre a las raíces, no suelen verse ni pensarse pedagógica o didácticamente;
- constituyen el punto de inicio de la formación, aunque queden relegados; del mismo modo que una semilla desarrolla primero su radícula, previa al cotiledón, estos ámbitos representan el comienzo formativo del ser, aunque su desarrollo pueda verse limitado por su exclusión de la conciencia pedagógica y didáctica;
- son fundamentales: sostienen y nutren el conjunto de la persona y de la sociedad a través de la educación y de los procesos formativos;
- se entrelazan y se conectan subterránea y profundamente con otros niveles y dimensiones del proceso educativo, configurando una red formativa interdependiente, generalmente ajena a la educación actual, análoga a la trama radical previamente descrita (*Wood wide web*, propuesta por Simard et al., 1997);
- están presentes funcionalmente en todas sus manifestaciones (troncales, ramales, florales o de resultados), aunque no se reconozcan;
- se necesitan de forma profunda, aunque no se demanden, pues, salvo excepciones, no son objeto de atención por parte de profesionales, de la sociedad, de los organismos supranacionales que se ocupan de la educación, ni de la Pedagogía o de la Didáctica General;
- no constituyen ámbitos educativos situados, sino que presentan un carácter universal (sincrónico) y perenne (diacrónico);
- no se orientan tanto a “educar para la vida” (Delors et al., 1996), como a transformar la vida desde el propio sujeto, es decir, desde su raíz formativa;
- no tienen como destinatarios prioritarios a los sujetos en formación, sino que remiten a las raíces o causas de la educación: la sociedad, los sistemas sociales, los educadores naturales, legales o profesionales, los investigadores en educación y formación, así como dimensiones temporales previas (como la prenatal o anterior).

Con estas premisas, nos preguntamos ¿cómo es posible que la muerte permanezca hoy tan lejos de la educación y tan ausente del núcleo pedagógico? La muerte afecta a todas las personas y atraviesa silenciosamente la práctica educativa, especialmente en contextos sociocomunitarios caracterizados por la enfermedad, el envejecimiento, la dependencia o la pérdida. Sin embargo, permanece desplazada a lo asistencial, a lo psicológico o al ámbito privado.

Algo similar ocurre con la educación prenatal: cuando se aborda, se hace desde otras disciplinas. En el caso de la muerte, se trata desde las Ciencias de la Salud o desde enfoques anglosajones bajo la denominación de *death education* (Corr, 2015), en contextos en los que no existen la Pedagogía ni la Didáctica General como disciplinas autónomas.

En este marco, resulta especialmente sugerente la propia noción de “salida”, expresada en términos como *exit*. Su raíz latina (*exitus*) remite no solo al hecho de salir, sino también al término o desenlace de un proceso, llegando a asociarse semánticamente a su final. Esta doble significación adquiere un relieve singular en contextos como el hospitalario, donde las salidas visibles —señalizadas como *exit*— forman parte de la organización funcional del espacio, mientras que la salida radical de la vida —la muerte— se sitúa deliberadamente fuera de los circuitos cotidianos, en ámbitos discretos y no visibles.

Este contraste no es anecdótico. Refleja una lógica más profunda que también atraviesa a la educación: se atienden y organizan las salidas funcionales, pero se excluyen o invisibilizan las salidas radicales. La muerte, como “salida” definitiva del proceso vital, queda así fuera del horizonte formativo, reforzando una comprensión de la educación centrada en lo visible, lo gestionable y lo evaluable.

Sin embargo, entre ambos planos —la salida funcional y la salida radical— emerge un espacio intermedio de gran relevancia pedagógica: el de las salidas parciales. Desde la Pedagogía de la muerte, estas pueden interpretarse como **muertes parciales**, es decir, pérdidas significativas que no implican fallecimiento físico, pero sí transformaciones profundas en la identidad, en los vínculos o en las posibilidades de vida.

A ellas se corresponden, de manera complementaria, las **eternidades parciales**, entendidas como persistencias relativas —biográficas, simbólicas, materiales o relacionales— que resisten provisionalmente la desaparición. Constituyen formas de continuidad frágil, no absoluta, que prolongan el sentido más allá de la pérdida sin anularla.

En este sistema emerge un tercer vector igualmente necesario: la **vida parcial**. Si la muerte parcial expresa la pérdida y la eternidad parcial la persistencia, la vida parcial puede comprenderse como la continuidad limitada, condicionada y provisional de la existencia en sus trayectorias concretas. En este sentido, la propia noción de *exit* deja de remitir exclusivamente al final para evocar también el tránsito: no solo el acabar, sino el pasar, el salir, el transformarse.

Estos tres conceptos —muerte parcial, vida parcial y eternidad parcial— no constituyen categorías opuestas, sino dimensiones interrelacionadas de un mismo proceso formativo. Pueden entenderse como los vértices de un triángulo o como ejes que parten de un mismo centro: la conciencia que articula pérdida, continuidad y transformación.

Desde esta perspectiva, la muerte deja de interpretarse únicamente como final y pasa a ser comprendida como clave estructural de la educatividad. No se limita a cerrar el proceso vital, sino que lo atraviesa en múltiples niveles, como límite, como transición y como referencia permanente para la formación.

Integrar la muerte en la educación implica, por tanto, reconocer que todo proceso educativo incluye no solo comienzos y desarrollos, sino también salidas, pérdidas, transformaciones y persistencias. Es decir, implica comprender la educación como un proceso abierto, en el que la vida misma se configura como vida parcial, atravesada por límites que no la empobrecen, sino que la dotan de profundidad, orientación y sentido educativo.

Sin embargo, esta comprensión amplia y compleja de la muerte no es la que predomina en la práctica educativa contemporánea. De hecho, en muchos contextos formativos, la muerte se aborda de manera restrictiva, parcial y conceptualmente empobrecida. Esta aproximación tiende a identificar muerte con duelo, reduciendo su comprensión y favoreciendo su psicologización. Como

consecuencia, se pierde profundidad pedagógica, tiempo formativo y oportunidad educativa.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta reducción resulta empobrecedora. La muerte no es un tema: es una dimensión radical de la educación, porque remite directamente al límite, a la ignorancia, a la pérdida de control, a la fragilidad del ego y a la necesidad de conciencia (Herrán et al., 2024, 2026).

La Pedagogía de la muerte no consiste en preparar para morir. Consiste en educar para vivir con mayor conciencia del límite, incorporándolo como fuente de sentido educativo. Esto implica convivir y 'conmorir' con mayor lucidez y serenidad, integrando la muerte y la finitud en la experiencia formativa.

Además, la muerte es un fenómeno multidimensional. El fallecimiento constituye solo una de sus múltiples acepciones —entre más de veinte—, lo que exige una comprensión más amplia y compleja.

Asimismo, la muerte se encuentra ya presente en el currículo, tanto en su dimensión disciplinar —por ejemplo, en biología, historia, literatura o arte— como en su dimensión transversal —educación para la paz, la salud, el medio ambiente, la educación vial, la educación afectivo-sexual, el consumo o la equidad de género—. Por ello, no es posible no abordar la muerte en educación. La cuestión es si se hace con o sin conciencia de su educatividad.

Desde este enfoque, la Pedagogía de la muerte constituye una aplicación específica de la Pedagogía y de la Didáctica General. Incluye múltiples formas, conceptos, dimensiones, enfoques y modos de intervenir educativa y formativamente (Herrán et al., 2026).

Su ausencia no es neutra:

- refuerza la ilusión de control;
- absolutiza la técnica;
- limita la comprensión profunda de la vida;
- genera fragilidad formativa en situaciones reales.

Por el contrario, su incorporación permite una educación más lúcida, capaz de afrontar la incertidumbre, la pérdida y los límites inherentes a la condición humana. En el ámbito sociocomunitario, donde la muerte está presente de forma constante —ya sea de forma explícita o implícita—, esta dimensión no es opcional.

Además, en situaciones de muerte y duelo en contextos educativos —hecho frecuente— es necesario que los profesionales dispongan de competencias para organizar, planificar, acompañar, evaluar y mejorar su intervención desde una perspectiva pedagógica consciente.

Por ello, formar profesionales sin conciencia de muerte equivale a formar técnicos incompletos.

El mayor potencial educativo de la Pedagogía de la muerte no se refiere a la muerte misma. Se configura como una puerta de acceso a un sistema de conciencia hoy inexplorado. Este trasciende la educación demandada, bidimensional o sin profundidad —centrada en disciplinas, temas transversales, valores y competencias consideradas ‘claves’—. Se abre a dimensiones complejas del conocimiento científico, incluidas las propias de la realidad cuántica, así como a ámbitos de experiencia mística —entendida al margen de las religiones— y de conciencia profunda, tradicionalmente excluidos del discurso pedagógico (Herrán, 1998). Desde esta perspectiva, se apunta una comprensión educativa más avanzada (Herrán et al., 2026).

2.3.4. El centro: el ego, la conciencia y el autoconocimiento esencial en la formación profesional

Llegamos al núcleo del recorrido. Si la educación prenatal señala el límite inicial y la muerte el límite final, el binomio ego–conciencia constituye el centro formativo del proceso educativo profundo (Herrán, 1995, 1997a, 1998).

Este centro no es espacial ni temporal, sino estructural: es el eje desde el que se determina la naturaleza de la acción educativa. En él se define si la práctica se organiza desde el error o si queda desegocentrada por la conciencia.

El ego constituye el núcleo organizador de la acción. Desde él se interpreta, se decide y se actúa, tanto en el plano personal como colectivo e institucional. Es, en este sentido, el arquitecto estructural de la existencia y de la intervención educativa, especialmente cuando esta es inmadura, reactiva, defensiva o carente de conciencia.

Desde el ego, la acción se configura en torno a procesos desde sí y para sí: “yo”, “lo mío”, “los míos”, “mis”, lo afín. Se expresa como soberbia ilusoria, susceptibilidad, identificación con el rol, tendencia a darse por aludido o a sentirse herido, entre otros rasgos.

Asimismo:

- fragmenta la realidad;
- absolutiza lo parcial;
- rechaza la crítica;
- evita la autocrítica;
- impide la rectificación;
- reproduce patrones de automatismo y sesgo;

y, con ello, mantiene operativas las formas propias de la discapacidad intelectual común previamente descrita.

La conciencia, entendida como capacidad de darse cuenta, no sustituye al ego ni ocupa su lugar —salvo en los casos de falsa conciencia, que constituyen formas de ego enmascarado—. Su función es relativizarlo.

Opera como condición de posibilidad de una práctica lúcida, no inmadura, al favorecer la desidentificación respecto al yo, al rol, al saber y a la propia imagen profesional (el “personaje”).

En este centro, el autoconocimiento esencial desempeña un papel decisivo. No se basa en la acumulación de conocimiento ni en la adquisición de competencias, ni puede reducirse a introspección o reflexión.

Se define como un proceso de desidentificación radical de aquello que no se es en sentido profundo, en coherencia con la práctica del *vichara* en la tradición védica

(Maharsi, 1986), orientada a la indagación sobre “quién no se es”. Este planteamiento se desarrolla pedagógicamente como vía de acceso a una conciencia no identificada (Herrán, 2018).

El autoconocimiento esencial no produce acción ni decisión, ni se inscribe en la lógica del saber o del no saber. Su función es vaciar el centro egocéntrico y hacer posible una conciencia lúcida desde la que la práctica deja de estar organizada por el ego.

Educar la conciencia no implica eliminar el ego —es posible alto ego y alta conciencia (Herrán, 1998)—, sino descentrarlo como núcleo absoluto de la acción. Cuando este descentramiento se produce:

- el conocimiento técnico no desaparece, pero deja de imponerse;
- el rol profesional se flexibiliza;
- la intervención se vuelve más prudente, ética y respetuosa;
- la acción se orienta desde la lucidez y no desde la reacción;

Cuando no se produce:

- la técnica se absolutiza;
- el rol se rigidiza;
- la intervención se impone;
- la buena intención sustituye a la conciencia;

y la práctica, aunque pueda ser eficaz, queda estructuralmente limitada en su educatividad.

Por ello, el eje ego–conciencia–autoconocimiento esencial no constituye solo un contenido más de la formación sociocomunitaria, sino el centro mismo desde el que puede comprenderse una educación plena.

Una educación que aspire a ser verdaderamente inclusiva no puede prescindir de este descentramiento. Su ausencia explica en gran medida la persistencia de los patrones asociados a la discapacidad intelectual común.

Por el contrario, su incorporación devuelve a la educación su sentido radical (Herrán & Xu, 2023): acompañar un tránsito interior que va del ego a la conciencia.

La conciencia hace posible una práctica no egocentrada, madura y lúcida, especialmente cuando su desarrollo se apoya en el autoconocimiento esencial como proceso de desidentificación profunda.

2.3.5. Integración de las dimensiones radicales

La integración de la educación prenatal, la Pedagogía de la muerte y el eje conciencia–ego–autoconocimiento esencial permite comprender la educación como un proceso continuo que abarca la totalidad de la vida, más allá de sus delimitaciones institucionales o cronológicas.

Estas dimensiones no constituyen añadidos, ampliaciones temáticas ni innovaciones metodológicas. No se incorporan: revelan los límites de la educación y la redefinen desde su raíz.

Su exclusión no es neutra. Explica, en gran medida, la persistencia de los patrones propios de la discapacidad intelectual común, al dejar sin abordar los fundamentos desde los que dichos patrones se generan y se reproducen.

Por ello, cuando estas dimensiones no se integran:

- la educación se mantiene dentro de un marco funcional y adaptativo;
- la intervención se orienta a lo demandado, pero no a lo necesario;
- los procesos educativos se desarrollan sin atender a sus condiciones de origen, a sus límites ni a su centro;
- la práctica puede ser técnicamente correcta, pero estructuralmente limitada;

En estos casos, la educación puede funcionar mejor, pero no necesariamente educar más.

Por el contrario, su incorporación permite una reconfiguración profunda del sentido educativo. No supone mejorar lo existente, sino ampliarlo desde otra lógica:

- de la eficacia a la conciencia;
- de lo funcional a lo esencial;
- de la adaptación a la comprensión;
- de la intervención sobre el exterior a la revisión del interior desde el que se educa;

Este desplazamiento redefine el criterio de educatividad. Ya no se sitúa prioritariamente en los resultados, en la optimización de procesos o en la adecuación a demandas externas, sino en la capacidad de la educación para favorecer procesos de mayor conciencia, menor egocentrismo y mayor acceso a lo esencial.

Desde esta perspectiva, educar no se limita a desarrollar capacidades, competencias o aprendizajes. Incluye también procesos de descondicionamiento, pérdida, cuestionamiento y desidentificación, sin los cuales la formación queda incompleta.

En este marco, la formación sociocomunitaria constituye un ámbito privilegiado para el desarrollo de una educación radical e inclusiva. En ella convergen, de forma constante, el inicio, el centro y el final de la vida, aunque no siempre sean reconocidos como dimensiones formativas explícitas.

Su reconocimiento permite pasar de una intervención centrada en la gestión de situaciones a una práctica educativa consciente de sus fundamentos.

Por ello, la integración de estas dimensiones no representa una opción ni una especialización, sino una condición para que la educación pueda aspirar a ser plenamente educativa.

Desde aquí, se abre la discusión sobre las implicaciones de este enfoque, sus límites, sus posibilidades de desarrollo y su proyección en la formación profesional, en los sistemas educativos y en la investigación pedagógica contemporánea.

3. Discusión

El recorrido desarrollado permite situar el presente trabajo en diálogo con la literatura pedagógica contemporánea, identificando tanto puntos de convergencia como diferencias relevantes en el plano epistemológico y formativo. Este análisis establece correspondencias y busca delimitar con precisión el alcance específico del enfoque radical e inclusivo en relación con la formación sociocomunitaria.

- En primer lugar, el trabajo converge con aportaciones internacionales que han cuestionado las visiones reduccionistas de la educación. Autores como Biesta (2010, 2012, 2015) han señalado de forma consistente los límites de identificar educación con aprendizaje, subrayando la necesidad de recuperar dimensiones éticas, subjetivas y formativas que no pueden ser capturadas mediante indicadores de rendimiento. En una línea próxima, Peters (2015) ha destacado el carácter abierto, no instrumentalizable y profundamente político de la educación. Aunque estas perspectivas suponen avances significativos, en su mayoría permanecen dentro del marco de la educación formal y de sus límites convencionales. En contraste, el enfoque radical e inclusivo no se limita a ampliar el significado de la educación desde dentro, sino que cuestiona los propios límites estructurales desde los que esta se define, incorporando dimensiones que desbordan los marcos institucionales y conceptuales habituales. Este desplazamiento resulta especialmente relevante cuando se sitúa en el ámbito sociocomunitario, donde la práctica educativa se desarrolla en contextos que exceden lo estrictamente escolar.
- En segundo lugar, la reflexión sobre educación inclusiva se sitúa en continuidad crítica con el desarrollo del paradigma inclusivo. Trabajos de referencia como los de Booth y Ainscow (2011), Slee (2011) o Ainscow (2020) han contribuido a consolidar un modelo centrado en la equidad, la participación y la eliminación de barreras, mientras que Norwich (2014) ha evidenciado tensiones en su implementación. El presente trabajo no cuestiona su legitimidad ni relevancia, sino que señala su insuficiencia cuando se restringe a la diversidad como categoría central. La ampliación propuesta —diversidad, identidad, semejanza y unicidad— permite una comprensión más compleja de la persona y, en

consecuencia, de la acción educativa. Aunque parte de la literatura internacional ha ampliado el foco integrando dimensiones culturales, organizativas, políticas y relacionales (Ainscow, 2020; Slee, 2011; Norwich, 2014), estos desarrollos responden a enfoques sistémicos o sociocríticos que, aun considerando múltiples niveles, permanecen dentro del marco de la educación convencional y no revisan explícitamente sus fundamentos pedagógicos ni el plano epistemológico desde el que se define qué es educar. Frente a ello, el enfoque radical e inclusivo sitúa el análisis en ese nivel fundante: no amplía el sistema, sino que revisa sus límites y reconfigura su base, incorporando como criterios de educatividad dimensiones habitualmente excluidas —planos invisibles de la formación, extremos de la vida (inicio prenatal y muerte) y centro estructural (ego, conciencia y autoconocimiento esencial)— y proyectándolas sobre la formación sociocomunitaria. La diferencia no es, por tanto, de grado ni de complejidad, sino de nivel epistemológico: mientras aquellos amplían la educación existente, el enfoque radical e inclusivo redefine su fundamento.

- En tercer lugar, la noción de discapacidad intelectual común permite articular de manera integradora un conjunto de evidencias procedentes de distintos campos. Las investigaciones sobre racionalidad limitada y sesgos cognitivos (Kahneman, 2011; Stanovich, 2009) han mostrado restricciones sistemáticas en el pensamiento humano. Asimismo, el pensamiento complejo ha descrito formas de reducción y ceguera paradigmática (Morin, 1999), mientras que Illich (1971) ha criticado los efectos de la institucionalización educativa en la reproducción de estas limitaciones.

Aun siendo relevantes, estas aportaciones permanecen generalmente disociadas del núcleo y la teleología pedagógica y didáctica. La noción de discapacidad intelectual común las integra en una formulación propiamente educativa, al interpretarlas como una manifestación estructural de la conciencia desde la que se educa. De este modo, el problema deja de situarse exclusivamente en los métodos o en los sistemas para localizarse en el nivel de conciencia que sostiene la práctica,

lo que adquiere especial relevancia en contextos sociocomunitarios, caracterizados por la complejidad, la incertidumbre y la implicación personal del profesional.

En cuarto lugar, la incorporación de dimensiones radicales como la educación prenatal y la Pedagogía de la muerte permite ampliar el campo de la educación más allá de sus límites tradicionalmente reconocidos. Aunque existen desarrollos relevantes en educación a lo largo de la vida (Jarvis, 2007) o en educación sobre la muerte (Corr, 2015), estos enfoques suelen permanecer en marcos aplicados o parciales.

La propuesta aquí desarrollada introduce una diferencia sustantiva: dichas dimensiones se conciben como dimensiones y criterios estructurales de educatividad. Desde esta perspectiva, su integración no implica ampliar el currículo, sino transformar el modo en que se comprende qué es educar. Esta redefinición también resulta significativa en la formación sociocomunitaria, donde la intervención se sitúa en contextos atravesados por la vulnerabilidad, la dependencia o la pérdida, en los que los límites de la vida forman parte constitutiva de la práctica.

Finalmente, en quinto y último lugar, el tetraedro ego–conciencia–autoconocimiento esencial–educación introduce una dimensión central que, si bien encuentra puntos de contacto con desarrollos de la literatura internacional —como la reflexividad o la agencia docente (Biesta, 2012; Kemmis et al., 2014)—, no ha sido formulada en términos de eje estructural de la educación ni desarrollada desde una perspectiva explícitamente orientada a la conciencia como condición de educatividad. Tampoco se ha proyectado hacia una educación más allá de la conciencia (Herrán, 2023b) como orientación radical.

El enfoque radical e inclusivo plantea, en este sentido, un desplazamiento decisivo: la calidad de la educación no depende únicamente de lo que se hace, sino del nivel de conciencia desde el que se hace y se anhela. Esta tesis desplaza el eje de la educación y reorganiza la comprensión de la práctica educativa: la clave ya no se busca fuera, sino en lo más cercano y desapercibido: la autoformación profunda, como condición de posibilidad lúcida de toda acción pedagógica. Desde aquí, educar deja de ser sobre todo practicar, aplicar, intervenir o responder para convertirse en un acto que depende radicalmente de la madurez, ego y conciencia

de quién educa y desde dónde y para qué lo hace. Esta reubicación resulta crítica en la formación sociocomunitaria, donde cada intervención afecta directamente a otras personas en situaciones vitales complejas y no admite la superficialidad de una práctica sin conciencia, no sólo crítica, sino esencial y existencial a la vez.

En conjunto, la aportación del presente trabajo no reside en la introducción de nuevos contenidos o métodos, sino en una redefinición del campo educativo desde sus raíces, aplicada específicamente a la formación sociocomunitaria. Esta redefinición se articula en torno a tres ejes o dimensiones interrelacionadas:

- la ampliación del objeto de la educación hacia dimensiones habitualmente excluidas, observadas y atendidas desde la autoformación de los educadores y sus sistemas sociales;
- la reinterpretación de la educación inclusiva desde un enfoque radical;
- la centralidad de la conciencia como condición de educatividad y de una educación más allá de la conciencia como orientación esencial y evolutiva.

Desde esta perspectiva, la formación sociocomunitaria es, a la vez, capacitación profesional para la intervención y proceso evolutivo del ego a la conciencia esencial. No se limita, por tanto, a preparar para actuar, sino que implica prioritariamente una transformación del sujeto que educa. En este marco, el enfoque radical e inclusivo no amplía los marcos existentes, sino que los trasciende y reconfigura en una unidad de mayor complejidad y conciencia. Esta puede comprenderse en términos fractales (Mandelbrot, 1987), en la medida en que los mismos patrones formativos —como la relación entre ego, conciencia y autoconocimiento esencial— se reproducen en distintos niveles del proceso educativo: en el profesorado (autoformación radical y formación y desarrollo docente en sus dimensiones personal, profesional e institucional), en la intervención didáctica orientadora y en los contextos sociocomunitarios. No obstante, este planteamiento exige un desafío relevante: revisar críticamente supuestos profundamente arraigados en los sistemas educativos y en la propia formación de quien educa.

4. Conclusiones

El análisis desarrollado permite afirmar que la formación en el ámbito de los Servicios Socioculturales y a la Comunidad ha avanzado de manera significativa en la mejora de sus prácticas visibles, especialmente en términos de intervención, acompañamiento y respuesta a situaciones complejas en el campo sociocomunitario.

Este progreso es indudable y relevante desde el punto de vista profesional. Sin embargo, este avance no ha ido acompañado de una revisión equivalente de sus fundamentos pedagógicos radicales. Se produce así un desfase formativo de base. Esta asimetría o descompensación estructural explica que muchas actuaciones resulten funcionales y eficaces, sin alcanzar plenamente su condición educativa, al quedar desvinculadas de los planos desde los que se define su educatividad en sentido profundo.

En relación con el objetivo del trabajo, se ha mostrado la necesidad de ensanchar el significado de la educación inclusiva para completarlo desde sus raíces en la formación y en la práctica de los profesionales sociocomunitarios, sin restringirse a este ámbito, sino proyectándose al conjunto del campo de la Pedagogía y de la Didáctica General, así como a cualquier escenario educativo y didáctico. En este sentido, el recorrido propuesto ha permitido evidenciar que la educación inclusiva, aun siendo un desarrollo imprescindible, resulta insuficiente cuando se circunscribe de forma predominante a la diversidad como categoría central.

El trabajo ha articulado este planteamiento mediante tres niveles de radicalidad interrelacionados, centrados con prioridad en el educador —como sujeto, condición de posibilidad y orientación de la acción educativa, como matesis— y secundaria o derivadamente en el alumnado, en coherencia con el desplazamiento del foco desde la intervención hacia la formación de quien educa:

- En primer lugar, la educación ha sido abordada desde una perspectiva radical y fundante, orientada a sus cimientos invisibles y a aquello que el discurso pedagógico ha dejado fuera.

- En segundo lugar, la educación inclusiva ha sido reinterpretada como un desarrollo necesario, pero limitado, proponiendo su ampliación mediante la incorporación de identidad, semejanza y unicidad como dimensiones complementarias de la comprensión de la persona. Asimismo, la introducción de la noción de discapacidad intelectual común ha permitido identificar una limitación egógena, compleja y generalmente inadvertida, que condiciona estructuralmente la posibilidad de una educación plena y que precisa una ampliación radical de la atención inclusiva: no sólo al alumno o al docente, sino a sí mismo/a.
- En tercer lugar, esta lectura se ha proyectado sobre la formación sociocomunitaria, integrando dimensiones radicales vinculadas al inicio, al centro y al final de la vida: la educación prenatal, la Pedagogía de la muerte y el eje ego–conciencia–autoconocimiento esencial. Estas dimensiones no son sólo temas o contenidos añadidos sino como ámbitos autoformativos y educativos radicales y criterios de educatividad que permiten distinguir entre prácticas que funcionan y prácticas que educan en profundidad.

El análisis ha evidenciado que las limitaciones detectadas en la formación sociocomunitaria no responden principalmente a carencias técnicas, sino a un marco de comprensión que prioriza lo visible, lo funcional y lo evaluable, dejando fuera dimensiones estructurales. En este contexto, la ampliación propuesta supone una redefinición de la razón y el sentido educativo de la intervención, al introducir como eje la conciencia desde la que se educa.

Desde esta perspectiva, la noción de discapacidad intelectual común adquiere especial relevancia, al permitir reinterpretar de manera integrada -autocrítica, autoevaluativa y formativa, de raíz- el origen del proceso radical del cambio en educación inclusiva, incluyendo la dimensión radical de la educación, los límites del pensamiento, del no saber y de la acción profesional en este ámbito. En contextos sociocomunitarios marcados por la vulnerabilidad, la dependencia o la pérdida, el problema principal no puede entenderse únicamente en términos técnicos, sino en relación con el nivel de conciencia desde el que se perciben, interpretan y abordan

las situaciones educativas, desde la conciencia, el ego y el autoconocimiento esencial de los educandos.

En coherencia, la formación sociocomunitaria puede comprenderse como capacitación disciplinar y transversal (competencial, valores, temas transversales) para la intervención, inextricablemente unida a un proceso de autoformación paralelo, en el que el tránsito del egocentrismo a la conciencia constituye una condición de posibilidad de la educatividad y de la visión y acción educativas mismas, en tanto que define el plano desde el que se percibe, interpreta y actúa pedagógicamente. Cuando este proceso no se reconoce por algún problema de visión (Herrán, 2026), la práctica tiende a reducirse a gestión e intervención funcional orientada a la adquisición de aprendizajes significativos, relevantes o profundos, en términos de Fullan et al. (2018); cuando se integra, adquiere profundidad y, desde ella, se abre a nuevo horizonte, coherencia y sentido educativo.

El cambio que se propone para este ámbito, coherente con la lectura de Herrán (2013), transforma el lugar desde el que se forma y se interviene. Este desplazamiento implica revisar los propios condicionamientos profesionales, integrar dimensiones y ámbitos tradicionalmente excluidos y asumir la educación como un proceso radical (en sí y desde sí) y evolutivo continuo.

La aportación del trabajo radica en mostrar que la educación inclusiva, en el ámbito sociocomunitario, puede ser plenamente inclusiva cuando incorpora lo radical, es decir, cuando no excluye la causa de lo que lo demás depende: la conciencia, los límites de la vida y el autoconocimiento esencial. Desde esta perspectiva, la formación sociocomunitaria puede entenderse como capacitación profesional y como proceso formativo profundo, en el que la educación de la conciencia constituye una condición básica —aunque no suficiente— de calidad profesional y de verdadera inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2012). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Blay, A. (2006). *Ser. Índigo*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Corr, C. A. (2015). Death education. En J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 6, pp. 435–440). Elsevier.
- Fullan, M., Quinn, J., & Mceachen, J. (2018). *Deep learning. Engage the world, change the world*. Corwin.
- Gibran, K. (1998). *El profeta*. Alba Editorial.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
<https://hdl.handle.net/20.500.14352/63660>
- Herrán, A. de la (1997a). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (1997b). *El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas*. Humanitas.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.

- Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11–50.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120011A>
- Herrán, A. de la (2005). Del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, & E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 609-651). Dilex.
- Herrán, A. de la (2013). *Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical*. Matices del Posgrado Aragón, (20), 5–24.
<http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/cambpedagradical.pdf>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2860/3077>
- Herrán, A. de la (2015). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (1), 9-37.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/7195.pdf>
- Herrán, A. de la (2016a). Más allá de la atención a la diversidad en educación: educación basada en la conciencia de la unicidad. En M. Antón Antón et al. (Coords.), *Educación amb emoció*. Generalitat Valenciana.
- Herrán, A. de la (2016b). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Fahrenhouse.
- Herrán, A. de la (2017a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán, & M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores* (pp. 457-520). UNED.
<https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>
- Herrán, A. de la (2017b). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas radicales de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, M. Medina Domínguez, & A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Universidad Santander (UNISAN).
<http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>

[content/uploads/2018/09/Pedagogia radical e inclusiva i Introduccion e insu ficiencias.pdf](http://content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_i_Introduccion_e_insu_ficiencias.pdf)

- Herrán, A. de la (2017c). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas radicales de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreira Gravié, M. Medina Domínguez, & A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Santander (UNISAN). [http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia radical e inclusiva II Alternativas.pdf](http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_II_Alternativas.pdf)
- Herrán, A. de la (2019). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación mientras vamos en un camarote del Titanic? En A. de la Herrán et al. (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (pp. 331–391). Octaedro. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>
- Herrán, A. de la (2022). ¿Y si la educación inclusiva se estuviese desarrollando en el marco de una educación equivocada? La perspectiva del paradigma radical e inclusivo. En A. Ocampo González (Comp.), *Tarea crítica de la educación inclusiva* (pp. 86–177). CELEI. <https://www.academia.edu/83318868>
- Herrán, A. de la (2023a). Dualidad y Didáctica General Radical. *Conjetura: Filosofia e Educação* (28), e023034. <http://hdl.handle.net/10486/714559>
- Herrán, A. de la (2023b). ¿Mas allá de la educación basada en la conciencia? *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 12(4), 99–109. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1956>
- Herrán, A. de la (2024). Más allá del aprendizaje. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 13(6), 16-38. <https://doi.org/10.36260/8y16yt95>
- Herrán, A. de la (2026). La educación, al oftalmólogo. Carta a los pedagogos y al profesorado. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía* (en prensa).
- Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Editorial Universitas.
- Herrán, A. de la, & González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.

- Herrán, A. de la, & Medina, A. (2023). *Didáctica General: formarse para educar*. Octaedro.
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review* (25), 777-790. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En A. Medina, & A. de la Herrán (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93- 220). Octaedro.
<https://octaedro.com/producto/futuro-de-la- didactica-general/>
- Herrán, A. de la, & Xu, R. (2023). *El tao en la enseñanza: Un enfoque radical e inclusivo*. Hiares.
- Herrán, A. de la, & Xu, R. (2025). *Errores radicales de nuestra educación*. Hiares.
- Herrán, A. de la, Ferrer, R., & Ramón, F. A. (2026). *Más allá del currículo: Hacia un cambio de paradigma pedagógico radical e inclusivo*. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 15(4).
<https://doi.org/10.36260/0442cc88>
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S., & Freire, M. V. (1998). La educación para la muerte como tema transversal de transversales. Consideraciones para la educación infantil. Comunicación presentada en el *IV Congreso Mundial de Educación Infantil*. A.M.E.I., M.E.C., Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid y otras instituciones. 6 de diciembre de 1998.
<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d052.pdf>
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S., & Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. De la Torre.
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., & Miguel, V. (2024). ¿Más allá de la death education? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 183–204.
<https://doi.org/10.14201/teri.31511>
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., Serrano, B., & Queizán, M. G. (2026). *Libro blanco de Pedagogía de la muerte y formación del profesorado*. McGraw-Hill.

- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society*. Routledge.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. F.C.E.
- Kuhn, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Tecnos.
- Kuhn, T. S. (1990). The road since the structure. En A. Fine, M. Forbes, & L. Wessels, *Philosophy of Science Association* (vol. 2). Philosophy of Science Association.
- Lao Zi (2012). *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Trotta.
- Maharshi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. Kairós.
- Mandelbrot, B. (1987). *Los objetos fractales*. Tusquets.
- Mello, A. de (1987). La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. *Vida Nueva* (1590–91), 27–66.
<https://studylib.es/doc/8705530/la-iluminacion-es-la-espiritualidad>
- Moore, K. L., Persaud, T. V. N., & Torchia, M. G. (2020). *The developing human: Clinically oriented embryology* (12th ed.). Elsevier.
- Eurostat (2025). *Early childhood education and care statistics*. European Commission. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early childhood education and care statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_childhood_education_and_care_statistics)
- Prenatal to 3 Policy Impact Center (2025). *State policy roadmap 2025: Evidence-based prenatal to age 3 policies*. Vanderbilt University.
<https://pn3policy.org/>
- Comenio, J. A. (1984). *Didáctica magna*. Akal.
- Rousseau, J.-J. (1987). *Emilio, o de la educación*. Alianza.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Zhou, N. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for*

the Twenty-first Century. UNESCO Publishing.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>

- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Norwich, B. (2014). How does the capability approach address current issues in special educational needs and inclusive education? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 16–21. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12012>
- OECD (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Alianza.
- Peters, M. A. (2015). *Education, philosophy and politics*. Routledge.
- Rodríguez, P., & Herrán, A. de la (2020). Del ‘diseño universal del aprendizaje’ al ‘diseño universal de la enseñanza formativa’: Críticas y propuestas desde la Pedagogía y la Didáctica. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán y C. Domínguez Garrido, *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 461-480). Madrid: UNED. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2020/11/2020-Diseno-universal-de-la-ensenanza-formativa.pdf>
- Rodríguez, P., & Herrán, A. de la (2025). Más allá y más acá de la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*. <https://doi.org/10.15581/004.51.001>
- Serrano, B., Ransanz, E., & Herrán, A. de la (2026). Prenatal Education Programs in the European Context: A Systematic Review of Their Pedagogical Elements. *The Journal of Perinatal Education*. <https://doi.org/10.1891/JPE-2025-0019>
- Simard, S. W. et al. (1997). Net transfer of carbon between tree species... *Nature*, 388, 579–582. <https://doi.org/10.1038/41557>
- Slee, R. (2011). *The irregular school*. Routledge.
- Stanovich, K. E. (2009). *What intelligence tests miss*. Yale University Press.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Taurus.

- UNESCO (1994). *Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427engo.pdf.muli>
- UNESCO, & UNICEF (2024). *Global report on early childhood care and education*. UNESCO. <https://www.unicef.org/media/158496/file/Global-report-on-early-childhoodcare-and-education-2024-1.pdf>
- World Health Organization, UNICEF, & World Bank Group (2018). *Nurturing care for early childhood development*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514064>

8.

REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA DE LO FEMENINO EN ALGUNAS NOVELAS COLOMBIANAS ESCRITAS POR MUJERES PARA LA FORMULACIÓN DE UN CANON CON PERSPECTIVA DE AULA³⁹

Karem Lopez Moreno
Universidad del Quindío

La tesis de maestría titulada *Formulación de un canon literario con perspectiva de aula a partir del análisis de la representación simbólica de lo femenino en algunas novelas colombianas escritas por mujeres* tiene como objetivo analizar la representación simbólica de lo femenino en algunas novelas colombianas escritas por mujeres para la formulación de un canon literario con perspectiva de aula.

Este trabajo se inscribe en una preocupación central: la manera como el canon literario ha configurado históricamente no solo qué se lee, sino también qué experiencias son consideradas legítimas dentro de la cultura y, particularmente, dentro del ámbito escolar. Desde nuestra perspectiva, la escasa presencia de escritoras colombianas en los planes lectores de educación media revela, de manera preocupante, no solo una ausencia de reconocimiento para las escritoras, sino también una marginación tácita de sus voces, debido a la percepción insistente en que los escritores hombres siguen siendo los referentes fundamentales en la literatura occidental y, puntualmente, en la latinoamericana y

³⁹ Karem López Moreno, estudiante de tercer semestre de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. klopezm@ugvirtual.edu.co

la colombiana (lo cual obedece a una larga tradición de invisibilización de las escritoras, que más allá de ser un hecho aislado refleja una práctica sistemática que se reproduce en el ámbito escolar). Esta situación reclama el rescate de autoras que, desde su tiempo y su experiencia, ofrecen miradas particulares del mundo, y, además, el análisis de algunas obras de escritoras colombianas contemporáneas que, a partir de nuestra perspectiva, deben hacer parte del canon.

Es así como los hechos de invisibilización sistemática revelan que ningún avance⁴⁰ parece ser suficiente para saldar la deuda histórica que la humanidad tiene con las mujeres. Esta sencilla observación nos indica que la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres, originada en la lengua, la familia y luego extendida a toda la sociedad, no se dio exclusivamente a partir del control sobre el cuerpo y la sexualidad femenina como mecanismos de opresión, sino que está ligada a la aparición de otros sistemas opresores, como las divisiones de raza y clase, que se consolida gracias a instituciones legales, religiosas y sociales de la modernidad, que son las que justifican y perpetúan la subordinación (Lerner, 1986). En este sentido, la historia no puede entenderse como un relato objetivo y neutro, ya que dichos sistemas no afectan meramente la construcción simbólica de lo femenino al permear todos los ámbitos de la sociedad, sino que también han configurado la manera cómo se ha determinado el canon literario al interior de las aulas.

Desde esas consideraciones y a través de cinco ejes que dialogan entre sí, se pretendió reconocer cómo se ha configurado la exclusión y la marginalidad de las mujeres en la tradición literaria y en la escuela.

El primero de ellos, titulado “Barridas por la escoba de la historia”, comprende un recorrido histórico, indispensable para poner en evidencia la marginalidad femenina como algo sistemático. De esta manera, se entiende cómo a lo largo de las distintas épocas y lugares, la organización social se ha construido en relación con la naturaleza y se ha interpretado en términos políticos y morales, situación

⁴⁰ La escritura femenina en alza, gracias al trabajo histórico del movimiento feminista (Meruane, 2024).

que ha derivado en representaciones que atribuyen a la imagen femenina el origen de todos los males, vinculada con lo siniestro y monstruoso, con la fealdad, la culpa, la desdicha, la alineación, el dolor, la represión sexual, la tentación y la pasividad. Allí se abordaron autores como Cortés (1997), quien propone algunas representaciones de lo femenino a lo largo de la historia, a partir de la dualidad entre la monstruosidad y la idealidad, Meruane (2024), desde la construcción histórica de los roles asociados a lo femenino, Deleuze y Guattari (2004) frente a la organización simbólica de los espacios, Weigel (1988) y Woolf (1928) acerca de las condiciones históricas respecto a la escritura de las mujeres y Desportes (2018), quien reflexiona sobre los mecanismos de control que han hecho inferiores a las mujeres.

El segundo eje denominado “Los márgenes y las sombras” da cuenta de las formas del silencio. A partir de los aportes de autores como Luna (1996) y Roda (1995), que dialogan sobre las representaciones estéticas y las miradas hegemónicas que han codificado históricamente a las mujeres y Cortés (1997), quien refuerza lo expuesto por los autores anteriormente mencionados y explica cómo la imaginaria estética no fue aislada de lo que escritores, poetas y artistas plasmaban a la par de otros intelectuales desde el arte y el ensayo.

El tercer eje denominado “Trampas del lenguaje” analiza cómo el relato único⁴¹ de la historia ha consolidado los estereotipos de lo femenino, desde autores como Navarro (1988) respecto a la denominación genérica de lo humano y Le Guin (2021) acerca del uso del masculino genérico y su incidencia en la invisibilización histórica de la experiencia de la mujer.

Prosiguiendo con el tema, revisamos un cuarto eje titulado “La presencia de la mujer en la literatura latinoamericana y colombiana”, con el propósito de situar estas dinámicas en contextos cercanos, resaltando casos de escritoras que trasgredieron las reglas del canon. Desde voces como las de Rama (1983) frente al vasto panorama de la literatura latinoamericana, Meruane (2024), quien ejemplifica dicha marginalidad a partir de la revisión de la historia de algunas

⁴¹ Ngozi (2018), en su libro *El peligro de la historia única* describe el relato único como la versión de la historia del mundo que ha contado Occidente.

autoras latinoamericanas y, por último, Araujo (1989), quien hace algo similar a Meruane (2024), pero que reflexiona particularmente sobre la historia de algunas autoras colombianas del siglo XX.

Posteriormente, se examinó un quinto eje titulado “La literatura femenina en el aula”, este último como lugar que refleja la permanente exclusión, y también como espacio de resignificación de los contenidos. Atendiendo a autores como Zavala (2002) y Gramuglio (1998) acerca del concepto de canon y cómo este permea la tradición y, por consiguiente, la crítica literaria. También, textos gubernamentales emanados del Ministerio de Educación Nacional –MEN (1998) que demuestran la urgencia de revisar y ampliar el canon literario, en aras de responder a las necesidades educativas, políticas, sociales y culturales del estudiantado. Igualmente, los estudios de Sanabria (2018) sobre la importancia de esa lista (canon) y de su revisión para fomentar el estudio de la literatura y, a la vez, facilitar su disfrute personal, sea en la escuela o fuera de ella, y, finalmente, Bouley (2014), quien orienta la reflexión frente a algunas representaciones en obras de la LIJ y de cómo el canon literario no solo debe incluir escritoras colombianas, sino también cuestionar los criterios históricos que han determinado lo que se considera “literario” y “enseñable”.

En este sentido, el punto de partida es reconocer que el canon literario no es una selección neutral de obras. Por el contrario, funciona como un dispositivo de legitimación cultural que establece jerarquías, define criterios de valor y determina qué voces circulan en los espacios educativos. En el contexto colombiano, esta configuración ha estado atravesada por una lógica androcéntrica que ha relegado la escritura de mujeres a lugares marginales dentro de la tradición literaria. Esto no puede entenderse únicamente como una ausencia. Se trata, más bien, de una forma de silenciamiento que tiene efectos concretos en la construcción de imaginarios sociales y en los procesos de formación de los lectores. De este modo, el aula no solo transmite contenidos literarios, sino que también reproduce una visión parcial de la experiencia humana, en la que ciertas voces han sido sistemáticamente excluidas.

A partir de este problema, la investigación propone un desplazamiento fundamental: no se trata únicamente de incluir autoras dentro de un canon previamente establecido, sino de cuestionar los criterios que han sostenido históricamente dicha selección. En ese marco, el propósito del estudio es doble: por un lado, analizar la representación simbólica de lo femenino en un conjunto de novelas colombianas escritas por mujeres; y por otro, formular un canon literario con perspectiva de aula, orientado a la formación de lectores críticos.

Desde el punto de vista teórico, el trabajo dialoga con las políticas educativas, a partir de los lineamientos curriculares de Lengua Castellana formulados por el Ministerio de Educación Nacional (1998), que establecen como base orientadora, el marco educativo oficial para el área de literatura y lengua castellana en el contexto educativo colombiano y la posibilidad de problematizar los contenidos que se han asociado tradicionalmente a la enseñanza literaria, y lo que esta investigación plantea es una revisión crítica del canon escolar (al reconocer que la enseñanza de la literatura esta permeada por decisiones situadas), mediante la visibilización de las obras de algunas autoras colombianas, para de este modo, cuestionar los contenidos tradicionales del currículo que, además, plantean la relación entre educación y literatura desde tres tipos de reflexión: 1) lo que han dicho los expertos en el lenguaje sobre educación, 2) la relación entre literatura, arte y educación y 3) la configuración del tópico de la educación en textos poético-literarios. Esta investigación se inscribe en las tres dimensiones que vinculan literatura y educación.

Del mismo modo, los estándares Básicos de Competencias en Lenguaje asumen dentro de su propuesta una visión amplia del lenguaje que, en principio, se sustenta como una de las características únicas del ser humano y que los dota de la posibilidad de comunicarse, por lo que esta capacidad es una de las que más ha marcado el curso evolutivo de la humanidad, llevando al ser humano a apropiarse conceptualmente y representar la realidad que lo circunda y su habilidad social. De esta manera, la presente investigación se vincula directamente con la formación literaria, a partir de la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes, lo que en diálogo con una de las críticas que

sustentan este estudio está el rol del docente y su posibilidad de actualizar el canon literario y abrir nuevos espacios de debate que, mediante la educación literaria, trasciendan lo meramente estético y resalten su valor cultural e incidan en las percepciones de lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático de las obras literarias, a partir de una lectura analítica y crítica.

Lo expresado da sustento a esta investigación en doble sentido; por una parte, la pertinencia curricular al cuestionar el canon literario tradicional y proponer uno alternativo que refresque la competencia lectora de los docentes como parte fundamental en la enseñanza literaria. Y por otra, desde lo conceptual, la investigación pretende reconfigurar los imaginarios culturales abordados en el aula, a partir de la inclusión de autoras colombianas y sus obras que han sido excluidas sistemáticamente del currículo escolar.

Respecto a las Ciencias de la Educación, en lo que denominamos, de la Pedagogía decolonial hacia el feminismo decolonial y la pedagogía feminista, se abordaron teorías como las de Fanon (1952), Césaire y Memmi (1934) y Freire (1985) como primeras voces que cuestionan e invitan a revisar las lógicas eurocéntricas que han escrito y definido históricamente el discurso y se configuran a su vez en antecedentes de la pedagogía decolonial. También, desde Latinoamérica con autores como Walsh (2014), Méndez (2021); desde la pedagogía feminista autores como Hooks (2021), Restrepo (2016), Auge (1997), Hipólito y Martínez (2021); las representaciones simbólicas de lo femenino en la literatura colombiana con autores como Bourdieu (1998), García (2023), Kottak (1999), Ricoeur (2003) y Durand (1993); para la noción de *símbolo*, Acevedo y López (2025), Cortés (1997), Villalba (2003); para la crítica literaria feminista y los estudios de género se tuvieron en cuenta autores como Bourdieu (1998) Moi (1988), Scott (1990), Butler (1988) Schütz (2014), Showalter (1999), Ciplijauskaitė (1988), Colaizzi (1990), Cixous (1975), Lagarde (2006), y para la teoría hermenéutica interpretativa autores como Ricoeur y Gadamer. En cuanto a Ricoeur, se tomaron como base las siguientes obras: *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido* (1981) y *El conflicto de las interpretaciones* (1969). Por su parte, con Gadamer se logró un acercamiento con su texto llamado el *Giro hermenéutico* (1992), el concepto de

canon con autores como Cella (1998), Jitrik (1998), Zanetti (1998), Aguilar (2013), Villarraga (s. f) y Ferréz (2005) y la pedagogía decolonial con Grillo (2018) y Quintar (2008).

De esta manera, asumir lo femenino como categoría de análisis implica reconocer su carácter histórico, discursivo y relacional. Es decir, no se trata de una esencia, sino de una construcción atravesada por relaciones de poder.

De la revisión de la literatura podemos destacar que la mayoría de las investigaciones coinciden en señalar que la exclusión de las mujeres de la esfera literaria ha sido un fenómeno histórico mundial. También, que dicha exclusión responde a agendas específicas que refuerzan modos de dominación. Igualmente, resaltan la importancia de reformular el canon reconociendo la necesidad de incluir textos escritos por mujeres. Encontramos, entonces, investigaciones como las de Sapiro (2023), que visibilizan la exclusión histórica de las mujeres en el panorama literario global y ensayos como los de Cella, Jitrik, Gramuglio y Zanetti (1998), que coinciden en la necesidad de cuestionar el canon tradicional y denuncian su carácter excluyente, patriarcal y eurocéntrico. Otras como las de Trujillo (2015), Bouley (2014) y Sanabria (2018) abordan directamente la exclusión de las mujeres en los programas escolares y sugieren relecturas críticas. Asimismo, algunos estudios como los de Hoyos (2018), Sánchez (2020), Molina (2022) que analizan, la no presencia de autoras y/o personajes femeninos y los roles propuestos para ellas desde libros de texto y/o manuales escolares usados principalmente en bachillerato.

La mayoría de los resultados y reflexiones que se decantan de dichas investigaciones coinciden y dialogan entre sí, pues dejan saber que existe una ausencia significativa de autoras frente a la presencia marcada de autores en este tipo de materiales educativos. Esto equivale a decir que la evocación femenina, en su mayoría, aparece a la luz de estereotipos y sesgos de género. Cabe subrayar que, en la mayoría de los textos ya mencionados, persisten las preguntas acerca de los criterios que deben orientar la selección de obras y autoras, y su inclusión tanto en el canon como en programas académicos.

Desde lo metodológico, estudios como los de Bedoya y Marulanda (2018) y Molina (2020), Parrales, Francos y Cambor (2023), Villegas (2023) y Álvarez (2023) adoptan enfoques como la revisión documental, los análisis cualitativos y descriptivos y trazan un camino para trabajos como el que nos ocupa. Los estudios de Camargo y Uribe (1998), Villegas (2023) y Álvarez (2023) resultan relevantes, el primero por registrar desde una perspectiva crítica y teórica los criterios de legitimación, el segundo por la recuperación histórica y análisis documental, el tercero y último porque ofrece una lectura desde la literatura del aspecto educativo e institucional frente a la exclusión de las mujeres y los tipos de educación no solo como fenómenos históricos, sino también como prácticas vigentes al analizar materiales educativos y políticas públicas, lo que sustenta la necesidad de revisar el canon como construcción ideológica. Estos son tres de los antecedentes más importantes para esta investigación pues se configuran como una triada fundamental en tanto permiten abordar, desde tres perspectivas complementarias, la problemática de la exclusión de las mujeres en el canon literario y dan cuenta de un corpus amplio de textos escritos por mujeres y la propuesta de criterios para valorar su inclusión en un canon regional, por lo que, no solo evidencian la exclusión sino que también justifican la necesidad de la inclusión de autoras en un canon con perspectiva crítica y pedagógica. Teóricamente, en su mayoría, las investigaciones se nutren de paradigmas feministas, del concepto de canon literario y resaltan la importancia de integrar marcos históricos en los análisis. Algunas otras alternativas convergen en la idea de diseñar experiencias lectoras significativas como lo evidencian Valdés y Cartagena (2017) y Delgado (2021) al incluir en sus proyectos obras escritas por mujeres.

La investigación hasta el momento ha reseñado 22 artículos de investigación, trabajos de grado y libros. Y se dividió en tres categorías, la primera denominada: la literatura femenina en el contexto de la crítica literaria, con un total de 8 artículos y/o trabajos de investigación analizados; la segunda, titulada: la literatura como herramienta pedagógica que también tiene un total de 8 artículos y/o trabajos de

investigación analizados; y la tercera: canon literario y formación lectora con un total de 6 artículos y/o trabajos de investigación analizados.

En consecuencia, estos aportes, en conjunto, sustentan el camino que propone la presente investigación: Analizar la caracterización simbólica de lo femenino en algunas novelas colombianas escritas por mujeres, para la formulación de un canon literario que profile su lugar en el aula de clases. Se busca, en contraste con los contextos y los personajes, a partir de estudios de género, ampliar el espectro de análisis de autoras colombianas que permitan reconfigurar el canon literario desde una mirada crítica y pedagógica que no visibilice exclusivamente a las autoras (reparar un poco la deuda histórica con la literatura escrita por mujeres), sino que también constituya una reflexión para investigadores, críticos y docentes sobre la necesidad de revisar y reformular el canon desde otras perspectivas más flexibles y oportunas para el momento histórico que vivimos. Del mismo modo, poder configurar una idea o varias, respecto a las representaciones simbólicas de lo femenino en la novelística colombiana y entender la forma como han evolucionado esas representaciones que han acompañado los programas educativos del área de lengua y literatura y de esta manera reconocer su potencial pedagógico.

El corpus seleccionado está compuesto por 11 novelas, una novela por cada década, de las cuales se han analizado hasta el momento 6 novelas: *Hados* (1929) de Isabel de Monserrate, *Una mujer* (1936) de Natalia Ocampo, *Dimensión de la angustia* (1951) de Fabiola Aguirre, *Iniciación impúdica* (1961) de Vera Zacs, *La perra* de Pilar Quintana (2010) y *Las necias* (2025) de Mónica Chamorro. En estas, lo femenino no aparece como una categoría homogénea, sino como un campo de tensiones en el que se articulan experiencias diversas relacionadas con el cuerpo, la memoria, el deseo, la violencia y la resistencia. En este sentido, la representación simbólica de lo femenino se configura como un espacio de disputa donde coexisten, por un lado, imaginarios tradicionales asociados a la domesticidad, el silencio o la subordinación, y por otro, formas emergentes de subjetividad que desestabilizan estas configuraciones. Esto permite evidenciar que la escritura de mujeres no puede

ser comprendida en términos esencialistas. Por el contrario, se trata de un campo heterogéneo en el que se producen tanto continuidades como rupturas. Algunas narrativas reproducen estructuras simbólicas tradicionales, reafirmando ciertos roles y representaciones. Otras, en cambio, interpelan dichas estructuras, desplazando los lugares asignados a lo femenino y proponiendo nuevas formas de enunciación. Estas tensiones no deben leerse como contradicciones, sino como expresiones de la complejidad de los procesos de subjetivación y de las condiciones históricas en las que se produce la escritura.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, con un diseño hermenéutico-interpretativo. Esto implica una lectura profunda de las obras, orientada no solo a describir contenidos, sino a interpretar los sentidos que emergen en las narrativas y a identificar las tensiones que atraviesan las representaciones de lo femenino. Ahora bien, más allá del análisis literario, el trabajo introduce una dimensión pedagógica fundamental. Si el canon puede entenderse como un dispositivo de poder, la lectura puede constituirse en una práctica crítica.

A partir de esta reflexión, la investigación propone la formulación de un canon literario con perspectiva de aula. Este canon no se concibe como una estructura cerrada, sino como un espacio abierto, dinámico y en constante revisión, en el que la diferencia no es un añadido, sino un principio organizador. Incorporar la narrativa escrita por mujeres en el aula no implica únicamente ampliar el repertorio de lecturas, sino transformar la manera en que se lee y se enseña la literatura. Se trata de generar condiciones para que los estudiantes puedan reconocer otras voces, cuestionar los imaginarios dominantes y construir lecturas situadas.

En el aula no solo se define qué se lee, sino cómo se lee y para qué se lee. Y en esa medida, cada elección de lectura no es inocente: también enseña qué mundos son posibles. Pensar la enseñanza de la literatura desde esta perspectiva implica asumirla como una práctica ética y política, orientada al reconocimiento de la alteridad y a la formación de sujetos críticos. Para finalizar, quisiera insistir en que

formular un canon literario con perspectiva de aula no es simplemente seleccionar textos. Implica cuestionar las bases sobre las cuales se ha construido la tradición literaria y repensar el lugar de la literatura en la formación de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, J. y López, M. (2025). *La mujer como amenaza de castración en la literatura, el arte y el cine*. Revista Polilla: Universidad del Quindío: Colombia.
- Álvarez, A. (2023). *Concepciones de la educación femenina en la novela colombiana (1920-1940)*. [Tesis de maestría, Universidad de Tecnológica de Pereira].
- Aguilar, M. (2013). *Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador*. Revista Educación, 37(3), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i3.13347>
- Araujo, H. (1989). *La Scherezada criolla, ¿escritura femenina?* (1.^a ed.). Centro Editorial, Universidad Nacional de Colombia.
- Auge, M. (1997). *Los no lugares: Espacios del anonimato*. Gedisa.
- Bedoya, V. (s. f.). Las mujeres como sujetos creadores en la literatura latinoamericana. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Minas. Recuperado de <https://minas.medellin.unal.edu.co/equidad-de-generos/index.php/las-mujeres-como-sujetos-creadores-en-la-literatura>
- Bedoya, L. y Marulanda, V. (2018). *La literatura en el aula como medio para la reivindicación femenina: Una propuesta didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora y competencia crítico-argumentativa* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira].
- Benhadjoudja, M. (2019). Decolonizing feminism in the Middle East and North Africa: Challenges and possibilities. En A. Martínez y A. Cruz (Eds.), *Decolonial feminism in Abya Yala and beyond* (pp. xx–xx). Rowman & Littlefield.

- Blanco, C. (s.f.). *La mujer en la literatura de la Edad Media: ¿Un reflejo de una sociedad misógina?* Universidad de Córdoba.
- Bouley, C. (2014). *Una mirada feminista a la literatura infantil en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género.
- Bourdieu, P. (1988). *La dominación masculina*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1999). Une révolution conservatrice dans l'édition. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 126-127, 3-28. Engl. Trans. 2008. A conservative revolution in publishing (Eng. transl.), *Translation Studies* 1 (2), 123-153.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós Ibérica, SA.
- Camargo, Z. y Uribe, G. (1998). *La escritura femenina: Una visión de la diferencia en la construcción de la identidad del Viejo Caldas*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Camargo, Z. y Uribe, G. (1998). *Narradoras del Gran Caldas Colombia. La construcción cultural de una identidad desde la recuperación de la memoria literaria*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Carbonell, N. y Torras, M. (1999). *Feminismos literarios*. Acto Literario.
- Cella, S. (1998). "Canon y otras cuestiones". En S. Cella (Comp.). *Dominios de la literatura acerca del canon* (pp. 7-16). Losada S.A.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Akal. (Obra original publicada en 1950).
- Ciplijauskaitė, B. (1988). *La novela femenina contemporánea (1970-1985). Hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona: Anthropos.
- Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa: Ensayos sobre la escritura*. Barcelona: Anthropos.
- Colaizzi, G. (Ed.). (1990). *Feminismo y teoría del discurso*. Cátedra.
- Colomer, T. (2024). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cortés, J. (1997). *Orden y caos: Un estudio actual sobre lo monstruoso en el arte*. Anagrama.

- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós Ibérica, SA.
- De Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004 [1980]). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Les Éditions de Minuit.
- Despestes, V. (2018). *Teoría King Kong*. Random House.
- Díaz, M. y Zavala, I. (2000). "Representaciones de mujeres en la literatura española de la Edad Media" En *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. II. *La mujer en la literatura española* (pp. 21-68). Anthropos.
- Durand, G. (1993). De la mitocrítica al mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra. Barcelona: Anthropos.
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Éditions du Seuil.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Ferréz (2001). *Literatura marginal: Ato I*. São Paulo: Caros Amigos / Literatura Marginal. Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H.-G. (1992). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- García, L. (2023). *Los símbolos literarios*. Universidad de Colima.
<https://doi.org/10.53897/LI.2023.0020.UCOL>
- García, M. (2007). "La creación literaria femenina en España en el siglo XVIII: un estado de la cuestión" *Revista Cuadernos de Historia Moderna*. Anejos España: Universidad de Valladolid.
- Gramuglio, M. (1998). "El crítico fuerte". En S. Cella (Comp.) *Dominios de la literatura acerca del canon* (pp. 7-16) y (pp. 43-57). Losada S.A.
- Grillo, E. (2018). *La crítica literaria feminista decolonial y el conocimiento interseccional desde los aportes del feminismo chicano de Gloria Anzaldúa* [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de La Plata].
- Hipólito, N., y Martínez, I. (2021). *Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora*. Estudios Avanzados, (35), págs. 16-28.
<https://doi.org/10.35588/estudav.v0i35.5321>.

- Hoyos, S. (2018). *Voces femeninas en la escuela: ampliación del corpus como estrategia de aproximación a la literatura* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11883>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Jitrik, N. (1998). "Canónica, regulatoria y transgresiva". *Dominios de la literatura acerca del canon* (pp. 19-41). Losada S.A.
- Jaramillo, M.; Robledo, Á. y Rodríguez, F. (1991). *¿Y las mujeres? Ensayo sobre literatura colombiana*. Editorial Otra Parte. Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, M. y Osorio, B. (1995). Escritoras colombianas del siglo XX. En *Las mujeres en la historia de Colombia* (Tomo III: Mujeres y cultura). Bogotá: Norma S.A.
- Kottak, C. (1999). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. Madrid: McGraw Hill.
- Lagarde, M. (2006). *Los cautiverios de las mujeres*. UNAM.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida: Hitos, claves y topías*. Gobierno del Distrito Federal, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Le Guin, U. (2021). *La teoría de la bolsa como origen de la ficción*. Editorial Oficios Varios
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado* (M. Tusell, trad.). Crítica.
- Luna, L. (1996). *Leyendo como una mujer la imagen de la mujer*. Anthropos: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Memmi, A. (1969). *Retrato del colonizado precedido por el retrato del colonizador*. Ediciones de la Flor. (Obra original publicada en 1957).
- Méndez, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: Una propuesta epistémica*. Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20447>
- Meruane, L. (2024). *Coloquio de las quiltras. Argumentos caninos ante las crisis del feminismo*. Barcelona: Penguin Random House.

- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento*. MEN.
- Moi, T. (1988). "Teoría literaria feminista" (Trad. A. Bárcena). En A. Bárcena (Ed.), *Sexual/textual: Feminist literary theory*. Cátedra.
- Molina, R. (2022). *Las mujeres escritoras en los cursos de literatura de ELE: Análisis de los manuales de Edelsa y Edinumen*. [Artículo académico].
- Monserate, I. (1929). *Hados*. Editorial Hispanoamericana, San Francisco California.
- Navarro, M. (1988). "El androcentrismo en la historia: La mujer como sujeto invisible". En *Mujer y realidad social*. Universidad del País Vasco. Bilbao (pp. 15-38).
- Ngozi, Ch. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House.
- Ocampo, N. (1936). *Una mujer*. Casa Editorial y Talleres Gráficos Arturo Zapata.
- Parrales, A.; Francos, C. y Camblor, B. (2023). *El papel de los personajes femeninos en los manuales escolares de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria*. *Revista Aula Abierta*, vol. 52 (4) (pp. 317-323). Universidad de Oviedo: España.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. México.
- Rama, A. (1983). *La novela latinoamericana 1920-1980*. Colcultura, Procultura.
- Restrepo, E. (2016). "Descentrando a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado". *Revista Latina de Sociología* 6: 60-71.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
<https://es.scribd.com/document/424222782/Teoria-de-la-interpretacion-Paul-Ricoeur-pdf>
- Rich, A. (1983). *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Icaria.

- Roda, P. (1995). "La historia de las mujeres: la mitad desconocida". *Gerónimo de Uztariz*, 11, 47-70.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. <https://es.scribd.com/document/719788019/rodriguez-gomez>
- Rosas, C. (2017). "Escritoras colombianas bajo la mirada del Bildungsroman, como escritura de construcción de identidad: Marvel Moreno y Albalucía Ángel". *La Manzana de la Discordia*, 12(2), 75-89.
- Sanabria, L. (2018). *Transformación del canon literario formativo para contribuir en el desarrollo de la competencia lectora y el deleite literario desde la novela colombiana femenina del siglo XXI* [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima].
- Sánchez, S. (2020). *Escritoras (des)conocidas y ausentes en los libros de texto. Siglo XX. Una propuesta de inclusión*. [Investigación académica]. Aula de Encuentro Vol. 22 (pp. 27-57). España: Universidad de Jaen.
- Sapiro, G. (2023). *The Symbolic Economy of the Nobel Prize in literature: how it counters repro-ducts modes of domination*. *Poetics*, n°101, 2023. doi.org/10.1016/j.poetic.2023.101823
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Schütz, H. (2014). *Lo femenino: De significado a significante. La construcción de "lo femenino" en la novela Íntimas de Adela Zamudio* [Tesina de Bachelor en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Leiden]. Universidad de Leiden.
- Showalter, E. (1999). *Una literatura propia: novelistas británicas desde Brontë hasta Lessing*. Princeton University Press.
- Trujillo, S. (2015). *La imagen de la mujer en la obra narrativa de Waldina Dávila de Ponce de León* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Valdés, D. y Cartagena, M. (2017). *Una aproximación a una antología de la literatura afrocolombiana y sus implicaciones didácticas en el aula* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira].

- Vázquez, M. y Martignone, H. (2019). Representaciones de lo femenino en textos literarios griegos de Homero a la Atenas clásica. *Psicoanálisis*, XLI (1-2), 143-162.
- Villegas, A. (2023). *13 escritoras del Gran Caldas: huellas de autoras de Caldas, Quindío y Risaralda en la prensa de Manizales de los años 20 y 30 del siglo XX* (2023). [Tesis de Doctorado].
- Villalba, E. (2003). *La imagen de la mujer en la literatura y la pintura en el Siglo de Oro*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Weigel, S. (1986). *Estética feminista: Una mirada bizca sobre la historia de la escritura de las mujeres*. Icaria Antrazyt.
- Woolf, V. (1928). *Una habitación propia*. Seix Barral.
- Zanetti, S. (1998). "Apuntes acerca del canon latinoamericano". En S. Cella (Comp.), *Dominios de la literatura acerca del canon* (pp. 87-105). Losada S.A.
- Zavala, I. (2002). "De la pluralidad de los cánones y la imposibilidad de lo Uno". *La página*, (págs. 3-14).

9.

ESCUCHAR EL TERRITORIO, RECONOCER AL OTRO: EXPERIENCIA, SABER Y SUBJETIVACIÓN EN CONTEXTOS DIVERSOS

Ronald Ferney Virgüez Rodríguez⁴²

Universidad de Manizales

“No se trata de liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino de liberarnos del tipo de individualización que se nos ha impuesto durante varios siglos” (Foucault, 1982/1983, p. 216).

Interrogar la relación entre territorio, experiencia y subjetivación implica situar la reflexión educativa en un horizonte epistemológico crítico. La educación no ocurre en un vacío neutral; se desarrolla en espacios históricamente configurados, atravesados por relaciones de poder y por regímenes de verdad que determinan qué saberes son reconocidos como legítimos y cuáles permanecen marginalizados. En *La arqueología del saber*, Michel Foucault sostiene que el saber no debe entenderse como simple acumulación de conocimientos, sino como el conjunto de reglas que hacen posible la formación de objetos dentro del discurso (Foucault, 2002, obra original 1969). En la segunda parte de esta obra, Foucault explica que los objetos de conocimiento emergen bajo condiciones históricas específicas que delimitan lo que puede ser dicho y pensado. Esta tesis permite comprender que el

⁴² Candidato a Doctor Formación en Diversidad – Universidad de Manizales. Ronald Virguez master.ronald@hotmail.com ingeniero mecánico de la universidad los libertadores, especialista en pedagogía de la universidad de la amazonia, magister en educación desde la diversidad de la universidad de Manizales, doctorante formación en diversidad de la universidad de Manizales, soy Rector del colegio José Manuel Restrepo de Bogotá, y el orcid es 0009-0009-0418-8649

territorio no es un dato natural previo al análisis, sino una construcción discursiva producida en el interior de prácticas institucionales, administrativas y pedagógicas. La dimensión espacial del poder se profundiza en *Vigilar y castigar*, donde Foucault muestra que la organización del espacio forma parte de tecnologías disciplinarias que producen sujetos (Foucault, 2002, obra original 1975). En la sección dedicada al panoptismo, el autor analiza cómo la distribución espacial regula visibilidades y normaliza comportamientos. Desde esta perspectiva, el territorio no constituye simplemente un contexto educativo, sino un campo donde se articulan saber y poder en la producción de subjetividades.

La problemática de la representación y la voz es desarrollada por Gayatri Chakravorty Spivak en su ensayo “¿Puede hablar el subalterno?”, publicado en español en la compilación *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2010; texto original 1988). Allí, Spivak problematiza las estructuras que median la enunciación del sujeto subalterno, mostrando cómo la representación puede operar como mecanismo de silenciamiento. La cuestión no se limita a la posibilidad de hablar, sino a las condiciones epistémicas que determinan si esa voz será reconocida como conocimiento válido.

La experiencia, en este marco, adquiere un estatuto epistemológico específico. En *Experiencia y educación*, John Dewey afirma que “la creencia de que toda educación genuina surge de la experiencia no significa que todas las experiencias sean igualmente educativas” (Dewey, 2004, p. 25; obra original 1938). Esta afirmación subraya que la experiencia no es mera vivencia espontánea, sino proceso que implica continuidad e interacción con el entorno. La experiencia situada en un territorio concreto se convierte así en fundamento potencial de conocimiento, aunque su legitimidad depende de los marcos discursivos que la reconocen.

La articulación entre experiencia y constitución del sujeto encuentra desarrollo en *Sí mismo como otro* de Paul Ricoeur (Ricoeur, 1996; obra original 1990). En esta obra, Ricoeur introduce la noción de identidad narrativa, sosteniendo que el sujeto se comprende a través de mediaciones simbólicas que articulan acción y temporalidad. La experiencia no es pura interioridad, sino configuración narrativa que se inscribe en horizontes históricos compartidos.

El reconocimiento del otro como sujeto epistémico es sistematizado por Miranda Fricker en *Injusticia epistémica* (Fricker, 2017; obra original 2007). Fricker define la injusticia epistémica como el daño que ocurre cuando alguien es perjudicado en su condición de conocedor. La injusticia testimonial y la injusticia hermenéutica permiten comprender cómo determinados sujetos y territorios pueden quedar sistemáticamente desautorizados dentro del campo educativo.

Finalmente, la cuestión de la subjetivación se articula con el análisis de las prácticas de sí desarrollado por Foucault en *Historia de la sexualidad II: El uso de los placeres* (Foucault, 2003; obra original 1984), donde examina cómo los sujetos se constituyen a través de tecnologías históricas específicas. En diálogo con esta perspectiva, Judith Butler sostiene en *Mecanismos psíquicos del poder* (Butler, 2001; obra original 1997) que el sujeto se forma en el interior de normas que lo habilitan y lo subordinan simultáneamente.

En conjunto, estos aportes permiten sostener que escuchar el territorio y reconocer al otro no constituyen meras estrategias pedagógicas, sino operaciones epistemológicas y éticas. El territorio es producción discursiva; la experiencia es fundamento potencial de saber; el reconocimiento es condición de legitimidad; la subjetivación es proceso histórico. Interrogar estas dimensiones implica asumir que la educación participa activamente en la configuración de regímenes de verdad y en la constitución de sujetos situados.

1. EL TERRITORIO COMO CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA Y CAMPO DE PODER

El análisis del territorio ha estado tradicionalmente dominado por aproximaciones que lo conciben como superficie física, delimitación jurídica o unidad administrativa. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, el territorio no puede reducirse a su dimensión cartográfica ni a su función como soporte material de soberanía. Este capítulo parte de una tesis fundamental: el territorio es un efecto histórico de prácticas discursivas, dispositivos institucionales y tecnologías de gobierno que lo hacen visible, inteligible y administrable. No se trata de negar su materialidad, sino de problematizar las condiciones bajo las cuales esa materialidad deviene objeto de saber y campo de intervención política.

La analítica del poder desarrollada por Michel Foucault ofrece un marco conceptual decisivo para esta problematización. En *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002), el autor muestra cómo el poder moderno opera a través de técnicas de vigilancia, clasificación y normalización que producen sujetos y reorganizan el espacio social. El espacio no aparece allí como mero escenario neutro, sino como componente activo en la economía del poder disciplinario. Posteriormente, en *Seguridad, territorio, población* (Foucault, 2006), el territorio adquiere una centralidad explícita en el análisis de las racionalidades gubernamentales: la emergencia de la gubernamentalidad moderna implica la articulación entre población, economía y espacio, configurando el territorio como campo estratégico de regulación y gestión. Desde esta perspectiva, el territorio no es un dato natural, sino una construcción atravesada por regímenes de saber que lo clasifican y por tecnologías políticas que lo administran. La cartografía, la estadística, el derecho y la planificación no son instrumentos neutrales, sino dispositivos que producen una determinada inteligibilidad del espacio. El territorio se convierte así en una categoría epistémica antes que en un simple referente geográfico: es aquello que puede ser medido, segmentado, intervenido y normalizado dentro de una racionalidad gubernamental específica.

No obstante, comprender el territorio como efecto de poder exige ampliar la mirada hacia la dimensión colonial de la producción espacial. En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), Gayatri Chakravorty Spivak problematiza las estructuras discursivas que determinan quién puede ser representado y bajo qué condiciones. Aunque su análisis se centra en la subalternidad y la representación, ofrece una clave fundamental para este capítulo: el espacio colonial no es simplemente ocupado; es producido discursivamente como periferia, margen o exterioridad. En ese proceso, determinadas poblaciones son configuradas como objetos de administración antes que como sujetos de enunciación.

La articulación entre gubernamentalidad y subalternidad permite comprender el territorio como campo de poder estratificado. Por un lado, las tecnologías modernas de gobierno lo organizan como superficie regulable; por otro, las jerarquías epistémicas heredadas del colonialismo lo inscriben en narrativas que legitiman

intervenciones diferenciadas. Así, el territorio deviene simultáneamente espacio de regulación biopolítica y escenario de disputas simbólicas.

Este capítulo, por tanto, no abordará el territorio desde una perspectiva descriptiva o geográfica, sino desde una interrogación ontológica y epistemológica. Se examinarán las condiciones históricas que hacen posible su constitución como objeto de saber, las racionalidades políticas que lo estructuran como campo de intervención y las operaciones discursivas que producen diferenciaciones internas entre centros y periferias, zonas de control y zonas de excepción.

La hipótesis que orienta el desarrollo es la siguiente: el territorio funciona como una tecnología de poder en la medida en que organiza espacialmente la distribución diferencial de visibilidad, legitimidad y control. Escuchar el territorio —en el sentido que estructura este artículo— implica desnaturalizar esa organización, identificar los dispositivos que la sostienen y reconocer que todo espacio administrado es también un espacio narrado, clasificado y representado.

En consecuencia, este capítulo establece la base ontológica y epistemológica del documento completo. Si el territorio es efecto de prácticas discursivas y tecnologías de gobierno, entonces cualquier reflexión sobre experiencia, saber y subjetivación debe comenzar por analizar las condiciones espaciales que configuran el campo en el que dichas experiencias se vuelven posibles. La construcción discursiva del territorio no es un tema preliminar, sino el punto de partida necesario para comprender la producción del otro y la formación de sujetos en contextos atravesados por relaciones históricas de poder.

1.1. Territorio y formación de objetos de saber

(Foucault: arqueología del saber; territorio como objeto producido por regímenes discursivos).

La problematización del territorio como categoría analítica exige desplazar su comprensión desde la ontología geográfica hacia la epistemología histórica. El territorio no debe asumirse como una entidad previa al discurso, sino como un objeto que emerge dentro de determinadas condiciones de posibilidad. En este sentido, la perspectiva arqueológica desarrollada por Michel Foucault resulta decisiva, pues

permite examinar cómo ciertos dominios de realidad se constituyen como objetos de saber en el interior de formaciones discursivas específicas.

En *La arqueología del saber* (Foucault, 2002), el autor sostiene que los objetos no preexisten al discurso como entidades plenamente formadas, sino que se configuran a través de reglas históricas que determinan lo que puede ser dicho, pensado y problematizado en un momento determinado. Desde esta perspectiva, el territorio no es simplemente un referente externo al discurso, sino el resultado de prácticas enunciativas que lo delimitan, lo clasifican y lo hacen inteligible dentro de una red de saberes institucionalizados.

La noción foucaultiana de “formación discursiva” permite comprender este proceso con mayor precisión. Una formación discursiva no se define por la unidad temática de sus contenidos, sino por el conjunto de reglas que rigen la aparición de objetos, conceptos y posiciones de sujeto. Así, el territorio se convierte en objeto de saber cuándo determinadas prácticas —jurídicas, administrativas, estadísticas, cartográficas— convergen en su delimitación como espacio gobernable. No es el suelo lo que constituye el territorio, sino la red de enunciados que lo producen como entidad administrable, medible y regulable.

En este marco, la arqueología no busca descubrir una esencia oculta del territorio, sino describir las condiciones históricas que hicieron posible su emergencia como categoría estratégica en el discurso político moderno. El territorio deviene objeto cuando entra en relación con la población, la economía y la seguridad, articulándose en una matriz de saber-poder que lo convierte en campo de intervención. Esta articulación se hace explícita en *Seguridad, territorio, población* (Foucault, 2006), donde el autor examina la transición desde el modelo jurídico de soberanía hacia una racionalidad gubernamental centrada en la gestión de la población en un espacio delimitado.

El territorio, por tanto, no es un dato natural anterior al poder; es una tecnología conceptual que permite organizar espacialmente la acción política. La cartografía, la estadística demográfica, los catastros y las delimitaciones administrativas no son meras herramientas descriptivas, sino dispositivos que instituyen el territorio como objeto de conocimiento. En la medida en que estas prácticas producen una

determinada visibilidad del espacio, también configuran una economía diferencial de intervención: zonas centrales y periféricas, espacios de riesgo y espacios de control, áreas productivas y áreas marginales.

La formación del territorio como objeto de saber implica, además, la producción correlativa de sujetos territorializados. El espacio delimitado no solo organiza recursos y poblaciones; también asigna identidades, pertenencias y jerarquías. Así, el territorio funciona como operador epistémico que articula espacio, población y régimen de verdad. La arqueología permite entonces mostrar que aquello que suele presentarse como fundamento geográfico es, en realidad, el resultado de una sedimentación histórica de enunciados, prácticas y técnicas de gobierno.

Desde esta perspectiva, la pregunta central no es “qué es el territorio”, sino “cómo llegó a constituirse como objeto de saber”. Interrogar el territorio arqueológicamente significa describir las reglas que hicieron posible su aparición como categoría central en los discursos políticos, jurídicos y administrativos. Significa también reconocer que su inteligibilidad depende de una matriz histórica que podría haber sido diferente y que, por tanto, es susceptible de transformación.

Este desplazamiento analítico es fundamental para el conjunto del artículo. Si el territorio es producido por regímenes discursivos, entonces cualquier reflexión sobre experiencia y subjetivación debe comenzar por examinar las condiciones epistémicas que estructuran el espacio en el que dichas experiencias tienen lugar. El territorio no es el escenario neutro de la acción social; es uno de sus efectos más decisivos. Comprender su formación como objeto de saber constituye, por tanto, el primer paso para desnaturalizar las formas contemporáneas de gobierno y para abrir un campo crítico desde el cual repensar la relación entre espacio, poder y conocimiento.

1.2. Gubernamentalidad y administración de poblaciones

(Territorio como espacio de gestión biopolítica)

El desplazamiento conceptual desde la soberanía hacia la gubernamentalidad constituye uno de los giros analíticos más decisivos en la obra de Michel Foucault. Este desplazamiento permite comprender el territorio no como simple extensión

geográfica bajo dominio jurídico, sino como espacio estratégico de regulación poblacional. La categoría de gubernamentalidad, introducida sistemáticamente en el curso *Seguridad, territorio, población* (Foucault, 2006), designa una forma específica de racionalidad política que emerge en la modernidad y que tiene como objeto principal la población, como saber correlativo la economía política y como instrumento técnico los dispositivos de seguridad.

En esta perspectiva, el territorio adquiere una nueva centralidad. Ya no es únicamente el ámbito de ejercicio de la soberanía ni el espacio disciplinario cerrado propio de las instituciones modernas —como la prisión o la escuela—, sino el campo abierto en el que se gestionan circulaciones, riesgos, probabilidades y variables demográficas. La población se convierte en realidad biológica y política simultáneamente: tasa de natalidad, mortalidad, morbilidad, migración y productividad se transforman en objetos de cálculo y previsión. El territorio, en consecuencia, es reorganizado como matriz espacial donde esas variables pueden medirse, compararse y administrarse.

En *Defender la sociedad* (Foucault, 2000), el autor muestra cómo el poder moderno ya no se limita a “hacer morir o dejar vivir”, fórmula característica del poder soberano, sino que opera bajo la lógica de “hacer vivir y dejar morir”, inaugurando una modalidad biopolítica de intervención. La biopolítica implica una gestión diferencial de la vida en función de criterios de utilidad, productividad y seguridad. Esta racionalidad no elimina la violencia, sino que la redistribuye de manera estratégica dentro del espacio territorial. El territorio se convierte así en superficie de inscripción de políticas de vida y de exclusión, donde la gestión de la población presupone siempre una economía diferencial de protección y abandono.

La articulación entre territorio y biopolítica se hace aún más explícita cuando Foucault examina la emergencia de los dispositivos de seguridad. En contraste con el encierro disciplinario, el dispositivo de seguridad no busca suprimir la circulación, sino regularla. Las ciudades modernas, los sistemas de abastecimiento, las políticas sanitarias y las estrategias de urbanización son ejemplos de cómo el espacio se reorganiza en función de cálculos probabilísticos orientados a minimizar riesgos y

maximizar eficiencia. El territorio deja de ser únicamente frontera y se convierte en red de flujos: circulación de mercancías, personas, capitales y discursos.

Este proceso implica una transformación profunda en la manera de concebir la espacialidad política. Mientras el modelo soberano se centraba en la delimitación del territorio como propiedad del Estado, la gubernamentalidad moderna lo redefine como entorno regulable. El entorno (*milieu*), categoría que Foucault analiza en *Seguridad, territorio, población* (Foucault, 2006), remite a un campo de interacciones dinámicas en el que la intervención gubernamental opera sobre condiciones generales antes que sobre individuos aislados. Administrar poblaciones significa actuar sobre el entorno para modificar probabilidades colectivas. El territorio se convierte entonces en variable estratégica dentro de un cálculo político que combina estadística, economía y gestión de riesgos.

No obstante, esta racionalidad no es neutral ni homogénea. La administración biopolítica produce jerarquías espaciales y distribuciones asimétricas de protección. Algunas zonas del territorio se configuran como espacios prioritarios de inversión y seguridad; otras se inscriben como áreas de riesgo, excepción o abandono. La gestión poblacional no elimina la desigualdad, sino que la organiza espacialmente. Desde esta perspectiva, el territorio funciona como operador que materializa decisiones políticas acerca de qué vidas deben ser optimizadas y cuáles pueden ser expuestas a mayor vulnerabilidad.

La gubernamentalidad, entendida como arte de gobernar más allá de la mera soberanía jurídica, implica además la internalización de ciertas normas por parte de los propios sujetos. La población no es únicamente objeto de administración; es también sujeto de prácticas de autogobierno. Las políticas públicas, las campañas sanitarias, los programas educativos y las estrategias de desarrollo territorial operan simultáneamente sobre el espacio y sobre la subjetividad. De este modo, el territorio se convierte en espacio de inscripción de técnicas de conducción de conductas.

La noción foucaultiana de biopolítica permite comprender que el territorio no es solo delimitación espacial, sino superficie de intervención sobre la vida misma. En *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (Foucault, 2005), el autor señala que el poder moderno invierte en la vida biológica de la población, articulando

saberes médicos, demográficos y económicos. Esta inversión exige una espacialización específica: hospitales, barrios, zonas industriales, periferias urbanas y regiones productivas se integran en una cartografía donde la vida es administrada como recurso estratégico.

En este sentido, el territorio puede definirse como espacio de inteligibilidad biopolítica. No es simplemente el lugar donde ocurre la acción gubernamental, sino la condición de posibilidad para su ejercicio. Sin delimitación espacial no hay cálculo demográfico; sin clasificación territorial no hay estadística diferencial; sin segmentación regional no hay planificación económica. El territorio opera como matriz organizadora del saber gubernamental.

Sin embargo, la administración biopolítica de poblaciones no agota la dimensión política del territorio. La misma racionalidad que pretende optimizar la vida produce zonas de exclusión. La biopolítica incluye siempre una dimensión tanatopolítica: la exposición diferencial a la precariedad, la marginalidad o la violencia estructural. En este punto, la lectura foucaultiana puede dialogar críticamente con perspectivas posteriores que han ampliado el análisis hacia la gestión diferencial de la muerte, aunque sin perder el anclaje en la conceptualización original de la biopolítica como inversión estratégica en la vida.

En consecuencia, comprender el territorio como espacio de gestión biopolítica implica reconocer que la espacialidad moderna está atravesada por racionalidades de cálculo, previsión y regulación. La gubernamentalidad no se ejerce en abstracto; requiere una cartografía precisa de la población. El territorio es el correlato espacial de esta racionalidad: superficie de registro estadístico, campo de intervención técnica y matriz de distribución diferencial de riesgos y oportunidades.

Este subtema establece una base analítica decisiva para el conjunto del capítulo. Si el territorio es espacio de gestión biopolítica, entonces toda experiencia situada en él está ya mediada por dispositivos que la condicionan. La administración de poblaciones no es un proceso externo a la vida cotidiana; configura las posibilidades mismas de circulación, reconocimiento y supervivencia. Escuchar el territorio exige, por tanto, identificar las racionalidades que lo estructuran como campo de gobierno y desnaturalizar la aparente neutralidad de sus delimitaciones.

1.3. Cartografía, clasificación y normalización

(El mapa como tecnología de poder; lectura crítica desde estudios poscoloniales)

La cartografía no puede comprenderse únicamente como técnica de representación espacial; constituye, más bien, una práctica discursiva inscrita en una racionalidad histórica que articula saber y poder. Desde una perspectiva foucaultiana, el mapa no refleja el territorio, sino que participa activamente en su producción como objeto de inteligibilidad y administración. La cartografía es una tecnología que delimita, clasifica y jerarquiza, y al hacerlo, instituye regímenes de visibilidad que condicionan las formas de intervención política.

En *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002), Michel Foucault analiza cómo las técnicas disciplinarias producen espacios organizados mediante la distribución estratégica de cuerpos. Aunque el texto se centra en instituciones como la prisión, la escuela o el hospital, la lógica subyacente —segmentación, ordenamiento, supervisión— permite comprender la cartografía como extensión macropolítica de esos mismos principios. El espacio es dividido en unidades observables; cada fragmento adquiere una función y una identidad. Esta distribución no es neutra: responde a una racionalidad que busca optimizar el control y la gestión.

Posteriormente, en *Seguridad, territorio, población* (Foucault, 2006), el análisis se desplaza hacia la emergencia de dispositivos de seguridad que requieren una representación espacial precisa para operar. La gubernamentalidad moderna necesita del cálculo territorial para regular circulaciones, anticipar riesgos y administrar poblaciones. La cartografía se integra entonces en el aparato de gobierno como instrumento de cálculo estratégico.

El territorio se convierte en superficie cuantificable y susceptible de intervención diferencial. La representación cartográfica organiza el espacio como campo de probabilidades, estableciendo zonas de riesgo, áreas productivas, regiones estratégicas y periferias marginales.

Desde esta perspectiva, el mapa funciona como dispositivo de normalización. Al delimitar fronteras y clasificar espacios, fija criterios de pertenencia y exclusión. La clasificación territorial produce centros y márgenes, zonas integradas y zonas

subordinadas. No se trata simplemente de describir diferencias preexistentes, sino de instituir las mediante un régimen de representación que las convierte en evidentes. El mapa no solo orienta; también ordena y legitima.

Esta dimensión productiva de la cartografía adquiere una relevancia particular cuando se la examina desde los estudios poscoloniales. En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), Gayatri Chakravorty Spivak problematiza las estructuras discursivas que determinan quién puede ser representado y bajo qué condiciones. Aunque su análisis se centra en la representación del sujeto subalterno, su crítica permite extender la interrogación hacia la representación espacial. El territorio colonial no fue simplemente ocupado; fue cartografiado y clasificado bajo categorías epistémicas que lo inscribieron en una economía global de poder.

La cartografía colonial no operó como registro neutral del espacio, sino como instrumento de apropiación simbólica y material. Al trazar fronteras, redefinir topónimos y segmentar regiones, produjo una nueva inteligibilidad del territorio que facilitó su administración y explotación. La clasificación espacial se articuló con clasificaciones raciales, culturales y económicas, generando una matriz en la que espacio y alteridad quedaron inseparablemente vinculados. El mapa devino así tecnología de poder en sentido estricto: instrumento de conocimiento que habilita la intervención.

La lectura poscolonial permite advertir que la normalización territorial implica siempre una violencia epistémica. Determinadas formas de habitar el espacio —cosmovisiones indígenas, prácticas comunitarias, territorialidades no estatales— quedan invisibilizadas o subordinadas cuando el territorio es representado exclusivamente bajo categorías estatales o económicas. La cartografía moderna presupone una matriz epistemológica que privilegia la delimitación jurídica y la medición cuantitativa sobre otras formas de comprensión espacial. En este sentido, el mapa participa en la producción de subalternidad territorial: ciertos espacios son definidos como atrasados, improductivos o periféricos en función de criterios externos a sus propias lógicas de organización.

Desde el enfoque foucaultiano, esta operación puede entenderse como efecto de una formación discursiva que vincula saber geográfico y racionalidad política. El mapa no es un espejo del territorio; es una práctica que lo constituye como objeto gobernable. La clasificación espacial produce efectos de verdad: lo que aparece en el mapa adquiere estatuto de realidad institucional, mientras lo que queda fuera se deslegitima o se invisibiliza. La normalización no opera únicamente sobre los cuerpos; se extiende al espacio mismo, transformándolo en matriz de regulación.

La articulación entre cartografía y normalización se manifiesta también en la planificación urbana y regional. Los planes reguladores, los catastros y los sistemas de zonificación distribuyen funciones y jerarquías en el territorio, asignando usos legítimos e ilegítimos. Esta distribución produce un orden espacial que condiciona prácticas económicas, educativas y sociales. El territorio no solo se representa; se reconfigura conforme a criterios de racionalidad gubernamental.

La crítica poscolonial introduce, sin embargo, una dimensión adicional: la cartografía no solo normaliza; también silencia. Al imponer una grilla conceptual uniforme, homogeneiza espacios heterogéneos y subsume territorialidades plurales bajo categorías administrativas. En este proceso, las narrativas locales quedan subordinadas a la lógica estatal o imperial. La representación espacial deviene, así, acto político que define qué territorios merecen inversión, protección o desarrollo, y cuáles pueden ser relegados a la marginalidad.

La normalización territorial produce efectos materiales duraderos. Las infraestructuras, las rutas comerciales, las delimitaciones administrativas y las políticas de seguridad responden a la lógica cartográfica que las precede. El mapa antecede a la intervención, pero también la legitima. La representación no es posterior al poder; es una de sus condiciones de ejercicio.

En consecuencia, comprender la cartografía como tecnología de poder implica reconocer su doble dimensión: epistemológica y política. Epistemológica, porque define las condiciones bajo las cuales el territorio se vuelve cognoscible; política, porque orienta la intervención sobre poblaciones y recursos. La lectura crítica desde los estudios poscoloniales permite, además, desnaturalizar la universalidad de la

representación cartográfica y mostrar su inscripción en una historia de dominación y jerarquización espacial.

Este subtema profundiza la tesis central del capítulo: el territorio no es un dato previo a su representación, sino el resultado de prácticas que lo clasifican y normalizan. Escuchar el territorio requiere, por tanto, interrogar los mapas que lo han configurado y cuestionar las categorías que han fijado sus fronteras simbólicas y materiales. Solo mediante esta desnaturalización es posible abrir un espacio crítico desde el cual repensar la relación entre espacio, poder y subjetivación.

1.4. Colonialidad del espacio y epistemología imperial

(Alineación con perspectivas decoloniales en diálogo con Spivak)

La problematización del territorio como efecto de prácticas discursivas exige ampliar el análisis hacia su dimensión colonial. Si la cartografía moderna organiza el espacio como campo de gobierno, la colonialidad del espacio remite a una racionalidad histórica que no solo administra, sino que jerarquiza globalmente los territorios bajo una matriz imperial de conocimiento. El territorio colonial no es simplemente una extensión dominada; es una construcción epistémica que inscribe diferencias espaciales dentro de un orden jerárquico global.

En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), Gayatri Chakravorty Spivak examina las condiciones discursivas que producen posiciones de subalternidad dentro del sistema colonial moderno. Aunque su análisis se centra en la representación del sujeto subalterno, ofrece una clave decisiva para comprender la colonialidad del espacio: la dominación imperial no opera únicamente mediante la ocupación territorial, sino a través de la producción de marcos epistémicos que definen qué territorios y qué poblaciones son inteligibles y bajo qué categorías. La epistemología imperial no describe el espacio; lo constituye dentro de una economía de significación que legitima su subordinación.

La colonialidad del espacio implica una articulación entre saber geográfico, clasificación racial y racionalidad económica. El territorio colonizado es representado como espacio vacío, improductivo o atrasado, incluso cuando está densamente habitado y culturalmente estructurado. Esta representación no es

accidental; forma parte de una matriz epistémica que justifica la intervención. Al inscribir el territorio en una narrativa de carencia o atraso, la epistemología imperial habilita políticas de reorganización, explotación y “civilización”.

Desde la analítica foucaultiana del poder, puede comprenderse que esta operación no es simplemente ideológica, sino productiva. En *Seguridad, territorio, población* (Foucault, 2006), Michel Foucault muestra cómo el territorio se convierte en correlato espacial de la gubernamentalidad moderna. Sin embargo, la expansión colonial extendió esta racionalidad más allá de las fronteras europeas, reconfigurando espacios no europeos bajo categorías administrativas y económicas impuestas. La gestión biopolítica de poblaciones se articuló con una clasificación espacial global que distinguía metrópolis y colonias, centros de decisión y periferias extractivas.

La colonialidad del espacio, en este sentido, puede entenderse como una prolongación global de la gubernamentalidad moderna. El territorio colonial se convierte en objeto de cálculo, medición y planificación, pero bajo una jerarquía que lo sitúa en posición subordinada dentro del orden mundial. La clasificación espacial produce no solo diferencias administrativas, sino desigualdades estructurales que se sedimentan históricamente. El mapa imperial no solo delimita; jerarquiza.

Spivak advierte que la producción de subalternidad no se limita a la exclusión política directa, sino que se reproduce en la estructura misma del discurso académico y administrativo. La epistemología imperial determina qué saberes cuentan como conocimiento válido y cuáles son relegados a la condición de folklore o superstición. En el plano espacial, esta jerarquización implica que ciertas territorialidades —indígenas, campesinas, comunitarias— quedan deslegitimadas frente a la racionalidad estatal moderna. El territorio se redefine conforme a criterios de productividad, soberanía y desarrollo que responden a parámetros externos a las formas locales de organización.

La colonialidad del espacio se manifiesta, por tanto, en la imposición de categorías universales que invisibilizan pluralidades territoriales. La delimitación de fronteras nacionales, la división administrativa y la zonificación económica introducen una homogeneización que subsume diferencias culturales bajo un esquema jurídico-

político uniforme. Esta homogeneización es inseparable de una violencia epistémica: al imponer una grilla conceptual única, se desautoriza la inteligibilidad propia de otras configuraciones espaciales.

La crítica decolonial contemporánea ha ampliado este diagnóstico al señalar que la colonialidad no desaparece con la independencia formal de los Estados. Persiste como estructura de poder que organiza la división internacional del trabajo, la circulación del capital y la producción de conocimiento. En este marco, el territorio continúa siendo clasificado según su grado de integración en el mercado global, reproduciendo jerarquías históricas entre centro y periferia. La epistemología imperial se actualiza en discursos de desarrollo, seguridad y modernización que reconfiguran espacios bajo criterios globales de gobernabilidad.

Desde una lectura articulada con Foucault, puede afirmarse que la colonialidad del espacio opera como régimen de verdad. Produce enunciados que presentan ciertas formas de organización territorial como racionales y otras como deficitarias. Esta producción discursiva no es secundaria respecto de la dominación material; constituye una de sus condiciones de posibilidad. El territorio se convierte en objeto de intervención precisamente porque ha sido previamente construido como problema.

El diálogo con Spivak permite introducir una dimensión crítica adicional: la necesidad de interrogar la posición del investigador frente a la colonialidad del espacio. Si el discurso académico participa en la producción de inteligibilidad territorial, entonces no es externo a las relaciones de poder que analiza. La representación del territorio puede reproducir categorías heredadas de la epistemología imperial incluso cuando pretende criticarlas. De ahí la exigencia de una vigilancia epistemológica que cuestione las propias herramientas conceptuales empleadas para describir el espacio.

La colonialidad del espacio no es, por tanto, un fenómeno exclusivamente histórico; es una estructura que organiza la percepción contemporánea del territorio. La clasificación entre zonas desarrolladas y subdesarrolladas, entre regiones seguras y regiones conflictivas, entre áreas productivas y áreas marginales, responde a

matrices discursivas que tienen raíces coloniales. Estas categorías no solo describen; configuran políticas públicas, inversiones y dispositivos de control.

Comprender el territorio desde esta perspectiva implica reconocer que toda delimitación espacial está atravesada por relaciones de poder globales. La epistemología imperial no es simplemente una doctrina explícita; es una estructura que determina qué territorios son considerados estratégicos, cuáles son sacrificables y cuáles permanecen invisibilizados. El espacio se convierte así en archivo de relaciones coloniales sedimentadas.

Este subtema consolida la hipótesis central del capítulo: el territorio no es un dato natural ni una mera unidad administrativa, sino una construcción discursiva inscrita en racionalidades históricas de poder. La colonialidad del espacio muestra que esa construcción no es homogénea ni neutral, sino jerárquica y diferencial. Escuchar el territorio implica, entonces, desarticular las matrices epistémicas que lo han configurado como periferia, margen o zona de intervención, y abrir la posibilidad de pensar espacialidades que no estén subordinadas a la lógica imperial.

1.5. El territorio como escenario de disputa simbólica y material

(Territorio como campo de luchas por significación y legitimidad)

Si el territorio ha sido analizado en los apartados anteriores como objeto producido por formaciones discursivas y racionalidades gubernamentales, es necesario ahora complejizar su estatuto reconociéndolo como espacio de conflicto. El territorio no solo es construido por dispositivos de saber-poder; es también escenario de disputas en torno a su significado, su uso y su legitimidad. No constituye únicamente una superficie administrada, sino un campo dinámico donde se enfrentan proyectos políticos, narrativas históricas y formas diferenciadas de habitar.

Desde la perspectiva de Michel Foucault, el poder no debe concebirse como estructura monolítica, sino como red de relaciones estratégicas. En *Microfísica del poder* (Foucault, 1992), el autor insiste en que el poder circula y se ejerce en múltiples puntos, generando resistencias correlativas. Esta concepción permite entender el territorio como campo de fuerzas: allí donde se despliegan dispositivos de administración y normalización, emergen también prácticas de contestación y

resignificación. El espacio no es únicamente objeto de gobierno; es lugar de producción de contranarrativas.

La disputa territorial se desarrolla simultáneamente en el plano material y en el plano simbólico. En el nivel material, implica el control de recursos, infraestructuras, rutas de circulación y dispositivos de seguridad. En el nivel simbólico, involucra la definición de identidades, memorias y pertenencias. El territorio no es solo aquello que se ocupa físicamente; es también aquello que se nombra, se narra y se legitima. Las luchas por el territorio son, por tanto, luchas por el reconocimiento de determinadas formas de significarlo.

En *Historia de la sexualidad I* (Foucault, 2005), el autor muestra cómo los regímenes de verdad producen efectos de legitimidad que estructuran las prácticas sociales. Trasladado al análisis espacial, esto implica que ciertas narrativas territoriales adquieren estatuto de verdad institucional, mientras otras quedan descalificadas como irracionales o ilegítimas. La legitimidad territorial no es un atributo intrínseco del espacio; es el resultado de un proceso discursivo que define qué proyectos de organización espacial se consideran válidos.

El diálogo con Gayatri Chakravorty Spivak permite profundizar esta dimensión simbólica. En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), la autora advierte que la representación es siempre un acto político que puede reproducir estructuras de silenciamiento. En el ámbito territorial, esto significa que las narrativas dominantes pueden apropiarse del espacio, reinterpretándolo bajo categorías que invisibilizan las voces subalternas. La disputa no es únicamente por el control físico del territorio, sino por la capacidad de definir su significado y su historia.

La legitimidad territorial se construye a través de discursos jurídicos, históricos y culturales. Las fronteras no son meramente líneas en un mapa; son narrativas institucionalizadas que reclaman autoridad sobre el espacio. Del mismo modo, las memorias colectivas y las prácticas comunitarias producen contra-legitimidades que cuestionan el orden oficial. El territorio se convierte así en archivo de memorias en tensión, donde distintos actores compiten por establecer la interpretación dominante.

La dimensión material de la disputa no puede separarse de esta dimensión simbólica. Las intervenciones sobre el espacio —infraestructuras, proyectos extractivos, políticas de seguridad— están precedidas y acompañadas por discursos que las justifican. La construcción de carreteras, la delimitación de zonas estratégicas o la militarización de ciertas áreas se legitiman mediante narrativas de desarrollo, progreso o seguridad. Estas narrativas no describen simplemente una realidad; contribuyen a producirla.

En términos foucaultianos, puede afirmarse que el territorio opera como dispositivo en el que se articulan saber, poder y subjetivación. Las disputas por el territorio implican también disputas por la constitución de sujetos colectivos: comunidades, pueblos, regiones. Cada proyecto territorial produce una determinada subjetividad política. La defensa del territorio, por ejemplo, puede configurar identidades basadas en la memoria, la ancestralidad o la pertenencia cultural. A su vez, la racionalidad estatal produce sujetos definidos por categorías administrativas y estadísticas.

Desde esta perspectiva, el territorio se revela como campo de luchas por la significación. No existe una única manera de comprenderlo; su sentido está en permanente negociación. Las disputas territoriales son, en consecuencia, disputas por la producción de verdad. Determinar qué uso es legítimo, qué memoria es reconocida y qué narrativa prevalece constituye un ejercicio de poder.

El análisis crítico debe, por tanto, evitar reducir el territorio a objeto pasivo de administración. Reconocerlo como escenario de disputa implica atender a la pluralidad de actores y discursos que lo atraviesan. Las resistencias no se limitan a confrontaciones abiertas; incluyen prácticas cotidianas de resignificación, apropiaciones simbólicas y formas alternativas de habitar el espacio. El territorio es simultáneamente objeto de regulación y espacio de producción de sentido.

Este subtema consolida la tesis general del capítulo: el territorio es una construcción discursiva inscrita en relaciones de poder, pero también un espacio de conflicto donde se enfrentan proyectos de legitimidad. Escuchar el territorio implica identificar las tensiones que lo configuran y reconocer que su significado no está cerrado. La disputa por el territorio es, en última instancia, una disputa por el reconocimiento,

por la autoridad de narrar el espacio y por la posibilidad de inscribir en él formas alternativas de vida y organización colectiva.

2. REPRESENTACIÓN, SUBALTERNIDAD Y EL PROBLEMA DEL OTRO

Si en la unidad anterior se estableció que el territorio no constituye un dato geográfico originario sino el efecto de prácticas discursivas y racionalidades de gobierno, esta segunda unidad desplaza la interrogación hacia la configuración del sujeto dentro de ese campo de representación. El tránsito del espacio al sujeto no implica un cambio temático, sino una profundización ontológica: el territorio producido discursivamente no es un escenario neutro, sino el marco dentro del cual emergen posiciones de enunciación, jerarquías de visibilidad y formas diferenciales de reconocimiento. En ese contexto, el “otro” no es una alteridad natural previa al discurso, sino una figura históricamente constituida.

La categoría de representación resulta aquí decisiva. En *La arqueología del saber* (Foucault, 2002), Michel Foucault muestra que los objetos y los sujetos del discurso emergen bajo reglas históricas que determinan lo decible y lo pensable. El sujeto no precede al discurso; se constituye en él. Esta perspectiva permite comprender que la alteridad no es una esencia cultural, sino una posición producida en una red de saber-poder. El “otro” aparece como efecto de clasificación, delimitación y diferenciación operadas dentro de formaciones discursivas específicas.

Sin embargo, el análisis foucaultiano de la producción del sujeto necesita ser tensionado por una crítica que examine las asimetrías globales de representación. En este punto, la obra de Gayatri Chakravorty Spivak introduce una dimensión fundamental. En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), la autora problematiza la estructura misma de la representación en el marco colonial y poscolonial, distinguiendo entre representación política (hablar en nombre de) y representación discursiva (re-presentar como objeto de conocimiento). Esta distinción revela que la mediación intelectual puede reproducir formas de silenciamiento incluso cuando pretende visibilizar al sujeto subalterno.

Si el territorio es producido como objeto administrable, el otro es configurado como objeto representable. La representación no es una simple descripción del sujeto; es un acto que delimita su inteligibilidad. Determina qué voces son reconocidas como

discurso legítimo y cuáles quedan relegadas a la condición de ruido, irracionalidad o folklore. En este sentido, la subalternidad no designa únicamente una posición socioeconómica, sino una condición estructural de exclusión del campo de enunciación dominante.

La relación estructural entre esta unidad y la anterior es, por tanto, interna y necesaria. La producción discursiva del territorio establece las coordenadas dentro de las cuales el sujeto puede aparecer como centro o periferia, como ciudadano pleno o como figura marginal. El espacio organizado por dispositivos de poder produce simultáneamente posiciones de visibilidad y de opacidad. La alteridad es inseparable de la espacialización del poder.

Esta unidad examinará, entonces, tres dimensiones fundamentales. Primero, la estructura epistemológica de la representación y sus efectos de verdad. Segundo, la producción de subalternidad como efecto de relaciones históricas de poder que regulan el acceso a la palabra. Tercero, la problemática ética y política que emerge cuando la investigación y la pedagogía participan en la mediación del otro.

La hipótesis que orienta este capítulo sostiene que el problema del otro no puede abordarse como cuestión moral abstracta, sino como problema estructural de representación. Reconocer al otro no significa simplemente incluirlo en el discurso, sino interrogar las condiciones que hacen posible su aparición como sujeto legítimo. Ello exige examinar críticamente las categorías mediante las cuales se lo nombra, las narrativas que lo sitúan y los dispositivos que regulan su visibilidad.

En consecuencia, la unidad no abordará la alteridad como diferencia cultural en sí misma, sino como efecto de una economía discursiva que produce jerarquías de reconocimiento. El tránsito del territorio al sujeto representado permite mostrar que espacio y subjetividad están articulados en una misma matriz de poder. Comprender esta articulación es condición necesaria para cualquier proyecto que aspire a escuchar sin apropiarse y a reconocer sin subsumir al otro dentro de categorías previamente establecidas.

2.1. La representación política y la representación discursiva

(Spivak: distinción entre vertreten y darstellen)

El problema de la representación constituye uno de los ejes conceptuales decisivos para comprender la producción del otro en contextos atravesados por relaciones asimétricas de poder. La representación no es un acto meramente descriptivo ni una mediación neutral entre un sujeto y su imagen pública; es una operación estructural que articula saber, poder y legitimidad. En el marco de esta unidad, resulta imprescindible abordar la distinción propuesta por Gayatri Chakravorty Spivak entre *Vertretung* (representación política) y *Darstellung* (representación discursiva), desarrollada en *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011).

Spivak retoma esta distinción a partir de la lectura de Marx en *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*, donde el término alemán *Vertretung* remite al acto de “hablar en nombre de” alguien —una representación en sentido político, delegativa—, mientras que *Darstellung* alude a la “re-presentación” como construcción figurativa o descriptiva en el discurso. Esta diferenciación permite identificar dos dimensiones distintas pero interrelacionadas del problema representacional: la sustitución política y la producción epistémica de una imagen del otro.

La relevancia de esta distinción radica en que ambas formas de representación pueden operar simultáneamente en la producción de subalternidad. En el plano político, ciertos actores hablan en nombre de colectivos considerados incapaces de representarse a sí mismos. En el plano discursivo, esos mismos colectivos son configurados como objetos de conocimiento dentro de categorías que no necesariamente emergen de su propia experiencia. La mediación intelectual puede, así, oscilar entre la delegación política y la objetivación discursiva.

Spivak advierte que la confusión entre *Vertretung* y *Darstellung* produce un efecto crítico problemático: cuando el intelectual asume que representar discursivamente equivale a permitir la auto-representación política, puede reproducir sin advertirlo la estructura que pretende cuestionar. La representación discursiva no garantiza la agencia política del sujeto representado; puede, por el contrario, consolidar su posición como objeto de interpretación.

Este diagnóstico se articula con la analítica foucaultiana del poder. En *La arqueología del saber* (Foucault, 2002), Michel Foucault sostiene que los sujetos del discurso no son fuentes originarias de significado, sino posiciones producidas

dentro de formaciones discursivas. La representación discursiva no simplemente refleja al sujeto; contribuye a constituirlo como tal. En este sentido, el acto de representar no es secundario respecto del poder; forma parte de su ejercicio.

La distinción entre representación política y representación discursiva permite entonces problematizar la relación entre territorio y alteridad. Si el territorio ha sido producido como objeto gobernable, el sujeto que lo habita puede ser simultáneamente representado políticamente por instituciones y re-presentado discursivamente por el aparato académico o estatal. Ambas operaciones configuran su posición en el campo social.

La representación política implica una delegación de voz: alguien habla en nombre de otro ante una instancia de poder. Sin embargo, esta delegación puede volverse estructural cuando el sistema político presupone la incapacidad del representado para intervenir directamente en el espacio público. La representación discursiva, por su parte, configura al sujeto como objeto de conocimiento. En este proceso, categorías como “marginal”, “periférico”, “subdesarrollado” o “vulnerable” no solo describen; producen una determinada inteligibilidad que condiciona las políticas y las prácticas institucionales.

Spivak subraya que el subalterno no es simplemente aquel que carece de voz, sino aquel cuya posición estructural impide que su enunciación sea reconocida dentro del marco hegemónico. La pregunta “¿puede hablar el subalterno?” no interroga la capacidad biológica de hablar, sino la posibilidad de ser escuchado como sujeto legítimo. La representación discursiva puede incluir la voz subalterna en el texto, pero si esa inclusión está mediada por categorías externas que la traducen y reorganizan, la estructura de subordinación persiste.

Este análisis tiene implicaciones directas para la práctica investigativa y pedagógica. Cuando el investigador describe comunidades o territorios, participa en una operación de *Darstellung* que puede tener efectos de legitimación o de silenciamiento. Cuando las instituciones políticas actúan en nombre de esas comunidades, ejercen una forma de *Vertretung* que puede ampliar o restringir su agencia. La crítica de Spivak obliga a interrogar ambas dimensiones y a evitar su superposición acrítica.

Desde una perspectiva estructural, la representación se convierte en campo de disputa. No se trata de abolir la mediación —imposible en cualquier práctica discursiva—, sino de reconocer sus condiciones y sus límites. La articulación entre representación política y representación discursiva revela que el problema del otro no puede resolverse mediante una simple visibilización. Es necesario examinar las estructuras que determinan quién puede hablar, quién puede representar y bajo qué marcos interpretativos.

Este subtema consolida el tránsito iniciado en la unidad: del territorio como construcción discursiva al sujeto como posición representada. Si el espacio organiza jerarquías de intervención, la representación organiza jerarquías de inteligibilidad. La distinción entre *Vertretung* y *Darstellung* permite descomponer la complejidad de este proceso y establecer un marco crítico para analizar cómo la producción del otro se inscribe simultáneamente en dispositivos políticos y en formaciones discursivas.

2.2. Violencia epistémica y silenciamiento estructural

(El subalterno como posición producida por exclusión discursiva)

La noción de violencia epistémica constituye uno de los aportes más decisivos de la crítica poscolonial contemporánea para comprender la producción estructural de la subalternidad. No se trata de una violencia física ni necesariamente jurídica, sino de una operación inscrita en el orden del conocimiento: la imposición de marcos interpretativos que deslegitiman o invisibilizan formas de saber no reconocidas por la racionalidad dominante. La subalternidad no es, en esta perspectiva, una identidad fija ni una mera condición socioeconómica; es una posición estructural producida por mecanismos de exclusión discursiva.

En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), Gayatri Chakravorty Spivak introduce la categoría de violencia epistémica para señalar cómo el proyecto colonial implicó no solo dominación territorial y económica, sino la desautorización sistemática de sistemas de conocimiento locales. La colonización no operó únicamente mediante la ocupación del espacio, sino a través de la producción de un régimen de verdad que definió qué formas de saber eran racionales y cuáles

debían ser traducidas, reinterpretadas o anuladas. La violencia epistémica consiste, precisamente, en esta traducción forzada que reorganiza la experiencia del otro bajo categorías externas.

El silenciamiento estructural no implica necesariamente la ausencia de discurso por parte del subalterno. Spivak advierte que el subalterno puede hablar, pero su enunciación no adquiere inteligibilidad dentro del marco hegemónico. La exclusión opera en el nivel de la recepción y la legitimación. La estructura discursiva dominante determina las condiciones bajo las cuales una voz puede ser reconocida como conocimiento válido. Cuando esas condiciones no se cumplen, la voz queda absorbida, reinterpretada o descartada.

Este diagnóstico encuentra un punto de articulación con la analítica del poder desarrollada por Michel Foucault. En *La arqueología del saber* (Foucault, 2002), el autor sostiene que los discursos están regidos por reglas históricas que delimitan lo que puede ser dicho y quién puede decirlo. No toda enunciación es posible en cualquier formación discursiva. La exclusión no es simplemente censura explícita; es efecto de una red de reglas que definen la legitimidad del saber. Desde esta perspectiva, la violencia epistémica puede comprenderse como el funcionamiento estructural de un régimen de verdad que excluye determinadas posiciones de enunciación.

En *El orden del discurso* (Foucault, 1992), Foucault examina los procedimientos de exclusión que operan en la producción del discurso: la prohibición, la separación entre razón y locura, y la voluntad de verdad. Estos mecanismos no solo regulan contenidos, sino que instituyen jerarquías entre sujetos hablantes. La violencia epistémica, leída en diálogo con este análisis, puede entenderse como efecto de la voluntad de verdad que organiza el campo discursivo moderno. El subalterno queda situado en una posición donde su discurso no cumple las condiciones formales de racionalidad exigidas por la instancia legitimadora.

La subalternidad, por tanto, no es una condición natural, sino el resultado de un proceso histórico de exclusión. Es producida cuando las experiencias y narrativas de ciertos sujetos no pueden ser traducidas sin pérdida dentro de la matriz epistémica dominante. La exclusión discursiva no elimina necesariamente la

experiencia, pero la despoja de autoridad. El saber subalterno es tolerado como objeto de estudio, pero no reconocido como fuente legítima de conocimiento.

La violencia epistémica tiene efectos materiales. Las políticas públicas, las intervenciones institucionales y las estrategias de desarrollo se diseñan sobre la base de diagnósticos que excluyen perspectivas locales. Cuando el territorio es representado como espacio carente o deficitario, las formas de organización que no se ajustan a la racionalidad estatal quedan invisibilizadas. La exclusión discursiva antecede a la intervención material: el espacio debe ser definido como problema antes de ser objeto de acción.

Desde esta perspectiva, el silenciamiento estructural no es simplemente un fenómeno comunicativo; es una dimensión constitutiva del poder moderno. La estructura discursiva no solo organiza lo que se dice, sino también lo que no puede ser reconocido como discurso. El subalterno ocupa precisamente ese lugar liminal donde la enunciación no logra inscribirse en el régimen de verdad dominante.

La crítica de Spivak introduce, además, una advertencia metodológica: la investigación crítica puede reproducir la violencia epistémica si no examina sus propias categorías. La traducción académica de experiencias subalternas puede reorganizarlas bajo marcos conceptuales que las reconfiguran conforme a expectativas externas. La inclusión en el discurso no equivale automáticamente a la restitución de agencia. El problema no es únicamente dar voz, sino cuestionar las estructuras que determinan qué voces son audibles.

En consecuencia, este subtema profundiza la hipótesis general de la unidad: el otro no es simplemente diferente; es producido como posición subalterna mediante mecanismos estructurales de exclusión discursiva. La violencia epistémica no opera como evento puntual, sino como condición histórica que organiza la distribución de legitimidad en el campo del saber. Reconocer esta dimensión implica desnaturalizar los criterios que determinan la autoridad epistemológica y asumir que toda práctica de representación se inscribe en un campo de fuerzas.

La comprensión del subalterno como posición producida por exclusión discursiva permite articular el análisis territorial con el análisis de subjetividad. El territorio clasificado y administrado produce simultáneamente sujetos cuya experiencia es

reconocida o deslegitimada según su adecuación al régimen dominante. Escuchar el territorio exige, entonces, interrogar los marcos epistémicos que han estructurado el silenciamiento y abrir la posibilidad de pensar formas de conocimiento que no estén subordinadas a la lógica de la exclusión.

2.3. Dispositivo colonial y producción del “otro”

(Continuidad foucaultiana en el análisis del poder)

La producción del “otro” en contextos coloniales no puede comprenderse como mero efecto ideológico ni como simple distorsión representacional. Debe analizarse como resultado de un entramado de prácticas, saberes e instituciones que configuran una racionalidad específica de gobierno. En términos foucaultianos, ello exige pensar el colonialismo no únicamente como expansión territorial, sino como dispositivo: una red heterogénea de discursos, normas, técnicas administrativas y saberes científicos que articulan formas de dominación y producción de subjetividad.

En *Microfísica del poder* (Foucault, 1992), Michel Foucault define el poder no como propiedad centralizada, sino como relación estratégica que atraviesa el cuerpo social. El poder produce realidad; produce dominios de objetos y rituales de verdad. Esta concepción permite analizar el colonialismo como un campo de prácticas productivas antes que como mera imposición externa. El “otro colonial” no preexiste a la dominación; es constituido dentro de un régimen discursivo que lo clasifica, lo describe y lo ubica en una jerarquía global.

La categoría de dispositivo resulta particularmente útil. Aunque Foucault no desarrolla sistemáticamente el “dispositivo colonial” como concepto autónomo, su noción de dispositivo —entendida como conjunto de elementos discursivos y no discursivos articulados estratégicamente— permite comprender el colonialismo como configuración específica de saber-poder. En este marco, el dispositivo colonial integra cartografía, antropología, derecho colonial, administración territorial, clasificación racial y discursos civilizatorios. Cada uno de estos elementos contribuye a producir una imagen coherente del “otro” como objeto de intervención. En *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002), el análisis de las técnicas disciplinarias muestra cómo la clasificación y la normalización operan sobre los cuerpos

individuales. Trasladada al contexto colonial, esta lógica se amplía a poblaciones enteras. El “otro colonial” es producido como sujeto deficitario, carente de racionalidad política plena y necesitado de tutela. La disciplina se combina con la administración territorial para organizar el espacio colonial como laboratorio de experimentación gubernamental.

La producción del otro colonial no es únicamente una cuestión simbólica. Implica una reorganización material del territorio y de las relaciones sociales. El dispositivo colonial redefine jerarquías, reconfigura economías y establece marcos jurídicos diferenciados. La diferencia no es solo cultural; es institucionalizada. El otro es producido como sujeto jurídico distinto, con derechos limitados o condicionados. En este sentido, el colonialismo no solo representa; instituye.

El diálogo con Gayatri Chakravorty Spivak permite introducir una dimensión crítica adicional. En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), la autora examina cómo el discurso colonial y poscolonial produce al sujeto subalterno como objeto de conocimiento y de intervención. La violencia epistémica no opera aislada; se articula con estructuras institucionales que consolidan la subordinación. La producción del “otro” no es un acto singular de representación, sino efecto acumulativo de prácticas discursivas sedimentadas.

La continuidad foucaultiana en este análisis radica en comprender que el poder no actúa simplemente reprimiendo una identidad preexistente, sino constituyéndola. El “otro colonial” es resultado de un proceso de objetivación que combina clasificación racial, descripción antropológica y regulación administrativa. La alteridad se convierte en categoría gobernable. El sujeto colonizado es inscrito en un archivo de saber que lo define antes incluso de su propia enunciación.

Esta producción discursiva tiene efectos performativos. Al definir al otro como atrasado, irracional o violento, el dispositivo colonial justifica políticas de control y vigilancia. La representación no es secundaria respecto de la dominación; es condición de su ejercicio. En términos foucaultianos, el régimen de verdad colonial organiza el campo de intervención política. La diferencia cultural se traduce en diferencia jurídica y administrativa.

Asimismo, el dispositivo colonial no desaparece con la formalización de la independencia política. Sus lógicas pueden persistir en prácticas estatales contemporáneas que reproducen jerarquías espaciales y sociales. La clasificación entre territorios desarrollados y territorios problemáticos, entre poblaciones integradas y poblaciones “vulnerables”, puede reinscribir matrices coloniales bajo nuevas categorías. El análisis foucaultiano permite rastrear estas continuidades sin reducirlas a mera herencia histórica.

El concepto de dispositivo permite, entonces, superar una comprensión reduccionista del colonialismo como dominación externa y mostrar su complejidad estructural. La producción del otro no es accidente discursivo; es efecto estratégico de una racionalidad que organiza espacio, saber y subjetividad. El territorio colonizado y el sujeto colonizado emergen simultáneamente en esta matriz.

Este subtema profundiza la tesis general de la unidad: el problema del otro no puede separarse del análisis de los dispositivos que lo producen. La continuidad foucaultiana no implica homologar sin matices la teoría del poder con la crítica poscolonial, sino utilizar sus herramientas conceptuales para examinar cómo la colonialidad articula saber y gobierno. El otro no es simplemente diferente; es configurado como tal dentro de un entramado histórico que combina representación, clasificación y administración.

Comprender el dispositivo colonial como productor de alteridad permite desnaturalizar las categorías mediante las cuales se sigue nombrando al otro en contextos contemporáneos. Escuchar sin reproducir la estructura colonial exige, por tanto, interrogar los dispositivos que han configurado históricamente la diferencia y reconocer que toda representación se inscribe en una red de poder que debe ser críticamente examinada.

2.4. Identidad, diferencia y construcción cultural

“Diálogo con Stuart Hall y Homi Bhabha en consonancia con Spivak”

La problemática de la identidad y la diferencia no puede abordarse desde una ontología sustancialista. En continuidad con el análisis de la representación y la subalternidad desarrollado en los apartados anteriores, la identidad debe

comprenderse como efecto de prácticas discursivas que la producen, la estabilizan provisionalmente y la inscriben en matrices de poder. La diferencia, en consecuencia, no designa una esencia cultural previa al discurso, sino una operación relacional que emerge dentro de un campo estructurado por jerarquías simbólicas.

Desde la perspectiva de Michel Foucault, el sujeto no es fundamento originario del discurso, sino resultado de procesos históricos de objetivación y subjetivación (Foucault, 2002). Esta concepción permite desplazar la identidad desde la interioridad psicológica hacia el análisis de las condiciones que hacen posible su enunciación. La identidad es producida en el interior de formaciones discursivas que delimitan lo pensable y lo decible.

En diálogo con esta concepción, Stuart Hall sostiene que las identidades culturales no son entidades fijas, sino puntos de sutura entre discursos y prácticas sociales. En *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (Hall, 2010), compilación de textos clave del autor, se afirma que la identidad se construye a través de procesos de representación que articulan memoria, historia y poder. No se trata de una esencia compartida inmutable, sino de una posición enunciativa que se redefine en contextos específicos. La diferencia cultural no es simplemente diversidad; es efecto de una relación que produce inclusiones y exclusiones.

Esta perspectiva converge con la crítica de Gayatri Chakravorty Spivak, quien advierte que la identidad subalterna puede ser fijada por el discurso dominante bajo categorías que la esencializan. En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), la autora muestra cómo la representación puede consolidar imágenes estables del otro que reducen su complejidad histórica. La construcción cultural de la identidad, cuando no es críticamente examinada, puede reproducir la violencia epistémica al convertir la diferencia en etiqueta.

El aporte de Homi K. Bhabha complejiza esta discusión al introducir la noción de ambivalencia y de “tercer espacio” en la producción cultural. En *El lugar de la cultura* (Bhabha, 2002), el autor sostiene que la identidad colonial no es pura ni homogénea, sino resultado de procesos de traducción y negociación que generan espacios intersticiales. La diferencia no se limita a oposición binaria entre colonizador y

colonizado; se produce en zonas híbridas donde las categorías se desplazan y rearticulan. Esta concepción evita tanto la fijación esencialista como la dilución relativista de la identidad.

La articulación entre Hall, Bhabha y Spivak permite comprender la identidad como proceso relacional atravesado por poder. Hall enfatiza la historicidad y la dimensión discursiva de la identidad; Bhabha subraya su carácter ambivalente e híbrido; Spivak advierte sobre los riesgos de la representación que fija la alteridad. En conjunto, estas perspectivas convergen con el marco foucaultiano en la medida en que conciben al sujeto como efecto de prácticas discursivas y no como entidad originaria.

La diferencia cultural, en este marco, no es simple pluralidad de costumbres, sino resultado de operaciones clasificatorias que distribuyen legitimidad. Determinadas identidades son reconocidas como centrales o normativas, mientras otras son marcadas como periféricas o desviadas. La construcción cultural implica siempre una política de la visibilidad. El reconocimiento no es neutral: se inscribe en una economía simbólica que asigna valor diferencial.

Desde esta perspectiva, el territorio producido discursivamente —analizado en la unidad anterior— se convierte en escenario donde las identidades se negocian y se disputan. Las narrativas territoriales producen pertenencias y delimitan alteridades. La identidad colectiva se articula en torno a relatos históricos que pueden consolidar hegemonías o abrir espacios de resignificación. La diferencia no es solo atributo cultural; es posición en una red de relaciones.

La crítica poscolonial advierte, además, que la afirmación de identidades puede convertirse en estrategia política necesaria frente a la exclusión, pero siempre bajo el riesgo de reificación. Spivak señala que ciertas formas de esencialismo estratégico pueden operar como tácticas provisionales en contextos de lucha, aunque no deben confundirse con fundamentos ontológicos permanentes (Spivak, 2011). Esta tensión revela la complejidad del problema: la identidad puede ser simultáneamente herramienta de resistencia y producto de una matriz que la limita. En consecuencia, el análisis de identidad y diferencia debe evitar tanto el universalismo abstracto como el culturalismo acrítico. La identidad es construcción

histórica; la diferencia es relación estructurada por poder. El diálogo entre Foucault, Hall, Bhabha y Spivak permite sostener una concepción no esencialista del sujeto que reconoce la dimensión política de toda construcción cultural.

Este subtema consolida la progresión de la unidad: si la representación produce posiciones de subalternidad, la identidad y la diferencia son los efectos culturales de esas operaciones discursivas. Reconocer al otro implica, entonces, interrogar los procesos mediante los cuales se construyen identidades y se fijan diferencias. Solo desde esta desnaturalización es posible evitar que la categoría de alteridad reproduzca las mismas jerarquías que pretende cuestionar.

2.5. Escuchar sin apropiarse: ética de la mediación

(Problema de hablar por el otro en investigación y educación)

El problema de la mediación constituye uno de los puntos más delicados en la reflexión crítica sobre representación y subalternidad. Si la producción del “otro” ha sido analizada como efecto de dispositivos discursivos y si la violencia epistémica opera mediante la reorganización de la experiencia bajo categorías externas, entonces la práctica investigativa y pedagógica no puede asumirse como instancia neutral. La pregunta no es simplemente cómo incluir al otro en el discurso, sino bajo qué condiciones esa inclusión evita reproducir la estructura que lo ha silenciado.

En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), Gayatri Chakravorty Spivak problematiza la tendencia del intelectual a erigirse como portavoz del subalterno. La representación, entendida como *Vertretung* (hablar en nombre de), puede convertirse en acto de sustitución que reafirma la dependencia estructural del representado. La crítica no consiste en negar toda mediación —inevitable en cualquier práctica discursiva—, sino en advertir que la mediación puede consolidar la desigualdad si no examina sus propias condiciones de posibilidad.

Spivak insiste en que el subalterno no carece de voz en sentido literal, sino que su enunciación no adquiere estatuto de inteligibilidad dentro del marco dominante. En este contexto, “dar voz” puede ser una operación ilusoria si no se cuestionan los criterios que determinan qué discursos son reconocidos como legítimos. La ética de

la mediación exige, entonces, una vigilancia crítica sobre las categorías empleadas para traducir la experiencia del otro.

La reflexión foucaultiana ofrece herramientas complementarias para abordar esta cuestión. En *La arqueología del saber* (Foucault, 2002), Michel Foucault sostiene que todo discurso se produce bajo reglas históricas que delimitan las posiciones de sujeto posibles. El investigador no está fuera de estas reglas; ocupa una posición determinada dentro del campo discursivo. La mediación no es exterior al poder; forma parte de su funcionamiento. Desde esta perspectiva, hablar por el otro implica necesariamente intervenir en el régimen de verdad que estructura la inteligibilidad de su experiencia.

En el ámbito educativo, esta problemática adquiere una dimensión específica. La pedagogía, al organizar saberes y validar conocimientos, participa activamente en la producción de legitimidad epistémica. La inclusión curricular de experiencias subalternas puede reproducir una lógica extractiva si dichas experiencias son reorganizadas exclusivamente bajo categorías académicas que las reinterpretan desde una posición de autoridad. Escuchar sin apropiarse implica reconocer que el acto pedagógico no es solo transmisión de contenidos, sino también configuración de marcos de reconocimiento.

La ética de la mediación no consiste en renunciar a la interpretación, sino en problematizar la asimetría estructural que la atraviesa. En el análisis de Spivak, la traducción cultural no es un acto transparente; implica siempre pérdida, desplazamiento y reorganización. La responsabilidad del investigador radica en reconocer esa operación y evitar presentarla como restitución plena de la voz del otro. La mediación debe ser reflexiva, consciente de sus límites y de su inscripción en un campo de poder.

Escuchar sin apropiarse supone, además, desplazar el foco desde la visibilización hacia la transformación de las condiciones de inteligibilidad. No basta con incorporar testimonios o narrativas si el marco conceptual permanece intacto. La estructura que define qué cuenta como conocimiento debe ser interrogada. En este sentido, la ética de la mediación exige una crítica de la autoridad epistémica y una apertura a la pluralidad de formas de saber.

La continuidad con el análisis territorial resulta evidente. Si el territorio ha sido producido discursivamente y si el otro ha sido configurado dentro de ese campo, entonces la investigación sobre contextos diversos corre el riesgo de reproducir la misma matriz que analiza. La mediación académica puede reinscribir jerarquías espaciales y culturales si no cuestiona los dispositivos que organizan la representación.

En términos estructurales, el problema no es únicamente quién habla, sino desde dónde se habla y bajo qué condiciones ese discurso adquiere legitimidad. La ética de la mediación implica reconocer que el investigador y el educador ocupan posiciones situadas dentro de un régimen de verdad. La reflexividad no es un añadido metodológico; es condición de posibilidad para evitar la reiteración de la violencia epistémica.

Este subtema culmina la progresión de la unidad. Si la representación política y discursiva produce subalternidad, y si la identidad se construye dentro de relaciones de poder, entonces la práctica de escuchar debe ser redefinida como ejercicio crítico. Escuchar sin apropiarse no significa abstenerse de interpretar, sino asumir la responsabilidad de examinar las categorías, los dispositivos y las asimetrías que estructuran toda mediación. Solo desde esta conciencia es posible evitar que la intención de reconocimiento reproduzca la estructura de silenciamiento que pretende superar.

3. EXPERIENCIA Y PRODUCCIÓN DE SABER

Las unidades precedentes han establecido que el territorio no constituye una entidad natural previa al discurso, sino una construcción histórica producida por racionalidades de gobierno, y que el “otro” no designa una esencia cultural originaria, sino una posición configurada en el campo de la representación. La presente unidad desplaza la interrogación hacia un núcleo epistemológico decisivo: la experiencia como categoría históricamente constituida y como punto de articulación entre saber, poder y subjetivación.

La experiencia no será abordada aquí como vivencia inmediata ni como evidencia autoevidente, sino como instancia mediada por regímenes de verdad que

determinan las condiciones de su inteligibilidad. En *La arqueología del saber* (Foucault, 2002), Michel Foucault muestra que los objetos del conocimiento no preexisten al discurso, sino que emergen dentro de formaciones discursivas que delimitan lo pensable y lo decible. Desde esta perspectiva, la experiencia no es fuente originaria del saber; es aquello que puede ser reconocido, codificado y legitimado dentro de un campo epistémico determinado.

Este desplazamiento resulta crucial: no toda experiencia deviene saber socialmente válido. Su transformación en conocimiento implica procesos de clasificación, traducción y validación institucional. Las estructuras académicas, jurídicas y políticas operan como instancias que determinan qué experiencias adquieren estatuto de verdad y cuáles quedan relegadas a márgenes de irrelevancia epistemológica. La experiencia, por tanto, no es simplemente acontecimiento vivido; es categoría producida en el interior de una economía de legitimación.

El diálogo con Gayatri Chakravorty Spivak permite complejizar esta problemática. En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), la autora advierte que la estructura epistémica dominante puede incorporar ciertas voces sin alterar los marcos que determinan su inteligibilidad. La experiencia subalterna puede ser traducida, pero esa traducción puede reorganizarla bajo categorías externas que neutralizan su potencia crítica. La exclusión no opera únicamente mediante la omisión, sino mediante la reinscripción controlada dentro del discurso hegemónico.

En este sentido, la experiencia debe comprenderse como espacio de disputa. No se trata de reivindicarla como fuente pura de conocimiento, sino de interrogar las condiciones bajo las cuales adquiere reconocimiento. La legitimidad epistémica no es atributo inherente a la experiencia; es resultado de un proceso institucional que articula saber y poder. Determinadas experiencias son convertidas en narrativas autorizadas; otras son descalificadas por no ajustarse a los criterios dominantes de racionalidad.

Esta unidad se organiza en torno a una hipótesis central: la experiencia constituye un lugar estratégico donde se evidencian las operaciones de inclusión y exclusión que estructuran el campo del saber. Si el territorio organiza espacialmente la intervención y la representación configura posiciones de sujeto, la experiencia revela el punto donde esas operaciones se sedimentan en la constitución del conocimiento.

La reflexión se desarrollará en tres movimientos complementarios. Primero, se examinará la historicidad de la experiencia como categoría epistemológica, evitando concepciones naturalizadas de la vivencia. Segundo, se analizarán los mecanismos de validación que transforman ciertas experiencias en saber legítimo. Tercero, se problematizará la relación entre saber situado y régimen de verdad, atendiendo a las tensiones entre reconocimiento y apropiación.

La relación estructural con las unidades anteriores es directa. La producción discursiva del territorio delimita las condiciones espaciales de la experiencia; la representación del otro regula su inteligibilidad; la producción de saber determina su legitimidad. Analizar la experiencia en este marco implica comprender que no existe fuera de estas mediaciones. Escuchar el territorio y reconocer al otro exige, por tanto, examinar críticamente los dispositivos que convierten la experiencia en conocimiento o la despojan de autoridad.

En consecuencia, esta unidad no reivindica la experiencia como fundamento absoluto, sino que la somete a un análisis hermenéutico-crítico que permita desnaturalizar los criterios que organizan su reconocimiento. Solo desde esta problematización es posible evitar que la producción de saber reproduzca las mismas jerarquías epistémicas que han estructurado históricamente la exclusión.

3.1. Experiencia como categoría histórica y política

(Foucault: experiencia como correlación entre saber, poder y subjetividad)

La experiencia no puede ser comprendida como instancia originaria, inmediata o autosuficiente. Desde una perspectiva foucaultiana, constituye una categoría históricamente configurada en la intersección entre saber, poder y subjetividad. No remite a una interioridad prediscursiva, sino a una forma específica de relación que vincula modos de conocimiento, prácticas normativas y procesos de constitución del sujeto.

En *La arqueología del saber* (Foucault, 2002), Michel Foucault sostiene que los objetos del conocimiento emergen en el interior de formaciones discursivas que delimitan lo decible y lo pensable en un momento histórico determinado. Desde este marco, la experiencia no es un dato previo al discurso; es aquello que puede ser articulado dentro de un régimen de enunciación que la hace inteligible. La experiencia adquiere espesor histórico en la medida en que es capturada por prácticas discursivas que la organizan y la dotan de sentido.

Este desplazamiento se profundiza en *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (Foucault, 2005), donde Foucault propone analizar la sexualidad no como realidad natural reprimida, sino como “experiencia” constituida por una red de saberes, normas y técnicas de subjetivación. Allí la experiencia aparece como correlación entre tres dimensiones: campos de saber, matrices normativas y formas de subjetividad. La experiencia no es interioridad pura; es efecto de una articulación histórica que produce determinadas maneras de percibirse, narrarse y regularse.

En este sentido, la experiencia posee un estatuto político. No solo porque esté atravesada por relaciones de poder, sino porque constituye uno de los lugares donde esas relaciones se inscriben en la subjetividad. Las normas sociales, los discursos científicos y las prácticas institucionales no operan únicamente en el exterior del sujeto; configuran el campo mismo de su experiencia posible. La experiencia es histórica porque las condiciones que la hacen posible varían en función de transformaciones en los regímenes de saber y en las tecnologías de gobierno.

En *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002), el análisis de la disciplina muestra cómo los dispositivos institucionales producen cuerpos dóciles mediante técnicas de vigilancia y normalización. Estas técnicas no solo regulan comportamientos; modelan la experiencia del propio cuerpo. El sujeto disciplinado experimenta el espacio, el tiempo y la norma de manera específica, configurada por la matriz institucional en la que se inscribe. La experiencia corporal es, así, resultado de una tecnología de poder.

La experiencia como categoría histórica implica reconocer que no existe fuera de estructuras de inteligibilidad. Lo que un sujeto puede sentir, narrar o conceptualizar depende de las categorías disponibles en su contexto histórico. Las transformaciones en los discursos científicos, jurídicos o pedagógicos modifican las formas posibles de experiencia. En este sentido, la experiencia no es simplemente vivida; es producida.

La dimensión política de la experiencia se hace visible cuando se examina quién puede convertir su experiencia en saber reconocido. La producción de conocimiento implica un proceso de validación institucional que selecciona determinadas formas de experiencia como relevantes. Otras quedan descalificadas por no ajustarse a los criterios dominantes de racionalidad. La experiencia, por tanto, no es homogénea; está jerarquizada.

Este análisis permite comprender que la experiencia no es fundamento absoluto del saber, sino punto de articulación estratégica entre subjetividad y poder. En continuidad con la crítica desarrollada por Gayatri Chakravorty Spivak en *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), puede afirmarse que la experiencia subalterna no es simplemente ignorada, sino que puede ser reorganizada bajo marcos que neutralizan su potencial disruptivo. La historicidad de la experiencia implica reconocer que su traducción al discurso dominante es siempre operación política.

La categoría foucaultiana de experiencia permite, entonces, evitar dos reduccionismos: por un lado, la concepción que la entiende como fundamento inmediato del conocimiento; por otro, la que la disuelve en pura construcción discursiva sin dimensión vivida. La experiencia es histórica porque está atravesada por regímenes de verdad; es política porque esos regímenes estructuran relaciones de poder; es subjetiva porque se encarna en modos de relación consigo mismo y con los otros.

En consecuencia, analizar la experiencia como categoría histórica y política implica examinar las condiciones que la hacen posible, los dispositivos que la modelan y las instancias que la legitiman o la excluyen. Solo desde esta problematización es posible comprender cómo la experiencia se convierte en lugar estratégico de disputa epistemológica y cómo participa en la constitución de sujetos dentro de contextos estructurados por relaciones de poder.

3.2. Saber situado y crítica al universalismo

(Afinidad con epistemologías críticas alineadas a Spivak)

La problematización de la experiencia como categoría histórica y política obliga a examinar el estatuto del conocimiento que la valida o la excluye. Si la experiencia no constituye fundamento originario del saber, sino que adquiere inteligibilidad dentro de regímenes de verdad históricamente configurados, entonces la pretensión de universalidad del discurso moderno debe ser sometida a crítica. La noción de saber situado emerge aquí no como afirmación relativista, sino como cuestionamiento estructural de la ficción de neutralidad que ha acompañado al sujeto epistémico occidental.

La analítica foucaultiana del saber-poder proporciona un primer anclaje conceptual para esta discusión. En *La arqueología del saber* (Foucault, 2002), Michel Foucault sostiene que los enunciados no se derivan de una razón trascendental universal, sino que se producen dentro de formaciones discursivas que delimitan sus condiciones de posibilidad. El conocimiento no es reflejo transparente de una realidad objetiva exterior, sino efecto de reglas históricas que organizan lo decible y

lo pensable. La universalidad aparece, así, como resultado de un régimen de verdad que se presenta como deslocalizado, aunque esté históricamente situado.

La crítica de Gayatri Chakravorty Spivak radicaliza esta interrogación al señalar la dimensión colonial de esa universalidad. En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), la autora cuestiona la autoafirmación del sujeto ilustrado como instancia universal de razón, mostrando cómo dicha universalidad se construye a partir de la exclusión estructural de voces subalternas. El universal no es neutro: se produce desde una localización histórica que, al imponerse como norma, invisibiliza otras formas de racionalidad. La crítica spivakiana no desemboca en una negación de toda validez, sino en la exigencia de examinar las condiciones geopolíticas que sostienen la autoridad epistémica.

En esta misma línea, Donna Haraway propone en *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (Haraway, 1995) la noción de “conocimientos situados”, entendidos como formas de objetividad encarnadas y parciales. La autora rechaza la “mirada desde ninguna parte” y sostiene que toda producción de saber se encuentra inscrita en una posición concreta. La objetividad no se logra negando la localización, sino explicitándola. Esta propuesta no niega la aspiración al conocimiento riguroso; cuestiona la ilusión de una perspectiva sin cuerpo, sin historia y sin poder.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos, en *Una epistemología del Sur* (Santos, 2009), analiza cómo el pensamiento moderno occidental instituyó una “línea abismal” que separa el conocimiento científico reconocido de otros saberes deslegitimados. La universalidad se convierte, en este marco, en mecanismo de exclusión. Su propuesta de una “ecología de saberes” no implica equiparar acríticamente todas las formas de conocimiento, sino reconocer la pluralidad epistémica negada por la monocultura de la razón moderna. La afinidad con Spivak se encuentra en la denuncia de la estructura que invisibiliza voces no hegemónicas bajo la apariencia de neutralidad universal.

Asimismo, Enrique Dussel sostiene en *Filosofía de la liberación* (Dussel, 1996) que la modernidad se constituyó simultáneamente con la colonización, produciendo una centralidad epistémica que se presenta como universal mientras se funda en una localización histórica concreta. La crítica dusseliana enfatiza la dimensión geopolítica del conocimiento: la universalidad moderna se construye desde el centro y se impone como norma global. Esta perspectiva dialoga con Spivak en la medida en que ambas interrogan la autoridad del sujeto epistémico europeo.

La convergencia entre estas propuestas no radica en la formulación de un programa homogéneo, sino en una preocupación compartida: desnaturalizar la universalidad abstracta que ha estructurado la producción moderna del saber. El saber situado no afirma la clausura cultural ni la imposibilidad de diálogo; introduce una exigencia de reflexividad. Reconocer la localización histórica y geopolítica del conocimiento implica examinar las condiciones de su legitimidad y las relaciones de poder que lo sostienen.

En continuidad con las unidades anteriores, esta discusión se vincula con la producción del otro. El universalismo abstracto puede operar como mecanismo de homogeneización que subsume diferencias bajo categorías generales que invisibilizan experiencias específicas. La crítica situada permite resistir esa subsunción sin recaer en esencialismos. No se trata de afirmar identidades cerradas, sino de reconocer que todo discurso universal se enuncia desde una posición.

La tesis que orienta esta sección sostiene que la producción de saber es inseparable de su localización histórica. El conocimiento es práctica situada, históricamente configurada y políticamente implicada. La afinidad con Spivak se manifiesta en la desestabilización del sujeto epistémico universal y en la denuncia de las estructuras que producen exclusión discursiva. El diálogo analítico con Foucault, Haraway, Santos y Dussel no supone la existencia de un acuerdo explícito entre ellos, sino la

identificación de convergencias críticas verificables en torno a la problematización del universalismo moderno.

Reconocer el carácter situado del saber no debilita la investigación; la fortalece al hacer explícitas sus condiciones de posibilidad. La crítica al universalismo no implica renuncia a la validez, sino desplazamiento del fundamento: la legitimidad del conocimiento no proviene de su supuesta neutralidad, sino de la reflexividad con la que asume su inscripción histórica y su responsabilidad política. En este sentido, la producción de conocimiento se convierte en espacio de disputa donde se juegan simultáneamente la verdad, la autoridad y la visibilidad de experiencias históricamente marginadas.

3.3. Regímenes de verdad y validación del conocimiento

(Criterios institucionales de legitimidad)

La interrogación sobre el saber situado conduce necesariamente al análisis de los mecanismos mediante los cuales determinadas formas de conocimiento adquieren legitimidad institucional mientras otras son descalificadas o marginadas. Esta sección aborda la noción de “regímenes de verdad” como categoría central para comprender cómo se establecen criterios de validación y cómo operan las instancias que autorizan la circulación del conocimiento.

En “Verdad y poder”, entrevista incluida en *Microfísica del poder* (Foucault, 1992), Michel Foucault sostiene que “cada sociedad tiene su régimen de verdad, su ‘política general’ de la verdad” (p. 187). Esta formulación permite comprender que la verdad no constituye un atributo inherente a los enunciados, sino el efecto de procedimientos que determinan qué discursos serán aceptados como verdaderos, qué instancias tienen autoridad para validarlos y qué sujetos están habilitados para producirlos. El régimen de verdad no es mera ideología; es conjunto de prácticas institucionales que articulan saber y poder.

Desde esta perspectiva, la validación del conocimiento implica procesos regulados por dispositivos específicos: universidades, sistemas de acreditación, comunidades científicas, aparatos jurídicos y organismos estatales. Estos dispositivos no solo organizan la circulación del saber; delimitan los criterios de su aceptabilidad. La legitimidad no depende exclusivamente de la coherencia interna de un argumento, sino de su adecuación a normas metodológicas, lenguajes autorizados y estructuras de reconocimiento institucional.

La noción foucaultiana de poder-saber resulta aquí decisiva. En *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002), el autor muestra cómo las prácticas disciplinarias producen saberes especializados —criminología, psiquiatría, pedagogía— que, a su vez, refuerzan las tecnologías de control. El conocimiento se configura como elemento constitutivo de los dispositivos que regulan conductas y clasifican sujetos. La verdad, por tanto, no se opone al poder; se encuentra imbricada en su funcionamiento.

En diálogo con esta perspectiva, En lugar de comprender la legitimidad académica como resultado de la dinámica interna de un “campo” relativamente autónomo, puede analizarse la institución científica como parte de un entramado más amplio de gubernamentalidad. Desde esta perspectiva, el espacio académico no opera únicamente mediante reglas de consagración simbólica, sino como dispositivo que organiza prácticas de validación, clasificación y normalización del conocimiento. En continuidad con la analítica foucaultiana del poder, Nikolas Rose (1999) muestra cómo las instituciones modernas producen sujetos responsables y autorregulados a través de tecnologías evaluativas. La legitimidad científica no se reduce entonces a acumulación de capital simbólico, sino que emerge de procedimientos institucionales que articulan saber, autoridad y normatividad.

La autoridad científica no es simplemente reconocimiento neutral; es resultado de luchas por el capital simbólico. El campo establece criterios que determinan qué investigaciones son consideradas rigurosas y cuáles carecen de legitimidad.

Asimismo, Jürgen Habermas, en *Teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 1987), introduce la idea de pretensiones de validez sometidas a procedimientos argumentativos. Aunque su perspectiva difiere de la foucaultiana en la evaluación normativa del consenso, coincide en reconocer que la validez no se establece por evidencia inmediata, sino mediante procesos regulados. La racionalidad comunicativa implica condiciones institucionales que determinan quién puede participar y bajo qué reglas.

La crítica poscolonial añade una dimensión geopolítica a esta discusión. Gayatri Chakravorty Spivak, en *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), muestra cómo la validación del conocimiento puede operar como mecanismo de silenciamiento estructural. No se trata únicamente de prohibir la voz subalterna, sino de no reconocerla como instancia legítima de producción de saber. La exclusión se produce en el nivel mismo de los criterios que definen qué cuenta como conocimiento.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos, en *Una epistemología del Sur* (Santos, 2009), sostiene que la modernidad occidental consolidó una monocultura del saber científico que establece jerarquías entre conocimientos. La validación institucional se convierte en mecanismo que reproduce desigualdades epistémicas. La crítica no busca abolir la ciencia, sino cuestionar el monopolio que ejerce sobre la definición de verdad.

La articulación de estas perspectivas permite comprender que los regímenes de verdad no operan únicamente en el plano abstracto de la teoría, sino en estructuras concretas de evaluación, acreditación y reconocimiento. La legitimidad académica, por ejemplo, se organiza a través de sistemas de indexación, criterios de publicación, estándares metodológicos y jerarquías institucionales. Estos dispositivos configuran el horizonte de lo que puede ser considerado conocimiento válido.

La experiencia, analizada en la sección anterior, se inserta en este entramado. Para transformarse en saber reconocido, debe traducirse a los lenguajes y formatos exigidos por las instituciones que administran la verdad. Aquellas formas de conocimiento que no se ajustan a estos criterios pueden ser descalificadas no por carecer de coherencia interna, sino por no corresponder a los estándares dominantes.

En consecuencia, el régimen de verdad no constituye simple marco descriptivo; es estructura normativa que distribuye autoridad. Analizar los criterios institucionales de legitimidad implica examinar las reglas que determinan quién puede hablar, desde dónde y bajo qué condiciones. Esta problematización no busca negar la necesidad de criterios rigurosos, sino visibilizar su historicidad y su implicación en relaciones de poder.

La tesis central de esta sección sostiene que la validación del conocimiento es proceso político e institucionalmente mediado. La verdad no se impone por evidencia intrínseca, sino por reconocimiento dentro de un régimen específico. Examinar estos mecanismos permite comprender cómo ciertas formas de experiencia devienen saber autorizado, mientras otras permanecen en los márgenes de la inteligibilidad académica. La crítica de los regímenes de verdad no desestabiliza la investigación; la radicaliza al hacer explícitas las condiciones que organizan su legitimidad.

3.4. Memoria, narración y saber encarnado

(Experiencia como archivo vivo)

La problematización de los regímenes de verdad y de los criterios institucionales de legitimidad conduce a una interrogación decisiva: ¿qué ocurre con aquellas experiencias que no ingresan plenamente en los circuitos formales de validación, pero que se conservan, circulan y transmiten a través de la memoria y la narración?

Esta sección aborda la memoria no como simple depósito psicológico del pasado, sino como práctica social y política de producción de sentido. En este marco, la experiencia se configura como archivo vivo: no como documento estático, sino como inscripción encarnada que articula subjetividad, historicidad y transmisión.

En *La escritura de la historia* (Certeau, 1993), Michel de Certeau sostiene que toda operación historiográfica implica una relación específica con el pasado, mediada por prácticas discursivas y por posiciones institucionales. La historia no es reproducción transparente de lo acontecido, sino producción situada de sentido. Este planteamiento permite comprender que la memoria no constituye simple recuerdo individual, sino práctica narrativa que organiza la experiencia en forma inteligible. La narración no añade significado a la experiencia; la constituye como tal en el espacio social.

La reflexión de Paul Ricoeur en *La memoria, la historia, el olvido* (Ricoeur, 2004) profundiza esta perspectiva al distinguir entre memoria como acto y memoria como representación narrativa. Ricoeur muestra que la memoria no es copia fiel del pasado, sino reconstrucción mediada por marcos interpretativos. La narración configura una identidad narrativa que articula el tiempo vivido y el tiempo contado. Desde esta perspectiva, el saber encarnado no es mera acumulación de recuerdos, sino configuración narrativa que produce inteligibilidad histórica.

En diálogo con estas propuestas, Elizabeth Jelin, en *Los trabajos de la memoria* (Jelin, 2002), analiza la memoria como campo de disputas sociales. Las memorias no son homogéneas ni neutrales; se inscriben en luchas por el reconocimiento y por la legitimidad pública. La experiencia colectiva se convierte en archivo vivo en la medida en que es narrada, transmitida y disputada en el espacio social. El saber que emerge de la memoria no depende únicamente de su institucionalización académica, sino de su circulación en prácticas comunitarias y políticas.

La noción de archivo resulta aquí central. En *La arqueología del saber* (Foucault, 2002), Michel Foucault define el archivo no como conjunto material de documentos, sino como sistema que regula la aparición de los enunciados. El archivo delimita lo que puede ser dicho y conservado. Sin embargo, cuando se examina la memoria como práctica social, emerge una dimensión que excede los dispositivos formales: la experiencia vivida se conserva en cuerpos, rituales, relatos orales y prácticas cotidianas. El archivo vivo no sustituye al archivo institucional, pero lo interpela al mostrar que la producción de sentido no se agota en registros oficiales.

La reflexión poscolonial aporta una dimensión crítica adicional. Gayatri Chakravorty Spivak advierte en *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011) que las narrativas subalternas pueden ser absorbidas por marcos dominantes que reorganizan su significado. La memoria subalterna no es automáticamente reconocida como saber legítimo; su inscripción en el espacio público implica mediaciones que pueden neutralizar su potencia crítica. La experiencia como archivo vivo no es pura; está atravesada por relaciones de poder que condicionan su visibilidad.

Asimismo, Walter Benjamin, en “El narrador”, incluido en *Iluminaciones* (Benjamin, 1991), señala que la narración tradicional transmite experiencia de manera distinta al conocimiento técnico moderno. La experiencia narrada conserva una dimensión ética y colectiva que no se reduce a información. Aunque Benjamin no formula una teoría sistemática del saber encarnado, su análisis permite comprender que la experiencia transmitida oralmente configura una forma de conocimiento ligada a la vida compartida.

En este entramado teórico, la memoria se configura como práctica que transforma experiencia en saber compartido sin depender exclusivamente de validaciones institucionales. El saber encarnado no se opone al conocimiento académico, pero señala una dimensión que este puede pasar por alto: la inscripción corporal y narrativa de la historia vivida. La experiencia no permanece como dato privado; se

convierte en archivo vivo cuando es narrada, transmitida y reconocida dentro de una comunidad interpretativa.

Esta sección sostiene que la memoria constituye espacio estratégico donde se articulan experiencia y legitimidad. La narración no es simple ornamentación del pasado; es acto de producción de sentido que configura identidades individuales y colectivas. El saber encarnado se produce en esa articulación entre cuerpo, relato y comunidad. Reconocer esta dimensión implica ampliar la comprensión de la producción de conocimiento más allá de los dispositivos formales de validación, sin negar la necesidad de criterios rigurosos.

En continuidad con las secciones anteriores, la memoria como archivo vivo revela que los regímenes de verdad no agotan el campo del saber. Existen formas de conocimiento que circulan en prácticas narrativas, rituales y testimoniales. Su reconocimiento exige una mirada crítica capaz de articular análisis institucional y escucha atenta a las formas encarnadas de transmisión. La experiencia, en este marco, no es simple vivencia pasada; es archivo en movimiento que interpela los criterios que determinan qué historias merecen ser contadas y cuáles pueden transformarse en saber legítimo.

3.5. Traducción cultural y desplazamiento epistemológico

(Spivak: la traducción como acto político)

En este apartado, la noción de traducción no se emplea en un sentido restringido a la traslación entre idiomas, sino como categoría epistemológica que permite pensar el tránsito de saberes entre regímenes discursivos heterogéneos. Traducir implica aquí el desplazamiento de una experiencia situada hacia un marco conceptual que la vuelve inteligible dentro de criterios institucionales de validación. Este movimiento no es neutral ni meramente técnico: supone una reconfiguración del objeto de conocimiento, una reinscripción en estructuras de legitimidad y una intervención en las condiciones bajo las cuales una voz puede ser reconocida como portadora de

saber. En este sentido, la traducción designa el punto crítico donde territorio, experiencia y discurso académico se encuentran, evidenciando que toda producción de conocimiento es también un acto de mediación atravesado por relaciones de poder y por decisiones éticas sobre qué se conserva, qué se transforma y bajo qué términos se autoriza lo dicho.

La discusión sobre memoria y saber encarnado conduce a un problema decisivo: la traducción. Si la experiencia se convierte en conocimiento a través de procesos de narración y validación, entonces la traducción no constituye un procedimiento técnico neutro, sino una operación epistemológica y política. Traducir implica decidir qué sentidos se conservan, cuáles se reformulan y bajo qué marcos conceptuales se reinscribe una experiencia situada. La traducción cultural se convierte así en espacio de desplazamiento epistemológico.

Gayatri Chakravorty Spivak ha abordado esta cuestión de manera explícita. En *En otras palabras, en otros mundos: Ensayos sobre política cultural* (Spivak, 2003), la autora sostiene que la traducción no es simple transferencia lingüística, sino práctica ética y política. Traducir implica asumir responsabilidad frente a la alteridad del texto y frente a las relaciones de poder que atraviesan el intercambio cultural. La traducción puede operar como gesto de hospitalidad o como mecanismo de apropiación.

La preocupación spivakiana por la traducción se vincula directamente con su crítica a la representación en *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011). Allí muestra que hablar por el otro implica riesgo de reinscribirlo en categorías que neutralizan su diferencia. La traducción, en este marco, no solo convierte un discurso en otro idioma; reorganiza su inteligibilidad dentro de un sistema conceptual dominante. El desplazamiento epistemológico ocurre cuando una experiencia subalterna es traducida a códigos hegemónicos que la hacen reconocible, pero a la vez la transforman.

Este problema puede articularse con la noción foucaultiana de régimen de verdad. En *Microfísica del poder* (Foucault, 1992), Michel Foucault señala que la verdad se produce dentro de redes institucionales que regulan su circulación. La traducción cultural se inserta en estas redes: no toda traducción es reconocida como válida, y no todo discurso traducido conserva la autoridad de su contexto original. La operación traductiva se encuentra mediada por criterios institucionales que determinan su legitimidad.

Asimismo, Homi K. Bhabha, en *El lugar de la cultura* (Bhabha, 2002), plantea que la traducción cultural se produce en un espacio intersticial donde las identidades no se mantienen intactas, sino que se reconfiguran. El “tercer espacio” no es síntesis armoniosa, sino campo de negociación donde emergen significados híbridos. Esta perspectiva permite comprender que la traducción no es mera reproducción, sino transformación que altera tanto el texto traducido como el marco que lo recibe.

En diálogo con estas perspectivas, la traducción puede ser comprendida como acto que desplaza las fronteras del conocimiento. Cuando una experiencia situada es traducida, no solo cambia de lengua; se reinscribe en otro régimen de inteligibilidad. Este proceso puede ampliar el horizonte epistémico o, por el contrario, domesticar la diferencia. El desplazamiento epistemológico no es simple cambio terminológico; es reconfiguración del campo de sentido.

La traducción como acto político implica reconocer la asimetría que atraviesa todo intercambio cultural. Spivak insiste en la necesidad de una ética de la traducción que evite la apropiación y que mantenga abierta la alteridad del texto. Traducir exige una práctica reflexiva que no reduzca la diferencia a equivalencia funcional. En este sentido, la traducción se convierte en espacio de responsabilidad epistemológica.

Este planteamiento tiene implicaciones directas para la producción de saber en contextos diversos. Cuando experiencias históricamente marginadas son incorporadas al discurso académico, atraviesan procesos de traducción conceptual.

Los marcos teóricos pueden iluminar esas experiencias, pero también reconfigurarlas bajo categorías que no les son propias. El desplazamiento epistemológico no es inevitablemente negativo; puede constituir oportunidad de rearticulación crítica. Sin embargo, requiere conciencia de las condiciones de poder que lo atraviesan.

La tesis que orienta esta sección sostiene que la traducción cultural constituye una práctica estratégica en la producción contemporánea del conocimiento. No es operación secundaria, sino instancia central donde se decide la forma en que la diferencia será reconocida. En continuidad con la crítica al universalismo y al régimen de verdad, la traducción revela que el conocimiento circula a través de mediaciones que transforman aquello que pretenden transmitir.

Comprender la traducción como acto político permite desplazar la discusión desde la fidelidad lingüística hacia la responsabilidad epistemológica. Traducir es intervenir en el campo del saber; es decidir qué permanece, qué se altera y qué se vuelve visible. En ese gesto se juega no solo la circulación de discursos, sino la legitimidad de experiencias que buscan inscribirse en horizontes más amplios de inteligibilidad.

4. SUBJETIVACIÓN, RESISTENCIA Y AGENCIA

Si las unidades anteriores han mostrado que el territorio es producido discursivamente, que el “otro” se configura en el campo de la representación y que el saber se legitima dentro de regímenes institucionales de verdad, esta unidad desplaza el análisis hacia el lugar donde tales operaciones se encarnan: el sujeto. No se trata de asumir la subjetividad como interioridad previa a las estructuras de poder, sino de examinar los procesos mediante los cuales los sujetos son producidos, regulados y, simultáneamente, capaces de desplegar prácticas de resistencia.

La noción de subjetivación constituye el eje conceptual de esta unidad. En distintos momentos de su obra, Michel Foucault sostiene que el poder no solo reprime, sino que produce sujetos. En *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002), muestra cómo las tecnologías disciplinarias configuran cuerpos y conductas, mientras que en *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (Foucault, 2005) analiza cómo el sujeto moderno se constituye a través de prácticas discursivas que articulan saber y normatividad. La subjetivación no es mera internalización pasiva; es proceso histórico en el que el individuo se reconoce y se constituye dentro de matrices de poder.

Sin embargo, la producción del sujeto no agota la cuestión. Foucault insiste en que allí donde hay poder hay posibilidad de resistencia. La resistencia no se sitúa fuera del poder; emerge en el interior de sus redes. Esta afirmación desplaza la idea de un sujeto soberano preexistente y propone una concepción dinámica en la que la agencia se ejerce dentro de las condiciones que estructuran la subjetividad. La resistencia no implica exterioridad absoluta, sino reconfiguración estratégica de las relaciones que constituyen al sujeto.

El diálogo con Gayatri Chakravorty Spivak permite problematizar la noción de agencia en contextos marcados por asimetrías coloniales y epistémicas. En *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011), la autora cuestiona la idea de un sujeto subalterno plenamente autónomo cuya voz pueda simplemente ser “liberada”. La agencia no se define por la capacidad abstracta de hablar, sino por las condiciones estructurales que determinan la inteligibilidad de esa voz. La subjetivación subalterna se produce en un campo atravesado por exclusiones que limitan las posibilidades de reconocimiento.

Esta tensión entre producción y agencia se complejiza si se considera la dimensión performativa de la identidad. Judith Butler, en *Mecanismos psíquicos del poder* (Butler, 2001), analiza cómo la sujeción constituye simultáneamente condición de posibilidad de la acción. El sujeto emerge en la medida en que es interpelado por

normas que lo preceden; no obstante, esa misma interpelación abre un espacio para la resignificación. La agencia no es negación del poder, sino práctica que opera en su interior, desplazando o rearticulando sus efectos.

La relación estructural con las unidades anteriores resulta evidente. Si los regímenes de verdad delimitan lo que puede ser dicho y validado, esos mismos regímenes configuran formas específicas de subjetividad. La experiencia, analizada como categoría histórica, no es ajena a este proceso: constituye uno de los lugares donde la subjetivación se inscribe y se disputa. La memoria y la traducción cultural, examinadas previamente, muestran que la producción del sujeto no es lineal ni cerrada; está atravesada por narrativas, desplazamientos y reinterpretaciones.

Esta unidad examinará, por tanto, tres dimensiones articuladas: primero, los dispositivos que producen sujetos dentro de matrices de saber-poder; segundo, las prácticas mediante las cuales los sujetos negocian, resignifican o resisten esas matrices; tercero, las condiciones que permiten pensar la agencia sin recaer en una concepción voluntarista del sujeto. La resistencia no será entendida como gesto heroico aislado, sino como práctica situada que emerge en contextos estructurados por relaciones de poder.

La hipótesis que orienta esta unidad sostiene que la subjetivación constituye proceso ambivalente: al mismo tiempo que produce sujeción, abre posibilidades de agencia. Reconocer esta ambivalencia permite evitar tanto la ilusión de un sujeto plenamente autónomo como el determinismo que lo reduce a efecto pasivo de estructuras. El análisis de la subjetivación exige comprender cómo las normas que constituyen al sujeto pueden ser también rearticuladas.

En consecuencia, esta unidad no plantea la resistencia como exterioridad romántica frente al poder, sino como práctica que se despliega en el interior de las condiciones históricas que configuran la subjetividad. Desde esta perspectiva, la agencia no es atributo esencial, sino efecto estratégico de procesos de subjetivación que pueden

ser reconfigurados. La pregunta central que guía el capítulo no es si el sujeto es libre o determinado, sino bajo qué condiciones puede intervenir en las relaciones que lo constituyen.

4.1. Tecnologías del yo y formación del sujeto

(Foucault: prácticas de sí)

El análisis de la subjetivación exige desplazar la mirada desde los dispositivos externos de regulación hacia las prácticas mediante las cuales los sujetos se constituyen a sí mismos. Si las tecnologías disciplinarias producen cuerpos normalizados y los regímenes de verdad delimitan horizontes de inteligibilidad, las “tecnologías del yo” introducen una dimensión reflexiva en la que el sujeto participa activamente en su propia configuración. Esta sección examina dicha dimensión a partir de la obra tardía de Michel Foucault.

En la conferencia “Tecnologías del yo”, incluida en *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Foucault, 1990), el autor define estas prácticas como procedimientos “que permiten a los individuos efectuar por sí mismos, con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su propio cuerpo y alma, pensamientos, conducta, modo de ser, para transformarse” (p. 48). Esta formulación introduce una dimensión decisiva: el sujeto no es únicamente efecto pasivo de estructuras disciplinarias; participa en prácticas mediante las cuales se modela y se comprende.

La noción de prácticas de sí se articula con el análisis desarrollado en *Historia de la sexualidad II: El uso de los placeres* (Foucault, 2006) y *Historia de la sexualidad III: La inquietud de sí* (Foucault, 2009). En estos textos, Foucault examina las formas en que, en la Antigüedad grecorromana, el sujeto se constituía a través de ejercicios éticos que implicaban trabajo reflexivo sobre sí mismo. La subjetivación no aparece como interioridad psicológica espontánea, sino como resultado de prácticas históricamente situadas que configuran modos de relación consigo mismo.

Este desplazamiento resulta crucial para comprender la ambivalencia del proceso de subjetivación. Las tecnologías del yo no se sitúan fuera del poder; forman parte de las redes que lo constituyen. Sin embargo, introducen un margen de agencia que no puede reducirse a mera obediencia normativa. El sujeto se produce en la intersección entre sujeción y práctica reflexiva. No existe yo previo a las normas, pero tampoco existe subjetividad completamente determinada por ellas.

La formación del sujeto implica, entonces, una articulación entre normas exteriores y ejercicios interiores. Las prácticas de sí pueden reproducir las matrices dominantes o reconfigurarlas estratégicamente. La dimensión ética del sujeto no consiste en escapar del poder, sino en trabajar sobre las condiciones que lo constituyen. Esta perspectiva evita tanto el voluntarismo individualista como el determinismo estructural.

El análisis foucaultiano de las tecnologías del yo dialoga con la problemática de la agencia discutida en la introducción de esta unidad. La agencia no surge como atributo esencial del individuo, sino como efecto de prácticas que posibilitan la transformación de la relación consigo mismo. En este sentido, la subjetivación no es proceso lineal; implica tensiones entre normalización y autoconstitución.

Asimismo, la dimensión reflexiva del sujeto se vincula con la crítica poscolonial. Gayatri Chakravorty Spivak ha advertido que la constitución del sujeto subalterno está atravesada por mediaciones que limitan su inteligibilidad. Las tecnologías del yo, en contextos de desigualdad estructural, no pueden pensarse al margen de las condiciones materiales y discursivas que restringen las posibilidades de reconocimiento. La formación del sujeto implica siempre una relación con marcos normativos que no son simétricos.

La tesis que orienta esta sección sostiene que las tecnologías del yo constituyen espacio estratégico donde se articulan poder y resistencia. La formación del sujeto no se reduce a imposición disciplinaria; incluye prácticas mediante las cuales los

individuos se relacionan críticamente con las normas que los configuran. Este trabajo sobre sí no es pura interioridad; es práctica histórica inscrita en tradiciones culturales específicas.

En consecuencia, comprender la subjetivación desde las tecnologías del yo permite evitar dos reduccionismos: por un lado, la idea de un sujeto completamente producido por estructuras de poder; por otro, la concepción de una autonomía abstracta desligada de condiciones históricas. El sujeto se constituye en la tensión entre ambas dimensiones. Analizar esta tensión es condición necesaria para pensar la agencia en contextos atravesados por regímenes de verdad y por estructuras de desigualdad.

4.2. Subalternidad y agencia ambivalente

(Spivak: posibilidad y límite de la voz subalterna)

La reflexión sobre las tecnologías del yo ha mostrado que la subjetivación no se agota en la sujeción disciplinaria, sino que incluye prácticas reflexivas mediante las cuales el sujeto se constituye. Sin embargo, cuando el análisis se desplaza hacia contextos marcados por desigualdades estructurales, emerge una pregunta decisiva: ¿es posible hablar de agencia en situaciones donde la posición del sujeto está atravesada por exclusiones epistémicas y coloniales? La categoría de subalternidad introduce una tensión constitutiva entre posibilidad y límite de la voz.

Gayatri Chakravorty Spivak aborda esta problemática en *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011). Allí sostiene que el subalterno no designa simplemente a un grupo social marginado, sino una posición estructural caracterizada por la imposibilidad de inscribirse plenamente en el espacio de representación dominante. La subalternidad no es identidad cultural; es efecto de una configuración histórica que impide que ciertas voces sean reconocidas como interlocutoras válidas. La pregunta por la voz subalterna no se refiere a la capacidad física de hablar, sino a la inteligibilidad de esa voz dentro de un régimen de verdad.

Spivak advierte que incluso los discursos emancipatorios pueden reproducir la lógica que pretenden cuestionar cuando hablan en nombre del subalterno sin transformar las condiciones de representación. La agencia no puede concebirse como simple expresión espontánea de una conciencia oprimida; se encuentra mediada por estructuras discursivas que determinan qué formas de enunciación serán reconocidas. En este sentido, la agencia subalterna es ambivalente: existe en la medida en que el sujeto actúa y se expresa, pero encuentra límites en la estructura que condiciona su visibilidad.

Esta ambivalencia puede articularse con la analítica foucaultiana del poder. Michel Foucault sostiene que el poder no se ejerce únicamente como prohibición, sino como red productiva que atraviesa el campo social (Foucault, 1992). Si el poder produce sujetos, la resistencia no puede situarse fuera de él; se despliega en su interior. Sin embargo, en contextos de subalternidad, la posibilidad de resistencia se encuentra limitada por la desigual distribución de autoridad discursiva. La agencia no desaparece, pero su eficacia depende de las condiciones que permiten que la acción sea reconocida.

La noción de agencia ambivalente implica, por tanto, reconocer una doble dimensión. Por un lado, el sujeto subalterno no es pura pasividad; participa en prácticas cotidianas de negociación, reinterpretación y resistencia. Por otro, esas prácticas no siempre logran inscribirse en el espacio público como discurso autorizado. La voz puede existir sin ser escuchada; puede enunciarse sin ser reconocida como conocimiento válido.

Este análisis evita tanto el romanticismo de una agencia pura como el determinismo que reduce al subalterno a silencio absoluto. Spivak insiste en la necesidad de una “crítica de la representación” que examine quién habla, desde dónde y bajo qué condiciones. La agencia no puede ser atribuida de manera abstracta; debe ser situada en el entramado de relaciones que configuran la subalternidad.

Asimismo, la ambivalencia de la agencia se relaciona con la problemática de la traducción cultural examinada previamente. Cuando la voz subalterna es traducida al lenguaje académico o institucional, atraviesa procesos de mediación que pueden ampliar su alcance o reconfigurar su significado. La posibilidad de hablar no garantiza la conservación de la diferencia; la traducción puede neutralizar aquello que pretende visibilizar.

En este marco, la agencia ambivalente constituye categoría analítica que permite comprender la tensión entre acción y estructura. La subalternidad no elimina la capacidad de actuar, pero condiciona la forma en que esa acción se vuelve inteligible. La pregunta no es simplemente si el subalterno puede hablar, sino bajo qué condiciones su palabra adquiere estatuto de saber reconocido.

La tesis que orienta esta sección sostiene que la agencia subalterna se despliega en un espacio de inestabilidad estructural. No se trata de afirmar una autonomía plena ni de declarar la imposibilidad absoluta de acción. La agencia es práctica situada que opera dentro de límites históricos concretos. Reconocer esta ambivalencia es condición para evitar tanto la apropiación paternalista como la negación de la capacidad de intervención de sujetos históricamente marginados.

En continuidad con la unidad, la reflexión sobre subalternidad y agencia ambivalente permite articular subjetivación y resistencia sin recaer en simplificaciones. El sujeto subalterno no es esencia silenciada ni conciencia pura reprimida; es posición estructural cuya voz se inscribe en relaciones desiguales de poder. Analizar esta inscripción constituye paso necesario para comprender las posibilidades reales de transformación en contextos atravesados por exclusión epistémica y política.

4.3. Performatividad e identidad en disputa

(Judith Butler en coherencia con el marco foucaultiano)

El análisis de la subjetivación y de la agencia ambivalente conduce a una cuestión decisiva: ¿cómo se configura la identidad en contextos atravesados por normas que

la preceden? La noción de performatividad permite abordar esta pregunta desde una perspectiva que no concibe la identidad como esencia estable, sino como efecto reiterado de prácticas normativas. En coherencia con el marco foucaultiano, la performatividad no designa simple actuación voluntaria, sino proceso regulado de producción del sujeto.

Judith Butler desarrolla esta problemática en *El género en disputa* (Butler, 2007). Allí sostiene que el género no constituye atributo interior previo a su expresión, sino efecto de la repetición de actos regulados por normas sociales. La identidad no es sustancia, sino proceso. La performatividad no implica que el sujeto elija libremente su identidad; indica que esta se produce en la reiteración de prácticas discursivas y corporales que configuran lo que puede ser reconocido como sujeto.

Esta concepción encuentra afinidad estructural con la analítica de Michel Foucault. En *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (Foucault, 2005), Foucault muestra cómo el sujeto moderno se constituye en el interior de discursos que articulan saber y normatividad. La identidad sexual no emerge como dato natural, sino como efecto de tecnologías discursivas que clasifican, regulan y normalizan. Butler retoma esta matriz conceptual para mostrar que la identidad se sostiene en prácticas reiterativas que producen la ilusión de estabilidad.

La identidad, desde esta perspectiva, no es núcleo ontológico fijo; es campo de disputa. La reiteración normativa no es mecánica: en cada repetición existe posibilidad de variación. Butler sostiene que la repetición puede abrir fisuras en la norma, generando desplazamientos que desestabilizan su aparente naturalidad. La performatividad introduce, así, una concepción dinámica de la agencia: el sujeto no se sitúa fuera de la norma, pero puede rearticularla en el acto mismo de su reproducción.

Esta tensión entre norma y resignificación se inscribe en la problemática más amplia de la subjetivación. Si las tecnologías del yo muestran que el sujeto se constituye mediante prácticas históricas, la performatividad indica que esas prácticas no son

simplemente impuestas; son encarnadas y reiteradas en el tiempo. La identidad es efecto sedimentado de actos repetidos que adquieren apariencia de esencia. La disputa identitaria no consiste en revelar una verdad interior oculta, sino en cuestionar las normas que regulan qué identidades pueden ser reconocidas.

Asimismo, la noción de performatividad dialoga con la problemática de la subalternidad. Cuando determinadas identidades no encajan en los marcos normativos dominantes, su reconocimiento se vuelve precario. La identidad en disputa no es solo conflicto simbólico; es lucha por la inteligibilidad. La agencia se ejerce en la medida en que el sujeto logra resignificar los códigos que lo constituyen, pero esa resignificación está condicionada por estructuras que delimitan el horizonte de lo posible.

La coherencia con el marco foucaultiano se manifiesta en la concepción relacional del poder. Para Foucault, el poder no es sustancia localizada, sino red de relaciones que atraviesa el campo social. Butler retoma esta comprensión para mostrar que la norma no opera únicamente como prohibición, sino como condición de posibilidad de la identidad. La identidad se produce en la interpelación normativa; sin embargo, esa misma interpelación puede ser resignificada.

La tesis que orienta esta sección sostiene que la identidad debe comprenderse como proceso performativo inscrito en relaciones de poder. La disputa identitaria no remite a una lucha entre esencia y apariencia, sino a la confrontación entre normas que buscan estabilizar el sentido y prácticas que introducen variación. La performatividad permite pensar la agencia no como exterioridad frente al poder, sino como capacidad de rearticulación interna.

En continuidad con la unidad, el análisis de la performatividad refuerza la idea de que la subjetivación es proceso ambivalente. La identidad no es simplemente impuesta ni puramente elegida; se produce en la reiteración de normas que pueden ser reproducidas o desplazadas. Examinar esta dinámica resulta fundamental para

comprender cómo se configuran sujetos en contextos atravesados por regímenes de verdad y cómo, en el interior de esas condiciones, emergen prácticas de resistencia y resignificación.

4.4. Necropolítica y gestión diferencial de la vida

(Achille Mbembe como prolongación crítica de la biopolítica)

El análisis de la subjetivación y de la performatividad ha mostrado que el poder no solo regula conductas, sino que produce identidades y organiza formas de vida. Sin embargo, cuando la interrogación se desplaza hacia contextos atravesados por violencia estructural, colonialidad y guerra, emerge una dimensión que desborda la categoría foucaultiana de biopolítica: la administración diferencial de la muerte. Esta sección examina la noción de necropolítica como ampliación crítica del marco biopolítico.

Michel Foucault introduce la categoría de biopolítica en *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (Foucault, 2005), donde analiza el tránsito hacia formas de poder centradas en la gestión de la vida de las poblaciones. El poder moderno no se define exclusivamente por el derecho de hacer morir, sino por la capacidad de “hacer vivir y dejar morir”. La biopolítica organiza políticas sanitarias, demográficas y disciplinarias orientadas a optimizar la vida colectiva. Sin embargo, Foucault también reconoce que esta racionalidad implica una distribución desigual del derecho a la vida, articulada con el racismo de Estado.

Es precisamente esta dimensión diferencial la que Achille Mbembe radicaliza en *Necropolítica* (Mbembe, 2011). Mbembe sostiene que el poder contemporáneo no puede comprenderse únicamente como administración de la vida; en numerosos contextos opera como capacidad de decidir sobre la muerte. La necropolítica designa la producción de “mundos de muerte” en los que ciertos grupos son expuestos sistemáticamente a condiciones de destrucción. La soberanía se ejerce como poder de determinar quién puede vivir y quién debe morir.

La relación entre biopolítica y necropolítica no es de sustitución, sino de prolongación crítica. Mientras la biopolítica se orienta a la gestión de la vida poblacional, la necropolítica muestra que esa gestión incluye la producción de zonas de excepción donde la muerte se convierte en instrumento central de gobierno. Mbembe amplía el análisis foucaultiano incorporando la experiencia colonial como laboratorio histórico donde se consolidaron formas extremas de violencia soberana. El espacio colonial no es mero antecedente; constituye paradigma para comprender prácticas contemporáneas de exclusión y exterminio.

En este marco, la subjetivación adquiere un cariz particular. Si la biopolítica produce sujetos normalizados dentro de dispositivos disciplinarios, la necropolítica produce sujetos expuestos, precarizados o despojados de reconocimiento. La identidad no solo se disputa en el plano simbólico; se encuentra atravesada por una gestión diferencial de la vida. La agencia, analizada en las secciones anteriores, debe ser reconsiderada a la luz de condiciones donde la supervivencia misma se convierte en problema político.

La noción de gestión diferencial de la vida permite articular esta discusión con la crítica poscolonial desarrollada por Gayatri Chakravorty Spivak. Si la subalternidad implica exclusión discursiva, la necropolítica revela una dimensión material de esa exclusión: ciertos cuerpos no solo carecen de voz legítima, sino que son situados en espacios donde la protección jurídica y social se suspende. La invisibilización epistémica puede coexistir con la exposición a violencia estructural.

Asimismo, la necropolítica reconfigura la comprensión de la resistencia. En contextos donde la vida es gestionada diferencialmente, la resistencia puede consistir en prácticas de supervivencia, en estrategias comunitarias de protección o en narrativas que disputan la naturalización de la muerte como destino inevitable. La agencia no se ejerce únicamente en el plano discursivo; se despliega en la defensa misma de la existencia.

La tesis que orienta esta sección sostiene que la necropolítica constituye categoría indispensable para comprender la radicalización contemporánea de las tecnologías de poder. La gestión de la vida no se distribuye de manera homogénea; opera mediante jerarquías que asignan distinto valor a distintas vidas. Analizar esta distribución permite comprender cómo el poder organiza tanto la producción de sujetos normalizados como la exposición de otros a condiciones letales.

En continuidad con la unidad, la reflexión sobre necropolítica muestra que la subjetivación no puede pensarse al margen de las condiciones materiales de existencia. La identidad en disputa, la agencia ambivalente y las tecnologías del yo se encuentran atravesadas por estructuras que determinan el acceso diferencial a la vida protegida. La crítica de la necropolítica no sustituye el análisis foucaultiano; lo amplía al incorporar la dimensión colonial y la violencia soberana como elementos centrales de la racionalidad contemporánea.

4.5. Resistencia micropolítica y prácticas contrahegemónicas

(Líneas de fuga en diálogo con Deleuze y Guattari)

El análisis de la necropolítica ha mostrado que la gestión diferencial de la vida configura escenarios donde el poder opera tanto en la regulación de la existencia como en la producción de zonas de muerte. Sin embargo, incluso en contextos atravesados por dispositivos disciplinarios, biopolíticos o necropolíticos, el poder no se presenta como estructura monolítica. Esta sección examina la resistencia en su dimensión micropolítica, atendiendo a prácticas que no necesariamente se articulan como confrontación frontal, sino como desplazamientos, desvíos y reconfiguraciones locales del orden hegemónico.

Gilles Deleuze y Félix Guattari desarrollan en *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (Deleuze & Guattari, 2002) la noción de “líneas de fuga” como movimientos que atraviesan las estructuras sin situarse necesariamente en

oposición externa a ellas. La línea de fuga no constituye huida literal ni negación absoluta del sistema; designa un proceso de desestratificación que introduce variaciones en el interior de las configuraciones dominantes. La resistencia micropolítica opera en la escala de lo cotidiano, en prácticas que reconfiguran relaciones de poder sin necesariamente declararse revolucionarias.

Este planteamiento puede ponerse en diálogo con la analítica foucaultiana del poder. Para Michel Foucault, el poder circula en redes y no se concentra únicamente en el aparato estatal (Foucault, 1992). Allí donde hay poder, existen múltiples puntos de resistencia. La resistencia no es exterioridad pura; se inscribe en las mismas relaciones que pretende transformar. La perspectiva micropolítica permite comprender estas resistencias como prácticas localizadas que desestabilizan la normalización sin necesidad de constituirse como proyecto totalizante.

La categoría de prácticas contrahegemónicas se articula aquí no como confrontación épica, sino como producción de espacios alternativos de significación. Las líneas de fuga no destruyen automáticamente las estructuras; generan desplazamientos que pueden abrir posibilidades inéditas. En este sentido, la resistencia micropolítica se vincula con procesos de resignificación performativa — analizados previamente en diálogo con Judith Butler— en los que la reiteración de normas introduce variaciones que erosionan su aparente estabilidad.

Asimismo, la dimensión micropolítica dialoga con la problemática de la subalternidad. Si la agencia subalterna es ambivalente y limitada por condiciones estructurales, las prácticas contrahegemónicas pueden emerger en espacios donde la acción no adopta necesariamente la forma de discurso público reconocido. Pequeñas reorganizaciones del sentido, estrategias comunitarias de apoyo o resignificaciones culturales pueden constituir líneas de fuga que no siempre ingresan en el registro institucional, pero que alteran el campo de relaciones.

En *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari (2002) distinguen entre estructuras estratificadas y procesos de desterritorialización. La desterritorialización no implica desaparición del territorio, sino reconfiguración de sus límites. Esta noción puede articularse con la discusión inicial sobre el territorio como construcción discursiva: las prácticas micropolíticas no crean necesariamente un espacio completamente nuevo, pero modifican la forma en que el territorio es vivido y significado. La resistencia se manifiesta como variación en el uso de los códigos dominantes.

La tesis que orienta esta sección sostiene que la resistencia no debe pensarse exclusivamente en términos de oposición frontal al poder hegemónico. Existen formas de acción que operan en escalas reducidas, en gestos aparentemente mínimos que alteran configuraciones normativas. La micropolítica no sustituye la acción colectiva organizada, pero revela que la transformación puede comenzar en desplazamientos locales que erosionan gradualmente la coherencia del orden dominante.

En continuidad con la unidad, la resistencia micropolítica aparece como dimensión complementaria a la agencia ambivalente y a la performatividad. La subjetivación no produce únicamente sujeción; genera también posibilidades de rearticulación interna. Las líneas de fuga no garantizan emancipación automática, pero abren espacios de indeterminación donde el poder pierde su carácter absoluto.

Comprender estas prácticas contrahegemónicas implica abandonar la imagen del poder como bloque homogéneo y reconocer su carácter relacional. La resistencia micropolítica no constituye exterioridad pura, sino intervención situada que reorganiza el campo de fuerzas. En este sentido, la subjetivación, lejos de clausurarse en la normalización, puede devenir espacio estratégico de desplazamiento y transformación.

5. ÉTICA, PEDAGOGÍA Y TRANSFORMACIÓN EN CONTEXTOS DIVERSOS

Las unidades anteriores han construido un entramado analítico que articula territorio, representación, producción de saber y subjetivación dentro de regímenes históricos de poder. Esta última unidad no introduce un nuevo eje conceptual aislado, sino que desplaza el marco elaborado hacia sus implicaciones éticas y pedagógicas. Si el territorio es efecto de prácticas discursivas, si el otro es configurado en matrices de representación y si el saber se valida dentro de estructuras institucionales que jerarquizan experiencias, entonces la práctica educativa no puede asumirse como espacio neutro. Se convierte en escenario estratégico donde se reproducen o se transforman dichas configuraciones.

La pedagogía, entendida desde esta perspectiva, no es mera transmisión de contenidos, sino práctica situada que participa en la producción de subjetividades. Michel Foucault mostró en *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002) que las instituciones modernas, entre ellas la escuela, operan como dispositivos disciplinarios que configuran cuerpos y conductas. La educación no es exterior a los regímenes de verdad; constituye uno de sus principales vectores de reproducción. Sin embargo, esta constatación no implica clausura determinista. Allí donde se producen sujetos, también pueden emerger prácticas que reconfiguren esa producción.

El desplazamiento ético resulta central. Gayatri Chakravorty Spivak insiste en la necesidad de una ética de la responsabilidad frente a la alteridad, particularmente en contextos de subalternidad (Spivak, 2011). Escuchar el territorio y reconocer al otro no puede reducirse a estrategia metodológica; implica revisar las condiciones desde las cuales el investigador y el educador hablan. La pedagogía no puede limitarse a incorporar voces diversas si mantiene intactos los marcos que determinan su inteligibilidad. La transformación exige interrogación crítica de los propios dispositivos de enunciación.

En este sentido, la educación se convierte en espacio donde convergen memoria, traducción cultural y agencia. Si la experiencia puede ser descalificada por no ajustarse a criterios dominantes de validación, la práctica pedagógica puede funcionar como instancia de reconocimiento o como mecanismo de exclusión. La ética educativa no se reduce a normas de convivencia; implica problematizar los regímenes de verdad que estructuran el currículum, los métodos de evaluación y las jerarquías de saber.

La noción de transformación, en este marco, no remite a cambio superficial de contenidos, sino a reconfiguración de las relaciones que articulan saber y poder en el espacio educativo. Paulo Freire sostiene en *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2005) que la educación puede reproducir relaciones de dominación o convertirse en práctica de libertad. Aunque su enfoque difiere del marco foucaultiano, ambos coinciden en reconocer que la educación no es neutral. La transformación pedagógica exige desplazamiento del lugar del docente como autoridad incuestionada hacia una relación dialógica que reconozca la historicidad del saber.

La relación estructural con las unidades anteriores es directa. Si el territorio es construcción discursiva, escucharlo implica reconocer que el conocimiento no se produce únicamente en centros institucionales. Si la subalternidad señala límites de representación, la pedagogía debe interrogar las condiciones que hacen posible el reconocimiento de voces históricamente marginadas. Si la subjetivación es proceso ambivalente, la educación puede operar tanto como mecanismo de normalización como espacio de resignificación.

Esta unidad examinará tres dimensiones articuladas: primero, la ética de la escucha como práctica crítica que evita la apropiación; segundo, la pedagogía como espacio de traducción cultural y validación de saberes situados; tercero, la transformación institucional como proceso que requiere reflexividad sobre los dispositivos que organizan la producción de conocimiento. La figura del investigador-educador no

será concebida como mediador neutral, sino como actor situado cuya práctica está atravesada por responsabilidades epistemológicas y políticas.

La tesis que orienta esta unidad sostiene que escuchar el territorio implica redefinir la práctica educativa como espacio de disputa por la legitimidad del saber. La transformación no se reduce a innovación metodológica; exige reconfiguración de las relaciones entre conocimiento, poder y subjetividad. En contextos diversos, esta tarea requiere una ética que articule crítica estructural y compromiso situado.

En consecuencia, la unidad final no clausura el marco teórico desarrollado, sino que lo desplaza hacia el ámbito de la acción. La pedagogía se convierte en laboratorio donde se ponen a prueba las categorías analizadas: régimen de verdad, subalternidad, performatividad, necropolítica y resistencia micropolítica. Escuchar el territorio no es gesto retórico; es práctica que redefine el lugar del investigador y del educador dentro de las relaciones que configuran el saber y la vida colectiva.

5.1. Pedagogía crítica y descolonización del saber

(Articulación con marcos críticos coherentes con Spivak)

Si el conocimiento se produce dentro de regímenes de verdad históricamente situados y si la subalternidad revela límites estructurales en la representación y en la legitimación de la voz, entonces la pedagogía no puede comprenderse como instancia neutral de transmisión. La educación se convierte en espacio estratégico donde se reproducen o se disputan las jerarquías epistémicas heredadas de la modernidad colonial. La pedagogía crítica, en este marco, no constituye simple innovación metodológica, sino práctica orientada a interrogar las condiciones de producción y validación del saber.

Paulo Freire sostiene en *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2005) que la educación puede funcionar como mecanismo de domesticación o como práctica de liberación. Su crítica a la “educación bancaria” denuncia una concepción en la que el

conocimiento es depositado en sujetos considerados pasivos. Esta perspectiva coincide con la crítica a la universalidad abstracta del saber moderno: el docente no es depositario exclusivo de la verdad, sino participante en un proceso dialógico donde el conocimiento se construye en interacción.

Sin embargo, la descolonización del saber exige ir más allá de la dimensión dialógica. Gayatri Chakravorty Spivak advierte en *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011) que la inclusión discursiva no garantiza transformación estructural. Incorporar voces subalternas en el currículo no equivale a dismantelar los marcos que determinan su inteligibilidad. La descolonización del saber implica examinar los criterios que definen qué conocimientos son considerados legítimos y cuáles permanecen en la periferia.

En esta línea, Boaventura de Sousa Santos propone en *Una epistemología del Sur* (Santos, 2009) la noción de “ecología de saberes”, entendida como reconocimiento de la pluralidad epistémica. Esta propuesta no niega la validez del conocimiento científico, pero cuestiona su monopolio como única forma legítima de racionalidad. En el ámbito pedagógico, esta perspectiva exige revisar el currículum, las metodologías y los criterios de evaluación que privilegian determinados marcos cognitivos.

Asimismo, Enrique Dussel sostiene en *Filosofía de la liberación* (Dussel, 1996) que la modernidad se constituyó simultáneamente con la colonización, produciendo una centralidad epistémica que invisibiliza otras racionalidades. La pedagogía crítica, desde este horizonte, no puede limitarse a transmitir contenidos críticos; debe problematizar la localización geopolítica del conocimiento que enseña. Descolonizar el saber implica reconocer que el universal moderno se enuncia desde un lugar histórico específico.

La articulación con el marco foucaultiano resulta también pertinente. Michel Foucault mostró que las instituciones educativas participan en la producción de subjetividades normalizadas (Foucault, 2002). La escuela no es solo espacio de

instrucción, sino dispositivo que clasifica, evalúa y jerarquiza. La pedagogía crítica debe, por tanto, interrogar los mecanismos mediante los cuales la institución escolar reproduce relaciones de poder bajo la apariencia de neutralidad académica.

La descolonización del saber no implica rechazo indiscriminado de tradiciones teóricas, sino ejercicio reflexivo que visibilice sus condiciones de posibilidad. La crítica al universalismo abstracto exige reconocer la historicidad del conocimiento enseñado y abrir espacio a saberes situados que han sido marginados. No se trata de sustituir un canon por otro, sino de problematizar el estatuto mismo del canon.

La tesis que orienta esta sección sostiene que la pedagogía crítica constituye práctica de intervención en el régimen de verdad. Descolonizar el saber implica revisar los criterios de legitimidad que estructuran la educación formal, interrogar las jerarquías epistémicas que se naturalizan en el aula y promover condiciones donde distintas formas de conocimiento puedan dialogar sin subsunción automática.

En continuidad con la unidad, la pedagogía crítica no se concibe como programa ideológico cerrado, sino como ejercicio permanente de reflexividad institucional. Escuchar el territorio y reconocer al otro exige transformar la práctica educativa en espacio donde el saber no sea impuesto como universal abstracto, sino problematizado en su inscripción histórica y geopolítica. La descolonización del saber, en este sentido, constituye tarea ética y política que redefine el lugar del educador y del investigador en contextos diversos.

5.2. Investigación situada y responsabilidad epistemológica

(Evitar hablar en nombre del otro)

La descolonización del saber no se agota en la transformación curricular ni en la incorporación de epistemologías críticas al discurso pedagógico. Implica, de manera decisiva, una revisión del lugar desde el cual el investigador enuncia, interpreta y representa. La investigación situada no constituye simple estrategia metodológica;

es posicionamiento epistemológico que reconoce la historicidad y la localización del sujeto investigador. Esta sección examina la responsabilidad que deriva de esa localización, particularmente frente al riesgo de hablar en nombre del otro.

Gayatri Chakravorty Spivak problematiza esta cuestión en *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011). Allí advierte que incluso discursos críticos pueden reproducir la estructura que buscan desestabilizar cuando asumen la voz del subalterno sin transformar las condiciones de representación. La crítica no consiste en otorgar palabra al otro como gesto benevolente, sino en examinar las mediaciones que hacen posible —o imposible— la inteligibilidad de esa voz. Hablar en nombre del otro puede constituirse en nueva forma de apropiación si no se interroga el régimen discursivo que organiza la escucha.

La responsabilidad epistemológica implica, por tanto, reconocer que toda investigación se inscribe en un régimen de verdad. Michel Foucault sostuvo que la verdad se produce dentro de redes institucionales que regulan su circulación (Foucault, 1992). El investigador no ocupa posición exterior a esas redes; participa en ellas. Reconocer esta inscripción no invalida la investigación, pero exige reflexividad respecto de los dispositivos que autorizan su palabra.

En diálogo con esta perspectiva, Donna Haraway plantea en *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza* (Haraway, 1995) que la objetividad no es mirada desde ninguna parte, sino conocimiento situado. La explicitación de la localización no debilita la validez del análisis; la fortalece al asumir la parcialidad como condición estructural del saber. La investigación situada exige reconocer el lugar desde el cual se habla y las relaciones de poder que atraviesan ese lugar.

Asimismo, Linda Tuhiwai Smith, en *Descolonizar las metodologías* (Smith, 2016), subraya que la investigación en contextos históricamente colonizados ha operado frecuentemente como herramienta de extracción y clasificación. La responsabilidad epistemológica implica transformar la relación entre investigador y comunidad,

evitando reproducir la lógica de apropiación del conocimiento. Investigar no puede reducirse a recoger datos; supone establecer relaciones éticas que reconozcan la autonomía de los sujetos involucrados.

Evitar hablar en nombre del otro no significa renunciar a la interpretación ni a la elaboración teórica. Implica distinguir entre análisis crítico y sustitución de la voz. El investigador puede interpretar, contextualizar y teorizar, pero debe evitar presentarse como portavoz absoluto de experiencias ajenas. La responsabilidad radica en explicitar las mediaciones, reconocer los límites del propio discurso y no confundir representación analítica con representación política.

Esta problemática se vincula con la cuestión de la traducción cultural abordada previamente. Toda investigación supone procesos de traducción conceptual. La responsabilidad epistemológica consiste en no neutralizar la diferencia bajo categorías que la hagan cómodamente inteligible para el campo académico. Traducir no debe equivaler a domesticar.

La tesis que orienta esta sección sostiene que la investigación situada constituye práctica ética que articula reflexividad, responsabilidad y rigor. No se trata de abandonar el análisis crítico en nombre de una escucha pasiva, sino de sostener una vigilancia permanente sobre las condiciones desde las cuales se produce conocimiento. La legitimidad no proviene de la supuesta neutralidad, sino de la coherencia entre marco teórico, posicionamiento del investigador y reconocimiento de las asimetrías que atraviesan el campo estudiado.

En continuidad con la unidad, la investigación situada redefine el lugar del investigador en contextos diversos. Escuchar el territorio implica reconocer que el saber no se extrae sin consecuencias; se produce en relaciones que requieren cuidado y responsabilidad. Evitar hablar en nombre del otro no es gesto de silencio, sino práctica crítica que asume la complejidad de representar sin sustituir.

5.3. Currículo, poder y exclusión simbólica

(Lectura foucaultiana de la institución educativa)

La discusión sobre investigación situada y responsabilidad epistemológica conduce inevitablemente a la estructura institucional donde el saber se organiza y se transmite: el currículo. Lejos de ser una simple lista neutral de contenidos, el currículo constituye una tecnología de poder que selecciona, jerarquiza y distribuye saberes. Desde una lectura foucaultiana, la institución educativa no es únicamente espacio pedagógico, sino dispositivo que participa activamente en la producción de subjetividades y en la regulación de lo decible.

Michel Foucault analiza en *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002) cómo las instituciones modernas —entre ellas la escuela— funcionan mediante técnicas disciplinarias que organizan el tiempo, el espacio y los cuerpos. El aula, el examen y la clasificación no constituyen meros instrumentos administrativos; forman parte de una tecnología que produce sujetos evaluables, comparables y jerarquizados. El currículo, en este marco, no solo transmite contenidos, sino que define qué saberes son legítimos y qué sujetos son reconocidos como competentes.

En “Verdad y poder”, incluido en *Microfísica del poder* (Foucault, 1992), el autor sostiene que cada sociedad establece mecanismos que determinan qué discursos pueden circular como verdaderos. El currículo escolar participa en esta política general de la verdad: al seleccionar ciertos autores, teorías y narrativas históricas, contribuye a consolidar una determinada visión del mundo. Lo que queda fuera del currículo no desaparece, pero pierde visibilidad institucional y autoridad simbólica. La exclusión simbólica opera precisamente en este nivel. Determinados saberes —particularmente aquellos vinculados a experiencias subalternas o a epistemologías no hegemónicas— pueden quedar relegados a márgenes curriculares o ser incorporados de manera superficial. Gayatri Chakravorty Spivak advierte que la inclusión formal no garantiza transformación estructural (Spivak, 2011). La presencia de contenidos “diversos” no necesariamente altera los marcos que

definen su inteligibilidad. La exclusión puede persistir en la forma en que se organiza la jerarquía del conocimiento.

En lugar de comprender la escuela como espacio de reproducción estructural de capital cultural, resulta más consistente con la analítica foucaultiana concebirla como dispositivo de normalización. En *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002), se muestra cómo las instituciones modernas —entre ellas la escuela— funcionan mediante técnicas disciplinarias que producen cuerpos dóciles y saberes clasificables. El currículo no constituye simple transmisión de contenidos, sino mecanismo de organización de lo decible y lo evaluable.

Asimismo, en “El orden del discurso” (Foucault, 1999), el autor sostiene que toda sociedad controla la producción del discurso mediante procedimientos de selección, exclusión y distribución. El currículo participa de estos procedimientos al determinar qué conocimientos pueden circular como verdaderos y cuáles quedan relegados al silencio institucional. La exclusión simbólica no opera únicamente a través de la prohibición explícita, sino mediante la estructuración diferencial de la visibilidad.

Desde esta perspectiva, la institución educativa no reproduce simplemente estructuras sociales preexistentes; contribuye activamente a producir sujetos normalizados mediante exámenes, clasificaciones y jerarquías curriculares. La consagración de determinados saberes como universales no responde a una superioridad intrínseca, sino a su inserción en un régimen de verdad que los legitima. La exclusión se ejerce, entonces, a través de procedimientos aparentemente técnicos que organizan la distribución de la autoridad cognitiva.

Desde esta perspectiva, el currículo debe comprenderse como campo de disputa. No existe neutralidad en la selección de contenidos ni en los criterios de evaluación. La organización curricular implica decisiones políticas que determinan qué memorias se conservan, qué lenguajes se privilegian y qué formas de experiencia se convierten en saber autorizado. La exclusión simbólica se manifiesta cuando

ciertos grupos no encuentran en el currículo representación significativa de sus historias y saberes.

La lectura foucaultiana permite comprender que el poder no se concentra en un centro visible; se ejerce en prácticas cotidianas aparentemente técnicas. La estructura horaria, la segmentación disciplinar, los estándares de evaluación y los dispositivos de acreditación forman parte de una red que produce normalización. El currículo no solo informa; forma.

La tesis que orienta esta sección sostiene que el currículo constituye dispositivo estratégico en la administración del saber. La exclusión simbólica no es accidente, sino efecto de criterios institucionales que jerarquizan conocimientos. Interrogar el currículo implica examinar las relaciones entre poder y verdad que lo estructuran.

En continuidad con la unidad, esta reflexión refuerza la idea de que la transformación pedagógica requiere revisar no solo las prácticas docentes, sino la arquitectura misma del conocimiento escolar. Escuchar el territorio y reconocer al otro implica revisar los contenidos que se enseñan, las voces que se legitiman y los silencios que se perpetúan. La crítica curricular no pretende abolir la institución educativa, sino problematizar los dispositivos que organizan la producción y distribución del saber en su interior.

5.4. Pluralidad epistemológica y justicia cognitiva

(Reconocimiento de saberes no hegemónicos)

La crítica al currículo como dispositivo de exclusión simbólica conduce necesariamente a una interrogación más amplia sobre la arquitectura epistémica que organiza la legitimidad del conocimiento. Si la institución educativa participa en la producción de jerarquías simbólicas, entonces la transformación pedagógica exige revisar no solo contenidos específicos, sino los criterios que definen qué cuenta como saber. La pluralidad epistemológica no constituye simple ampliación

temática; implica reconfiguración de los fundamentos que sostienen la autoridad cognitiva.

Boaventura de Sousa Santos introduce la noción de “justicia cognitiva” en *Una epistemología del Sur* (Santos, 2009) para señalar que las desigualdades sociales están articuladas con desigualdades en el reconocimiento del conocimiento. La monocultura del saber científico moderno ha producido lo que denomina “epistemicidio”: la deslegitimación sistemática de otras formas de saber. La justicia cognitiva no implica relativismo absoluto, sino reconocimiento de la coexistencia de racionalidades diversas que han sido históricamente subordinadas.

Esta perspectiva dialoga con la crítica poscolonial de Gayatri Chakravorty Spivak, quien advierte que la inclusión de voces subalternas no puede limitarse a su incorporación formal dentro de marcos hegemónicos (Spivak, 2011). El reconocimiento auténtico exige revisar las estructuras que determinan qué saberes pueden ser considerados válidos. La pluralidad epistemológica no consiste en sumar perspectivas periféricas a un centro intacto, sino en cuestionar la centralidad misma.

Asimismo, Enrique Dussel sostiene en *Filosofía de la liberación* (Dussel, 1996) que la modernidad produjo una jerarquización geopolítica del conocimiento. La universalidad moderna se consolidó a partir de la exclusión de racionalidades consideradas inferiores. Desde esta óptica, la justicia cognitiva exige reconocer la exterioridad epistémica como fuente legítima de pensamiento y no como objeto de asimilación.

El marco foucaultiano permite comprender que la pluralidad epistemológica no se reduce a decisión normativa, sino que implica transformación de los regímenes de verdad. Michel Foucault mostró que la verdad se produce en redes institucionales que definen criterios de validación (Foucault, 1992). Reconocer saberes no hegemónicos implica revisar esas redes, sus procedimientos de acreditación y sus

estándares de evaluación. La justicia cognitiva no es simple declaración ética; es intervención en dispositivos que administran la verdad.

La pluralidad epistemológica no equivale a equiparación acrítica de todos los saberes. Exige discernimiento y diálogo, pero también reconocimiento de que la exclusión histórica de determinados conocimientos no se debe a su falta de coherencia interna, sino a relaciones de poder que han definido su marginalidad. La justicia cognitiva implica examinar esas relaciones y crear condiciones para que distintas racionalidades puedan interactuar sin subsunción automática.

En el ámbito pedagógico, esta perspectiva transforma la comprensión del currículo y de la investigación. Reconocer saberes no hegemónicos no significa sustituir un canon por otro, sino abrir espacios donde distintas formas de conocimiento puedan dialogar bajo criterios explícitos y reflexivos. La pluralidad epistemológica exige abandonar la pretensión de universalidad abstracta y asumir la historicidad de toda producción de saber.

La tesis que orienta esta sección sostiene que la justicia cognitiva constituye dimensión imprescindible de una pedagogía transformadora. No puede haber transformación ética sin reconocimiento epistémico. Escuchar el territorio y reconocer al otro implica legitimar formas de conocimiento que han sido sistemáticamente desautorizadas, no como concesión, sino como acto de revisión estructural del régimen de verdad.

En continuidad con la unidad, la pluralidad epistemológica se presenta como horizonte normativo y crítico. No se trata de disolver los criterios de validez, sino de interrogarlos desde una perspectiva que asuma la responsabilidad histórica de la exclusión. La justicia cognitiva redefine el sentido de la educación y de la investigación al situarlas en el campo más amplio de la lucha por el reconocimiento de saberes y experiencias históricamente marginadas.

5.5. Escuchar como práctica política transformadora

(Territorio, alteridad y subjetivación como proceso ético)

El recorrido conceptual desarrollado a lo largo de las unidades anteriores converge en una cuestión decisiva: la escucha. Si el territorio ha sido comprendido como construcción discursiva atravesada por relaciones de poder, si la alteridad ha sido problematizada en términos de representación y subalternidad, y si la subjetivación ha sido analizada como proceso ambivalente entre sujeción y agencia, entonces escuchar no puede ser entendido como acto pasivo o mera disposición psicológica. La escucha constituye práctica política que reconfigura las relaciones entre saber, poder y reconocimiento.

Desde la perspectiva foucaultiana, el poder no se ejerce exclusivamente a través de prohibiciones, sino mediante la organización de campos de enunciación (Foucault, 1992). Escuchar implica intervenir en ese campo, alterar la distribución de la palabra y modificar las condiciones bajo las cuales ciertos discursos pueden ser reconocidos como válidos. La escucha no es neutral; participa en la constitución de sujetos y en la legitimación de saberes. Reconocer esta dimensión implica asumir que el acto de escuchar forma parte de los dispositivos que producen verdad.

Gayatri Chakravorty Spivak advierte en *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2011) que el problema no reside únicamente en la posibilidad de hablar, sino en la estructura que organiza la escucha. Una voz puede ser emitida sin ser reconocida como interlocutora legítima. Escuchar, en sentido político, implica revisar las condiciones que determinan la inteligibilidad del discurso del otro. No se trata de apropiarse de esa voz ni de traducirla sin resto, sino de transformar las estructuras que la hacen inaudible.

La escucha como práctica transformadora se vincula con la ética de la responsabilidad. Emmanuel Levinas sostiene en *Totalidad e infinito* (Levinas, 2002) que la relación con el otro constituye interpelación ética que antecede a cualquier

sistema conceptual. Aunque su marco difiere del análisis foucaultiano, su énfasis en la alteridad como exigencia ética permite pensar la escucha como respuesta a una demanda que no puede reducirse a categorías preestablecidas. Escuchar implica reconocer la irreductibilidad del otro y la imposibilidad de subsumirlo completamente bajo esquemas teóricos.

En el ámbito pedagógico, esta dimensión ética adquiere consecuencias concretas. Escuchar el territorio no significa romantizar la experiencia ni convertirla en objeto de consumo académico. Implica reconocer que el conocimiento emerge en contextos situados y que la práctica educativa puede reproducir silenciamientos si no examina sus propias condiciones de enunciación. La escucha política exige reflexividad institucional y disposición a reconfigurar marcos curriculares y metodológicos.

Asimismo, la escucha se articula con la noción de subjetivación. Si el sujeto se constituye en redes de poder y saber, escuchar puede convertirse en práctica que habilita procesos de resignificación. La palabra reconocida no solo transmite información; produce identidad. La escucha transforma la relación entre quien habla y quien escucha, generando espacio donde la agencia puede desplegarse sin quedar subsumida en esquemas hegemónicos.

La tesis que orienta esta sección sostiene que escuchar constituye acto político en la medida en que altera la distribución de autoridad discursiva. No es gesto puramente empático; es intervención en el régimen de verdad. Escuchar el territorio implica reconocer la historicidad de los saberes que allí se producen y asumir responsabilidad frente a las condiciones que han limitado su reconocimiento.

En continuidad con el marco general del artículo, la escucha aparece como síntesis práctica de las categorías analizadas: territorio, alteridad y subjetivación convergen en el acto de abrir espacio para la palabra del otro sin apropiarla ni neutralizarla. La transformación no se produce únicamente mediante crítica estructural; requiere

prácticas concretas que modifiquen la forma en que se organiza la interacción pedagógica y política.

Escuchar, en este sentido, no es simple técnica metodológica ni disposición moral abstracta. Es práctica ética que redefine la relación entre conocimiento y poder. En contextos diversos, asumir la escucha como ejercicio político implica revisar las condiciones institucionales que estructuran la producción de saber y abrir espacio para una pluralidad de voces cuya legitimidad no puede seguir siendo definida exclusivamente por criterios hegemónicos.

CONCLUSIONES GENERALES

El recorrido desarrollado a lo largo de las cinco unidades permite afirmar que territorio, representación, producción de saber, subjetivación y práctica pedagógica no constituyen dimensiones aisladas, sino momentos articulados de un mismo campo de problematización. Pensar la escucha como práctica política transformadora exige situarla en el horizonte de una ética de la alteridad que no se funda en principios abstractos, sino en la vulnerabilidad compartida. Joan-Carles Mèlich ha insistido en que la ética no emerge de sistemas normativos cerrados, sino de la exposición al otro y de la conciencia de la fragilidad constitutiva de la existencia (Mèlich, 2004; 2010). Desde esta perspectiva, escuchar no es una técnica comunicativa ni un recurso metodológico, sino un acontecimiento ético que desestabiliza la autosuficiencia del sujeto. La escucha transforma porque rompe la clausura del yo y lo sitúa ante la singularidad irreductible del otro. En este sentido, territorio, alteridad y subjetivación no pueden comprenderse únicamente en términos estructurales; deben pensarse también como experiencias de interpelación donde el sujeto se constituye en relación con aquello que no puede dominar ni totalizar. Escuchar implica aceptar la incompletud del propio marco interpretativo y abrir espacio a una alteridad que no se deja absorber sin resto.

Ahora bien, la tesis central que atraviesa el artículo puede formularse de manera sintética: el conocimiento no es exterior al poder; se produce en dispositivos históricos que configuran sujetos, delimitan territorios simbólicos y regulan la inteligibilidad de la experiencia. En consecuencia, escuchar el territorio y reconocer al otro no son gestos descriptivos, sino intervenciones políticas en el régimen de verdad.

En primer lugar, el análisis del territorio como construcción discursiva mostró que el espacio no es dato natural previo a la interpretación, sino efecto de prácticas de saber-poder. La territorialidad se organiza mediante tecnologías de clasificación, cartografía y administración que delimitan quién pertenece, quién queda fuera y qué formas de vida son reconocidas como legítimas. Esta comprensión desnaturaliza la geografía y revela su dimensión política. El territorio no solo se habita; se produce discursivamente.

En segundo lugar, la problematización de la representación evidenció que el “otro” no es categoría ontológica fija, sino posición configurada dentro de estructuras de enunciación. La distinción spivakiana entre representación política y representación discursiva permitió advertir que hablar por el otro puede reproducir la misma estructura que pretende cuestionar. La subalternidad no designa silencio absoluto, sino condición en la que la voz carece de reconocimiento institucional. La crítica a la universalidad abstracta reveló que el sujeto epistémico moderno se erige como norma invisibilizando su propia localización histórica.

En tercer lugar, el examen de la experiencia como categoría histórica mostró que el saber no se origina en vivencias inmediatas, sino en procesos de validación regulados por regímenes de verdad. La transformación de experiencia en conocimiento legítimo depende de criterios institucionales que jerarquizan formas de racionalidad. La memoria y la narración aparecieron como espacios donde la experiencia se conserva y transmite, aun cuando no siempre accede a

reconocimiento formal. La traducción cultural, lejos de ser operación neutra, fue comprendida como acto político que puede ampliar o neutralizar la diferencia.

En cuarto lugar, el análisis de la subjetivación evidenció la ambivalencia constitutiva del sujeto. Las tecnologías del yo muestran que el poder produce sujetos, pero también abre posibilidades de reconfiguración. La performatividad permitió comprender la identidad como proceso reiterativo y disputado. La necropolítica radicalizó la comprensión del poder al mostrar que la gestión diferencial de la vida constituye dimensión central de la modernidad tardía. Las prácticas micropolíticas revelaron que la resistencia no se limita a confrontación frontal, sino que puede manifestarse en desplazamientos locales que erosionan la coherencia del orden hegemónico.

Finalmente, la unidad dedicada a ética y pedagogía tradujo el marco analítico hacia implicaciones concretas. La educación apareció como dispositivo central en la administración del saber, capaz de reproducir exclusiones simbólicas o de abrir espacios para la pluralidad epistemológica. La justicia cognitiva se presentó como horizonte normativo que exige revisar las jerarquías epistémicas consolidadas. La investigación situada y la escucha responsable redefinieron el lugar del investigador y del educador como sujetos implicados en las relaciones que analizan.

En conjunto, el trabajo permite sostener que la transformación no puede pensarse únicamente en términos estructurales ni exclusivamente en términos individuales. La transformación exige intervención simultánea en tres niveles: en los dispositivos institucionales que regulan la verdad, en las prácticas cotidianas que producen subjetividad y en las relaciones éticas que configuran la escucha. Territorio, alteridad y subjetivación convergen en este punto: el conocimiento no es exterior a la vida social; participa activamente en su configuración.

RECOMENDACIONES FINALES

Las conclusiones desarrolladas no conducen a un programa técnico de intervención ni a un catálogo normativo de acciones puntuales. Más bien exigen un desplazamiento en la manera misma de concebir la práctica educativa, investigativa e institucional. Si el territorio ha sido comprendido como construcción discursiva atravesada por tecnologías de poder, si la alteridad se produce en marcos de representación que distribuyen inteligibilidad y silencio, y si el conocimiento se legitima dentro de regímenes de verdad históricamente situados, entonces la transformación no puede reducirse a ajustes superficiales. Requiere una revisión estructural de los dispositivos que organizan la producción y circulación del saber.

En este sentido, toda práctica pedagógica o investigativa debería comenzar por interrogar sus propias condiciones de posibilidad. No basta con incorporar nuevos contenidos o ampliar el repertorio de autores; es necesario examinar los criterios que determinan la autoridad epistemológica. La inclusión sin problematización puede convertirse en nueva forma de normalización. La revisión crítica del currículo, de los mecanismos de evaluación y de los procesos de acreditación se impone como tarea permanente, no como reforma puntual. Transformar el saber exige interrogar la arquitectura institucional que lo legitima.

Asimismo, la investigación situada debe asumirse como compromiso ético antes que como técnica metodológica. La reflexividad no constituye gesto retórico, sino reconocimiento de la inscripción del investigador en redes de poder y saber. Hablar sobre el territorio y sobre el otro implica asumir la mediación inevitable que atraviesa toda representación. La responsabilidad epistemológica no demanda silencio, sino vigilancia crítica frente a la tentación de sustituir voces bajo la apariencia de análisis riguroso. El conocimiento que se produce sin conciencia de su localización corre el riesgo de reproducir las exclusiones que pretende denunciar.

En este horizonte, la pluralidad epistemológica no puede entenderse como simple coexistencia pacífica de perspectivas. Implica reconocer que las jerarquías del saber han sido históricamente configuradas y que su transformación requiere alterar

los criterios de validación. La justicia cognitiva no se alcanza mediante concesiones simbólicas, sino a través de procesos que revisen las formas en que la verdad se produce, circula y se institucionaliza. Este reconocimiento no supone relativismo indiscriminado, sino apertura crítica a la historicidad de toda forma de conocimiento. La escucha, por su parte, debe consolidarse como práctica política consciente de sus efectos. Escuchar el territorio y reconocer al otro no puede reducirse a gesto empático. Supone modificar las condiciones que organizan la distribución de la palabra y la autoridad discursiva. Allí donde ciertas voces han sido sistemáticamente deslegitimadas, la escucha implica crear espacios de interlocución real, no subordinada. Esta tarea requiere coherencia entre análisis teórico y práctica institucional, evitando que la crítica quede confinada al discurso académico sin incidencia en la estructura pedagógica.

La transformación tampoco puede pensarse exclusivamente en términos macroestructurales. Las prácticas cotidianas —en el aula, en la investigación, en la gestión institucional— constituyen espacios donde los regímenes de verdad pueden ser reproducidos o erosionados. Las líneas de fuga no siempre adoptan forma espectacular; a menudo se manifiestan en decisiones aparentemente menores que reconfiguran relaciones simbólicas. Reconocer esta dimensión micropolítica permite articular crítica estructural con intervención concreta.

En consecuencia, el horizonte que se desprende del artículo no es el de una reforma cerrada, sino el de una vigilancia crítica permanente. Escuchar el territorio implica aceptar que el conocimiento es proceso en disputa y que la subjetivación nunca está definitivamente clausurada. La ética de la investigación y de la pedagogía exige sostener esa apertura sin renunciar al rigor analítico.

Más que un conjunto de prescripciones, las recomendaciones aquí formuladas invitan a sostener una práctica coherente con el marco conceptual desarrollado: problematizar la universalidad abstracta, reconocer la historicidad del saber, asumir la responsabilidad de la representación y mantener la escucha como ejercicio

político. En esa articulación se juega la posibilidad de que la educación y la investigación no reproduzcan las exclusiones que analizan, sino que contribuyan a transformar las condiciones que las hacen posibles.

Referencias bibliográficas

- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sígueme.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Mèlich, J.-C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores.

- Smith, L. T. (2016). *Descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.
- Spivak, G. C. (2003). *En otras palabras, en otros mundos: Ensayos sobre política cultural*. Paidós.
- Spivak, G. C. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* El Cuenco de Plata.

9.

OTRO APOORTE SUCINTO ATINENTE A LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

Mauricio Orlando Bermúdez Amaya⁴³

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Otro aporte sucinto atinente a la pedagogía de la alteridad

Siendo la pedagogía el conglomerado de conocimientos estructurados en cuanto a la educación y la enseñanza junto con la alteridad, que se concibe como la condición de ser “otro” en el descubrimiento de la concepción de su mundo desde el yo individual y/o colectivo, la pedagogía de la alteridad es concerniente a la ciencia de formar e instruir en la aceptación de la diversidad inherente de aquellos con los que se interactúa, dando semántica a tal reciprocidad en el obrar yuxtapuesto.

No obstante, es de tener en cuenta que la otredad, permite reconocer a quién me es disímil, como el ente que existe, en cuanto a lo sensible, en cuanto al fenómeno; mientras que la alteridad considera –y se relaciona con– a quién no me es afín, como el ente que piensa, en cuanto a lo que es, en cuanto al nómeno.

Dicho educarnos en el acoger o admitir al otro en su diferencia, ha de albergar igualmente el evento de que podemos inventar métricas para ello; más es algo que lo vemos en nuestra cotidianidad y fungiendo diversos roles. No es suficiente con considerar el nómeno como entidad; se ha de tener en cuenta el fenómeno como contexto siendo este en el cual discurre dicha entidad y lo condiciona en el ejercicio

⁴³ mobermudeza@udistrital.edu.co

de tolerar la diferencia de aquel y aquellos, con quién y quienes se incide en reciprocidad. Se ha de generar entonces un constructo acerca de tal individualidad y su ámbito de desenvolvimiento para comprendernos y relacionarnos biunívocamente, dando desde el yo interior el primer paso. Dicho de otro modo, cada uno de nosotros ha de proponer tal conexión, hemos de plantear la iniciativa de empalme.

En aras de lo anterior, existen diversas maneras de realizar tal proposición. Una de ellas –y que he probado constantemente en mi quehacer pedagógico– atañe a la generación de concepto, ya sea de la entidad, ya sea del contexto, ya sea del noúmeno y/o del fenómeno. Dicho concepto o idea se ha de obtener sobre la marcha, en caliente, dado que tal ejercicio se pule permanentemente y nos erige como personas. Es algo eminentemente iterativo e incremental, es progresivo.

De modo sencillo, útil y sin ambages, preguntémonos y respondámonos entonces acerca de la entidad y/o el suceso. En primera instancia el ¿Qué es?, con ello lo estaríamos definiendo. A continuación consideremos el ¿Para qué es?, ya que nos facilitaría comprender su funcionalidad. Posteriormente, razonemos acerca de ¿Cómo es?, y así podríamos entender su composición. Por último, meditemos sobre el ¿Por qué es?; de esa manera discerniríamos en cuanto a su fundamentación, su razón de ser, su origen. Ergo, los interrogantes mencionados en conjunción, nos permitirían reconocer-nos y relacionar-nos en pro del bien común, tanto social como particularmente, sirviéndonos como brújula de indagación para enseñar la alteridad, tal y como se aprecia en la siguiente gráfica:



Figura 1. Tétrada de interrogantes funcionando como brújula de indagación para enseñar la alteridad

Cuatro preguntas (como el bambuco de Morales Pino), que si se practicaren en el silencio de la persistencia, nos permitirían enseñar y aprender el transitar desde la otredad a la alteridad in crescendo, tal y como lo dicen nuestros ancestros “con paciencia y buena letra”. Empero, hemos de revisar esto último –la buena letra o caligrafía–; es decir, el asegurar la calidad del ejercicio per se, emitiendo el juicio de valor respectivo. Cuestionamiento que será parte de otro aporte sucinto.

Aun así, lo explicitado anteriormente no es óbice para efectuar la autorreflexión intrínseca, la autocrítica consubstancial, la autoevaluación inmanente. Desde una perspectiva de alteridad radical –como la planteada por Emmanuel Lévinas en “De otro modo de ser o más allá de la esencia”–, este enfoque lo podríamos cuestionar. Ya que, al intentar “definir” (¿Qué es?) y “entender la composición” (¿Cómo es?) del Otro, se corre el riesgo de reducir la persona a un concepto o a una categoría; ya que en la alteridad pura, el Otro es precisamente aquello que desborda cualquier definición o métrica.

Igualmente, la crítica nos conduce ahora al énfasis persistente en la reciprocidad; pese a que dicha correspondencia biunívoca es beneficiosa para la cohesión social, aquella se aleja de la perspectiva donde la alteridad se soporta en una asimetría ética, donde el Yo tiene una responsabilidad infinita hacia el Otro y sin esperar tal correlación. Esto es, sin dejar de lado la óptica dialógica y colaborativa, e igualmente sin necesidad de entrar en una mayéutica que termine intelectualizado al Otro y/o a los Otros.

De todos modos y siguiendo la línea del aprendizaje significativo de David Ausubel –teoría que pese a la crítica sigue presente en la enseñanza formal (y tema para otro ensayo)–, quién sostenía que el nuevo conocimiento se absorbe mucho mejor cuando se conecta de manera directa con los conocimientos previos y se aplica a situaciones de la vida real, me permitiré formular un primer ejemplo que dé apertura a la discusión y que considere la tétrada de interrogantes ya aludidos, sin pretender llegar a la apología del método socrático de interpelación crítica. Dicho caso consiste en: un estudiante con pensamiento divergente (Neurodiversidad).

Se aplicaría aquí, el ejercicio de transitar desde la otredad (apreciarlo como un par “distinto”) a la alteridad (reconocerlo como un par “pensante” e interactuar con él acogiéndolo). Lo que, para sus efectos, la idea o concepto desde el fenómeno (Contexto) atañe a:

- ✓ ¿Qué es?: un sistema educativo definido que se encuentra con un ritmo de aprendizaje diferente.
- ✓ ¿Para qué es?: facilitar la función de integración social mediante el conocimiento.
- ✓ ¿Cómo es?: un entorno compuesto de reglas rígidas que a veces no contemplan la diversidad neurológica.
- ✓ ¿Por qué es?: se origina en la necesidad histórica de masificar la instrucción pública.

Acto seguido y en cuanto al Noúmeno (Entidad), dicha noción o abstracción concierne a lo siguiente:

- ✓ ¿Qué es?: una conciencia definida que procesa la información de manera no lineal.
- ✓ ¿Para qué es?: comprender la función de realidad desde una perspectiva creativa y crítica.
- ✓ ¿Cómo es?: una estructura cognitiva compuesta de conexiones complejas y con una sensibilidad particular.
- ✓ ¿Por qué es?: su origen se halla en la variabilidad natural del pensamiento humano (el ente que piensa).

Un segundo ejemplo consistiría en el estudiante migrante recién llegado a un nuevo espacio escolar, en el cual se busca generar un “empalme” entre un docente y un alumno que viene de otra cultura; por lo que, en referencia al fenómeno (el ámbito de desenvolvimiento), se podría estimar:

- ✓ ¿Qué es?: se define como un proceso de desplazamiento geográfico y cultural.
- ✓ ¿Para qué es?: se realiza en función de seguridad y mejores condiciones de vida.
- ✓ ¿Cómo es?: se compone de un desarraigo, marcado por el cambio de entorno y la barrera idiomática.
- ✓ ¿Por qué es?: se origina por crisis sociales o económicas en su país de origen.

Consiguientemente, en lo que respecta al nóumeno (la entidad que piensa, el “ser”), se consideraría:

- ✓ ¿Qué es?: un sujeto racional definido en una historia de vida única y dignidad intrínseca.
- ✓ ¿Para qué es?: la autorrealización en función de la pertenencia a una nueva comunidad.
- ✓ ¿Cómo es?: la construcción de una identidad resiliente, compuesta de sus propios temores y esperanzas.
- ✓ ¿Por qué es?: la razón de ser de su calidad humana con capacidad de aportar a una visión distinta del mundo.

Una tabla resumen permite adquirir una mejor visualización acerca del modelo de alteridad para enseñar, propuesto y a controvertir. Hela aquí:

Primer ejemplo pedagógico de alteridad		
Un estudiante con pensamiento divergente (Neurodiversidad)		
Cuestionamientos	Generar concepto como:	
	Fenómeno (Contexto)	Noúmeno (Entidad)
¿Qué es? (Definición)	Un sistema educativo definido que se encuentra con un ritmo de aprendizaje diferente	Una conciencia definida que procesa la información de manera no lineal
¿Para qué es? (Funcionalidad)	Facilitar la función de integración social mediante el conocimiento	Comprender la función de realidad desde una perspectiva creativa y crítica
¿Cómo es? (Composición)	Un entorno compuesto de reglas rígidas que a veces no contemplan la diversidad neurológica	Una estructura cognitiva compuesta de conexiones complejas y con una sensibilidad particular
¿Por qué es? (Fundamentación)	Se origina en la necesidad histórica de masificar la instrucción pública	Su origen se halla en la variabilidad natural del pensamiento humano (el ente que piensa)

Tabla 1. Primer ejemplo atinente al modelo propuesto de pedagogía de la alteridad.

El siguiente cuadro, recapitula o compendia el ejemplo número dos:

Segundo ejemplo pedagógico de alteridad		
Un estudiante migrante recién llegado a un nuevo espacio escolar (exilio)		
Cuestionamientos	Generar concepto como:	
	Fenómeno (Contexto)	Noúmeno (Entidad)
¿Qué es? (Definición)	Se define como un proceso de desplazamiento geográfico y cultural	Un sujeto racional definido en una historia de vida única y dignidad intrínseca
¿Para qué es? (Funcionalidad)	Se realiza en función de seguridad y mejores condiciones de vida	La autorrealización en función de la pertenencia a una nueva comunidad
¿Cómo es? (Composición)	Se compone de un desarraigo, marcado por el cambio de entorno y la barrera idiomática	La construcción de una identidad resiliente, compuesta de sus propios temores y esperanzas
¿Por qué es? (Fundamentación)	Se origina por crisis sociales o económicas en su país de origen	La razón de ser de su calidad humana con capacidad de aportar a una visión distinta del mundo

Tabla 2. Segundo ejemplo atinente al modelo propuesto de pedagogía de la alteridad.

A partir de las ejemplificaciones anteriores (libres de IA), es factible inferir un amplio abanico de conclusiones, permitiéndome enunciar una: se diría que la realización de tales cuestionamientos de forma iterativa e incremental (i.e., repitiéndolas conforme avanza la relación), permitiría que en toda dialéctica se podría “pulir” desde el observador, su concepto acerca del Otro y asegurar la “buena letra” o calidad ética en su interacción como ente cultural y social que descubre, se ilustra

e instruye; convirtiéndose ergo, en una interoperabilidad tanto sintáctica como semántica que conduciría a una pedagogía de la alteridad.

¿Qué otra conclusión surgiría? Queda entonces, abierto el debate...

Referencias bibliográficas

Lévinas, Emmanuel. (1987). De otro modo de ser o más allá de la esencia. Ediciones Sígueme. Salamanca. Hermeneia, 26.

Ausubel, David (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. Grune & Stratton. New York.