

Ensayo

Una lectura desde las pedagogías crítico - altéricas al maestro, la práctica pedagógica y la formación crítica¹

“Lo que permite caracterizar con mayor precisión el momento presente es la descripción e interpretación de la crisis global de las estructuras de acogida”
(Duch,1997,p.12)

“La acción siempre implica interacción. Cada uno de nosotros no es pasivamente socializado, sino que es actor de su propio drama, de su misma construcción” (Mélích, 1994,p.86)

Margarita María Vallejo Cardona², Martha Cecilia Rodríguez³,
Diego Alejandro Muñoz Gaviria⁴.

● Resumen

La pedagogía crítico altérica permite en su fundamentación teórica, la defensa del maestro como sujeto reflexivo del saber pedagógico, un agente activo en su campo de saber. Desde esta orientación, la práctica pedagógica se hace tal, dado que asume la natalidad, la hospitalidad y la alteridad como asuntos antropológicos y pedagógicos de base. Por último, la formación es entendida como emancipación humana y política, una manera de constituir subjetividades potentes.

Palabras clave: Pedagogía crítico – altérica, práctica pedagógica, formación crítica, emancipación.

1 Este escrito hace parte de los productos académicos del proyecto de investigación: de Tijuana a la Patagonia: perspectivas críticas en educación en América Latina, financiado por la Universidad de San Buenaventura (2011 – 2012). También hace parte del trabajo de grado titulado: El maestro, la práctica pedagógica y la formación crítica en la perspectiva crítico – altérica de la línea en pedagogía y cultura de los derechos humanos de la maestría en educación de la Universidad Católica de Oriente.

2 Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y estudiante de la maestría en educación de la Universidad Católica de Oriente

3 Ingeniera de Sistemas, Licenciada en Matemáticas de la Universidad Católica de Oriente y estudiante de la maestría en educación de la Universidad Católica de Oriente

4 Sociólogo, especialista en contextualización psicosocial del crimen, magíster en psicología, con estudios doctorales en ciencias sociales CINDE – Manizales y en filosofía UPB. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) de la Universidad de San Buenaventura – Medellín.

Correspondencia: Diego Alejandro Muñoz Gaviria. Email: diegomudante@hotmail.com

Artículo recibido: 28/03/2012 ; Artículo aprobado: 01/05/2012



An interpretation of teachers from critical - alterical pedagogies, the pedagogy practice and the critical formation

● Abstract

Critical - alterical pedagogy allows, in its theoretical bases, the defense of teachers as reflective subjects of pedagogical knowledge and as active agents in their field. From this context pedagogy practice is real, given the fact that it assumes the birth, the hospitality and the otherness as anthropological and pedagogical base facts. Finally, formation is understood as the human and political emancipation, a way to build strong subjectivities.

Key words: Critical - alterical pedagogy, pedagogy practice, critical formation, emancipation.

Uma leitura desde as pedagogias crítico - altéricas ao maestro, a prática pedagógica e a formação crítica

● Resumo

A pedagogia crítico altérica permite em sua fundamentação teórica, a defesa do maestro como sujeito reflexivo do saber pedagógico, um

agente ativo em seu campo de saber. Desde esta orientação, a prática pedagógica se faz tal, dado que assume a natalidade, a hospitalidade e a alteração como assuntos antropológicos e pedagógicos de base. Por último, a formação é entendida como emancipação humana e política, uma maneira de constituir subjetividades potentes.

Palavras importantes: pedagogia crítico - altérica, prática pedagógica, formação crítica, emancipação.

● Introducción

Pensar en la actualidad la trilogía pedagógica existente entre el ser maestro, la práctica pedagógica y la formación crítica, requiere reflexiones que permitan trascender las tentaciones reduccionistas y "parasitarias", a las que se ha acostumbrado reducir el campo disciplinar y profesional de la pedagogía.

Desde la fundamentación teórica de este texto, la pedagogía es entendida como un campo académico, históricamente consolidado a la luz de dos dimensiones: lo disciplinar y lo profesional (Runge, Garcés y Muñoz, 2010). Lo disciplinar se refiere a la necesaria sustentación teórica e investigativa del quehacer pedagógico, teniendo en cuenta que, serían impensables temas como el saber pedagógico o el maestro como intelectual sin este tipo de insumos académicos. Lo profesional, hace alusión a los quehaceres institucionalizados que han adquirido en el campo pedagógico, la configuración ocupacional o de profesión, con su consecuente adscripción funcional a los sistemas sociales. En resumen, lo disciplinar implica el sustento académico y lo profesional el quehacer institucional.

La pedagogía en tanto, campo disciplinar y profesional, ha tenido en su historicidad diferentes configuraciones. En el contexto épocal de las modernas sociedades industriales, dichos campos

han devenido instrumentalmente en una suerte de recetarios técnicos aplicables en el contexto institucional de la escuela. Esta reducción, es lo que autores como Olkers y Runge (2008) enuncian como la tentación parasitaria, es decir, una configuración instrumental del campo disciplinar y profesional de la pedagogía que se reduce únicamente a la reproducción de los controles sociales instaurados por los poderes, los saberes, las instituciones, las prácticas y los sujetos de la moderna sociedad industrial.

Uno de los saberes pedagógicos que pretende generar resistencia y alternativa a esta reducción instrumental, son las denominadas pedagogías críticas. Estas pedagogías parten del interés común de la emancipación humana, para ellas, la voluntad formativa del ser humano se traduce políticamente en la pretensión creciente de emancipación o liberación. Un sujeto en proceso de formación es a su vez un sujeto político en proceso de emancipación. Esta centralidad en la lectura alternativa de la condición humana, imprime una sensibilidad particular sobre el fenómeno de la relación humana y la constitución de subjetividades. Podría decirse que esta sensibilidad asume el matiz altérico. La alteridad desde la lectura crítica es la sensibilidad de la idea de la existencia en relación con lo otro (la naturaleza), los otros (seres humanos) y consigo mismo (sujeto), la cual está en la base de todas las realizaciones de la especie humana (Lévinas, 1993). La perspectiva crítico - altérica en pedagogía, pone su centralidad disciplinar y profesional en la reivindicación de la emancipación humana como pegante social de todo tipo de relaciones altéricas.

La pedagogía crítico - altérica representada por autores como Mélich, Duch, Barcena, Fullat, Arellano, Jorge La Rosa, entre otros., combina en sus fundamentos teóricos - epistemológicos saberes propios del posmarxismo frankfurtiano, la filosofía judía de la alteridad, la pedagogía crítica latinoamericana, la fenomenología y el posestructuralismo francés. Desde estos referentes,

la perspectiva pedagógica establece una crítica humanista, es decir, una crítica ideológica al sistema social y sus realidades geopolíticas, una crítica immanente a los saberes y sus poderes, además, una crítica terapéutica a los sujetos y sus maneras de subjetivación. En esta orientación la crítica sólo es tal, si implica la subjetividad y la existencia.

Desde esta perspectiva, el supuesto a sustentar en las siguientes páginas será: desde una perspectiva pedagógica crítico - altérica, el maestro, la práctica pedagógica y la formación crítica permiten trascender las reducciones instrumentales del campo disciplinar y profesional de la pedagogía moderna. Para dar sustento a este supuesto se desarrollarán a continuación los siguientes temas:

En primer lugar, se desarrollan algunas ideas crítico - altéricas en torno a la idea de maestro (a). La idea central de este apartado será la reivindicación del maestro (a) como sujeto de saber, con una sensibilidad humanista y con un compromiso político con la transformación social y personal.

En segundo momento, se tematiza la práctica pedagógica desde lo crítico - altérico, como un encuentro de extraños que se hacen cómplices en un proceso formativo - emancipatorio, con ello una crítica y alternativa a las reducciones transmisionistas - bancarias de la práctica pedagógica moderna.

Por último, se reflexiona en torno a la formación crítica, desde el sentido humanista de esta perspectiva pedagógica. La formación en esta orientación sólo puede ser emancipación o liberación de las condiciones sociales y personales de opresión.



● El maestro (a) en la perspectiva crítico - altérica

Los seres humanos se forman en colectivo, en relación, de allí que sea evidente que el maestro (a) y el estudiante no construyen su formación en solitario; sino gracias a la mediación de los otros y las otras, y en un momento y contexto cultural particular. Cabe indicar la trascendencia que tiene el maestro (a) en la formación de los sujetos. Es por esto que la enseñanza no es una simple implementación de estrategias o conducción de procesos de aprendizaje, contrario a esto, pretende reflexionar permanentemente las prácticas pedagógicas como maneras de interacción social, el paso de extraños a cómplices constituye su fundamento crítico y altérico.

El maestro (a) reflexivo de sus prácticas pedagógicas es sujeto de saber. En este sentido, según autores como Zuluaga (1999) y Runge (2008), el maestro (a) se constituyen en sujetos de saber en cuanto son portadores y dinamizadores de unos juegos de verdad. El maestro (a) no sólo se sujetan a un saber prestablecido, sino que, potencian nuevos saberes capaces de trascender los estados de cosas existentes. Ser sujetos de saber en clave foucaultiana, es ser capaces de reconstruir lo constituido, para desde allí, proponer prácticas constituyentes de nuevas realidades (Foucault, 2002). Siguiendo al profesor Mélich, la idea es desmarcar al maestro (a) de una figura estática y reproductiva:

El maestro que memoriza el soporte material de la tradición (tardeare de un modo pasivo, que lo solidifica en un " manual" y lo transmite tal cual sin añadir nada de su propia cosecha. Transmite la tradición, pero esta no se ve enriquecida en modo alguno. Y en segundo término, el maestro que transmite unos contenidos no sin antes haber aportado su punto de vista interpretativo personal sobre los mismos, está cayendo en ser simple transmisor de conocimiento, es decir la esencia

del mismo se pierde en el sentido de aplicación para el desarrollo del ser que se está formando, y de alguna forma estaría a la vanguardia de lo que nos pide las grandes elites que distan de una reducción para y por la vida (Mélich, 1994)

El maestro (a) como sujeto de saber posee un sentido. El sentido, el maestro lo encuentra en su reflexión y en el encuentro con el otro, es decir encontrarle un sentido a su vida, que va más allá de exigir y ser poseedor de unos derechos. Comprender que su ejercicio toca con la vida del ser humano y por ende está proyectado hacia la sociedad, es decir, que su ejercicio podría pensarse desde "Una ética sustentable que es primordialmente una ética de responsabilidad con la vida en su complejidad. Lograr un equilibrio entre los avances propios de la modernización y de la sociedad y el medio ambiente" (Magendzo, 2005). De este modo el ejercicio pedagógico le permitirá al maestro (a) tener la habilidad de apropiarse su reflexión y potenciar el cambio, de acuerdo a unas necesidades, contextos y procesos particulares de los estudiantes. Esto generará en los estudiantes motivación; ofrecerá experiencias pedagógicas pertinentes, con relaciones recíprocas, dinámicas y auto reguladas; la experiencia estará dada por la novedad de lo que subyace en el complejo mundo de lo humano.

La pedagogía que da sustento teórico y político a esta manera de ser sujetos de saber, puede enunciarse siguiendo a los profesores Bárcena y Mélich como:

Por eso una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema) y , por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad, la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y reciprocidad para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada,

no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento: es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad, es una pedagogía que reconoce la hospitalidad, precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido acogido antes por la morada que el mismo habita y que cree poseer como algo suyo (Bárcena y Mélich, 2000).

Dicho de otra forma, el llamado es a encontrar en cada acto pedagógico la novedad como principio por el que llega, el respeto, la acogida, que permiten configurar un escenario de la alteridad. Los maestros orientados por esta perspectiva tienen como interés central la emancipación humana y política, la apuesta personal y decidida, como profesionales de la educación en la transformación, no como espectadores. La tarea es inmensa, pero ineludible, pues de ella depende la construcción de un orden social distinto, que requiere una actitud no conformista y crítica, que prepare en igualdad de oportunidades, libertad responsable, respeto por los demás y defensa de los más débiles.

Lo anterior, tiene que ver con el ejercicio reflexivo del maestro (a) en su práctica pedagógica, entendida también, como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza. Del nacimiento, porque la educación tiene que ver con el trato con los que llegan a nuestro mundo (los recién nacidos) aquellos (as) que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes. Del comienzo, porque la educación es una acción, lo que significa que de la persona formada cabe esperar lo infinitamente probable, improbable y lo infinitamente impredecible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa, el comienzo de todo (Bárcena y Mélich, 2000). La esperanza en clave pedagógica y política motiva la práctica pedagógica de la liberación (Freire, 2005)

La invitación humanista crítica es a disfrutar de la diferencia, poner en escena el derecho a ser diferente, generando espacios de pluralidad y

participación. Rechazar toda forma de solución de conflictos por la violencia, autoritarismo e invitar a la tolerancia. En esta perspectiva pedagógica, los absolutismos no tienen nada que ver con la invitación a trabajar de forma distinta, se trata de trascender en el saber para su aplicación en la vida. En este sentido:

El pensar totalitario es un pensar que no mira a los ojos, que ordena desde la prepotencia del que todo lo sabe lo organiza y lo decide. Es un pensar sin el otro o, incluso, contra el otro. Por su afán de control y de dominio, este tipo de pensar no se puede entender así mismo más que estableciendo relaciones de poder y de control. Lo que se resiste a su poder y a su dominación conceptual no es digno de ser pensado. No existe o es irrelevante (Mélich, 1994)

De acuerdo a lo anterior, podemos ver la necesidad que se tiene que el maestro (a) se forme en la criticidad, porque la educación que recibimos y la que estamos impartiendo carecen de sentido crítico y significado para una sociedad que avanza a pasos agigantados en ciencia y tecnología, llevándonos a perder la esencia del ser, olvidando el sentido propio de nuestra existencia la cual debe estar guiada por un espíritu liberador y transformador. "Somos producto de un sistema que busca educar sin la posibilidad de reflexionar sobre la realidad, llevándonos a reproducir (inconscientemente) situaciones de opresión e injusticia".

Es importante que desde las acciones y tareas como maestros (as) se pueda contribuir a formar sujetos críticos, participativos y realmente autónomos (verdaderos sujetos de derecho), capaces de asumir un compromiso social y político, buscando que desde la práctica pedagógica crítico altérica se logre la transformación y consolidación de una sociedad mejor. Lo verdaderamente crítico conduce a una educación que revoluciona los conocimientos modernos y sus formas de subjetivación.



● Práctica pedagógica como práctica de la libertad

En el contexto de época de inicios del siglo XXI, reflexionar la práctica pedagógica del maestro (a), hace parte de las acciones tendientes a la búsqueda de alternativas civilizatorias a las realidades de la llamada crisis de la modernidad: crisis en los procesos de acogimiento, crisis de los procesos de trascendencia y crisis en los procesos de co - residencia (Duch, 1997)

La crisis en los procesos de acogimiento, se refiere a las dificultades existentes en la civilización occidental para brindar a los recién llegados, en términos de natalidad y hospitalidad un contexto de confianza desde el cual proyectar sus existencias. Las dificultades existentes en las modernas sociedades occidentales para reproducir sus condiciones de posibilidad evidencian los límites pedagógicos de la modernidad (Duch, 1997).

La crisis de los procesos de trascendencia enuncia la imposibilidad moderna occidental de reencantar políticamente a los sujetos. La pérdida de confianza denota a su vez la pérdida de esperanza desde los grandes relatos del logos centrismo occidental. Esta crisis política demanda preguntas pedagógicas por otras maneras de constitución de subjetividades o procesos de formación capaces de generar políticamente otros tipos de sociedades.

La crisis en los procesos de co - residencia, que resalta las dificultades actuales para vivir juntos iguales y diferentes, en una crisis sociológica que demanda pedagógicamente la formación de subjetividades más sensibles y propositivas en torno a la pertinencia de la intersubjetividad humana, el paso sociopedagógico de extraños en cómplices de nuestras dinámicas formativas (Mélích, 1994)

En la interconexión del acogimiento, la trascendencia y la co-residencia, se establecen las condiciones

de posibilidad de una práctica pedagógica crítico- altérica tendiente a la liberación humana y social. Estas prácticas pedagógicas pretenden incrementar la reflexividad y criticidad con base en procesos de investigación y de relacionalidad pedagógica. El maestro (a) es entendido como un investigador humanista- crítico.

La pregunta pedagógica - antropológica por el acogimiento humano, implica en la práctica pedagógica ejercicios de investigación capaces de reconstruir los tipos de relacionalidad humana que ejercen un influjo sobre lo recién llegado, bien sea como natalidad biológica o como natalidad espiritual. La primera coloca en tensión las configuraciones históricas de las zonas de desarrollo próximo, una reconstrucción crítica de las pautas de crianza, y unas preguntas esperanzadoras sobre las propuestas de confianza básicas ofrecidas a la primera infancia. La segunda, se centra en la idea antropológico - pedagógica del reconocimiento de la habilidad humana para darse forma (formabilidad), de donde se desprende el reconocimiento de la naturaleza humana como una naturaleza en expansión, capaz permanentemente de dar vida a nuevas ideas y acciones. El acogimiento amerita en la práctica pedagógica una reivindicación política de la natalidad o generación de nuevas realidades. En este sentido escribe el profesor Mélích:

La educación tenía (y tiene) la misión de situar provisionalmente a los seres humanos en un mundo con-sentido y de ubicarles simbólicamente (lingüísticamente) en su tiempo y en su espacio. Pero la modernidad irrumpe la crisis. (Mélích, 2005)

La reflexión pedagógico- política por la trascendencia humana, exige de la práctica pedagógica ejercicios investigativos que deconstruyan los ideales políticos y que propendan por relaciones humanas esperanzadas. Deconstruir los ideales políticos es reavivar la pregunta política por los mundos posibles, desmarcar la práctica

pedagógica de la reproducción acrítica de los ideales regulativos de una determinada sociedad, para llevarla al escenario esperanzado de la necesaria transformación humana y social. La relacionalidad humana esperanzada, reconoce la práctica pedagógica como práctica de la libertad, como accionar orientado al rencantamiento del mundo a través de la función activa de todos (as) como sujetos de nuestra historia. La trascendencia le imprime a la práctica pedagógica un matiz político - esperanzador orientado a la liberación. Según Mélich:

La memoria es la facultad que nos permite ubicarnos, aunque nunca definitivamente, en los múltiples cambios a los que nuestra identidad espacio-temporal nos tiene sometidos. La memoria hace posible que nos re Coloquemos en el cambio (Mélich, 2005)

La perspectiva pedagógico - sociológica de la co - residencia, exige una práctica pedagógica de la alteridad y la hospitalidad humana. La alteridad se hace central en tanto reconocimiento de la coexistencia humana, de la pertinencia de investigar la centralidad de la condición humana en clave de las múltiples formas de devenir seres humanos, un hecho central para la constitución de la propia subjetividad. La hospitalidad, sería el desenlace relacional de un reconocimiento de la alteridad, reconocer al otro es ser hospitalario con él. La práctica pedagógica en la co-residencia, permite el paso pedagógico - formativo del otro como extraño a cómplice de la formación humana. En este sentido:

La educación es salida: abandono del orden de seguridad de la familia, salida hacia el exterior, abandono de la caverna. Y es que "todo aprendizaje exige ese viaje con el otro, con la alteridad, porque durante ese viaje muchas cosas cambian. (Bárcena, 2005)

Dicho de otra forma, la educación debería generar espacios de reflexión permanente; que

estén orientados a la manera adecuada de interrelacionar con la diversidad, "entendida como la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión" (Bárcena y Mélich, 2000), sino en el reconocimiento de los otros distintos a mí, como partes de una misma entidad colectiva que nos incluye. Es aceptación del otro en tanto posibilidad de vínculo, de reciprocidad, complementariedad, corresponsabilidad e integración. La diversidad es aceptar el derecho de cada quien a ser distinto y a ejercer ese derecho a ser distinto. La educación tendrá el deber de hacerle sentir a los implicados en el acto educativo de lo que son capaces de lograr. Así:

El problema nunca ha sido la diferencia, sino la actitud ante ella, así como la pretensión de la unidad impuesta. Las verdaderas dificultades comienzan cuando se pretende la unidad en función del punto de vista que se asume con poder coercitivo. Las integraciones, interacciones, asociaciones, alianzas, acuerdos, concertaciones y hasta diálogo y la comunicación, son a partir de las diferencias y para preservar las diferencias (Mélich, 1994).

Por lo anterior, y siguiendo al profesor Mélich:

Hay acciones sociales, dramáticas, pedagógicas y educativas. La acción social es una acción significativa para el propio ego (el yo), puede ser dramática porque el individuo debe representar una serie de roles en la cotidianidad, así mismo, se convierte en pedagógica, de acuerdo con la intencionalidad que posea y con la finalidad que alcance, para ello debe constituirse en una interacción donde se llegue al reconocimiento del otro (alteridad), está a su vez puede considerarse educativa en tanto que adquiriera una dimensión moral en el proceso de interrelación de los individuos (Mélich, 1994)

La reivindicación del maestro (a) como sujeto crítico y del saber, y sus prácticas pedagógicas



como prácticas de libertad, abre la reflexión hacia la pertinencia de la formación crítica como emancipación humana y política.

● La formación crítica como emancipación humana

En coherencia con los anteriores temas, una pedagogía crítico – altérica sólo puede pensar la formación humana como crítica o emancipadora. Esta formación es entendida como la posibilidad de lograr una conciencia histórica con base en lo humano, donde los sujetos reflexionen sobre la cultura, la ética y la política que están en la base de sus propias existencias.

Para que se pueda realizar una educación con formación crítica, los maestros han de reconocerse como seres formadores críticos y respetar las ideas, pensamientos y posibles conclusiones y reacciones que se den en los otros sujetos. Como diría Mélich: “Que el ser humano sea finito significa que no es absoluto, que siempre vive en una urdimbre de interpretaciones, que constantemente anda situándose (y resituándose) en una tradición, en un espacio y en un tiempo” (Mélich, 2005)

La formación crítica busca constituir subjetividades que le den sentido a todas las realidades que se están viviendo en la actualidad, busca que no se siga pensando sólo en una educación para el trabajo, busca personas que piensen en los demás y que se pongan en el zapato del otro, personas que busquen que el bien común se imponga sobre el bien particular. La formación crítica es el reconocimiento del otro como un ser que piensa, actúa y reacciona en fraterna relación con sí mismo. Es por lo anterior, que educar se convierte en entregar a los seres humanos cimientos donde se fortalezca la formación humana, como diría Bárcena:

La acción de educar no puede ser otra que la que entregar al ser humano que crece la posibilidad de un desarrollo personal pleno. Ante ese objetivo, todos los demás son tan solo instrumentales: desde la alfabetización hasta la especialización pueden ser o no conducentes a esa finalidad. La recuperación del sentido humanista de la educación nos remite en realidad a una pluralidad de sentidos que podrán ser descubiertos, asignados, dichos, vueltos a decir, a través de la vida de la persona. La escuela habrá de ser tal que propicie esta pluralidad de descubrimientos en un panorama de humanidad abierta y proyectiva (Bárcena, 2005)

En la formación crítica, se tienen en cuenta todas las posturas de la existencia humana, para desde allí incrementar la conciencia de sí mismos y del mundo. Para Paulo Freire en su libro *la pedagogía del oprimido* (1983):

Cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla la curiosidad epistemológica, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto. Esto es lo que nos lleva por un lado a la crítica y al rechazo de la enseñanza bancaria, por el otro lado, a comprender que a pesar de ella no está predestinado a perecer, pese a la enseñanza bancaria, que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador, el educando sujeto a ella puede, no por causa del contenido cuyo conocimiento le fue transferido sino por causa del propio proceso de aprender, hacer, como se dice en el lenguaje popular, de tripas corazón y superar el autoritarismo y el error epistemológico del bancarismo.

Siguiendo al profesor Freire, la formación crítica es fundamentalmente concienciación o emancipación. De allí que los maestros (as) y las prácticas pedagógicas que tienen como lógica la reproducción bancaria, no consigan abrir la experiencia del ser humano en el mundo, su lógica es de encierro y control. En cambio, los maestros (as) y las prácticas pedagógicas de la libertad,

centran su interés en la emancipación humana, en el reconocimiento de la apertura humana. Siguiendo a Benner en su libro *la pedagogía como ciencia* (1998), se puede afirmar que:

El principio de la maleabilidad remite a una identidad del hombre en estado permanente de formación, que no tiende hacia la uniformidad e invariabilidad, sino hacia la multiplicidad y apertura, y que tiene como presupuesto el reconocimiento mutuo de nuestra condición de sujetos que intervienen en la configuración de su destino. (Benner, 1998)

Dicha maleabilidad es comprendida desde la pedagogía crítico - altérica como formabilidad, es decir, como la capacidad humana de darse forma, de romper consigo mismo, superando así la tradicional configuración teleológica de la maleabilidad de los individuos en conformidad con las expectativas sociales. Para Freire el ser humano está llamado a hacerse haciendo el mundo, una formabilidad que trasciende los influjos reproductores e instrumentales de la educación bancaria.

En resumen, la formación crítica es la voluntad de humanizar cada vez más al mundo y a los seres humanos, una suerte de conocimiento y cuidado de sí que permite una mayor conciencia de la natalidad, la hospitalidad y la alteridad humana.

● Conclusiones

Para este texto, la lectura de la pedagogía crítico - altérica es una propuesta humanista que permite recuperar el valor de la condición humana para la dinamización de la historia. Esta propuesta pedagógica reivindica el sentido humanista de la crítica en un doble sentido: de un lado, concentrando su capacidad crítica y reflexiva en la problematización de las formas de colonialidad inscritas en el ser; y de otro, proponiendo alternativas de biopoder en el contexto de la propia existencia.

La opción humanista de esta propuesta pedagógica permite comprender al maestro (a), como sujeto de saber pedagógico, para lo cual la reflexividad y el reconocimiento de la capacidad de agencia son vitales. El maestro no se reduce a ser un operario de la máquina de educar, es un intelectual humanista comprometido con la emancipación humana y política.

En esta vía, la idea de práctica pedagógica se desmarca de su adscripción instrumental, para ser pensada como praxis política. Esta práctica es en efecto una estrategia de acogimiento, trascendencia y co -residencia. El acogimiento visto como natalidad, como contexto de confianza básico. La trascendencia como esperanza, un sentido político de la transformación. Y la co -residencia en cuanto hospitalidad, un asunto de alteridad. Desde estas ideas, la práctica pedagógica crítico - altérica es una praxis política reflexiva y humanista.

Por último, la formación pensada en esta orientación, es una formación crítica o emancipadora. Sólo es posible pensar la constitución de subjetividades en esta orientación como un conocimiento y cuidado de sí que incide en el gobierno de sí y de los otros.

● Referencias

Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Ibérica: Paidós

Bárcena, F. (2005). *La experiencia del comienzo en educación: una pedagogía del acontecimiento*. En: La educación en tiempos débiles e inciertos. Barcelona: Anthropos.

Dietrich, Benner. (1998). *La Pedagogía como ciencia*. Barcelona: Editorial Pomares.

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



Freire, P. (1983). *La pedagogía del oprimido*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Editorial Pre-Textos

Lluís Duch. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós

Magendzo, A. (2005). *Educación en Derechos Humanos. Un Desafío y una Misión Irrenunciable para los Maestros*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.

Mélich, J. C. (1994), *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos

Mélich, J. C. (2005). *Finales de trayecto: finitud, ética y educación en un mundo incierto*. En: la educación en tiempos débiles e inciertos. Barcelona: Anthropos

Runge, Andrés; Garcés, J. & Muñoz, D. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio – estatal de la profesión docente. *Revista Educación y cultura*. (88).

Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre.