

El otro va a la universidad: una mirada a las políticas y prácticas docentes desde la alteridad

Eduardo S. Vila Merino

Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga. E-mail: eduardo@uma.es.

Resumen: Este artículo pretende establecer una serie de reflexiones en torno a la universidad como servicio público y el compromiso social y político que debe tener, así como sobre una práctica educativa dialógica dentro de la misma que sea coherente con esa concepción de la educación universitaria y parta de referentes éticos vinculados con una pedagogía de la alteridad.

Palabras clave: universidad, ética, política educativa, pedagogía de la alteridad.

Title: Other one goes to the university: a look to the policies and educational practices from the otherness

Abstract: This article tries to establish a series of reflections concerning around the university as public service and the social and political commitment that must have, as well as on an educational practice dialogic inside the same one that is coherent with this conception of the university education and departs from ethical modals linked with a pedagogy of the otherness.

Keywords: university, ethics, educational policy, pedagogy of the otherness.

1. Introducción

Desde sus orígenes escolásticos, la función pública de la universidad ha ido mutando, al menos en determinadas cuestiones, considerándose foco de saber, desarrollo científico-tecnológico y cuna de pensadores y pensadoras, etc. Quienes nos encontramos inmersos en la misma, partiendo de sus orígenes, pero atendiendo al análisis sobre todo de a qué tipo de demanda social da respuesta la universidad hoy en día, y que por tanto asumimos una responsabilidad axiológica y epistemológica al respecto, y no podemos ni debemos pensar que nuestro paso por las mismas está exento de compromiso en torno a la formación integral de las personas que forman parte de la comunidad universitaria y el entorno sociocultural que la rodea.

Precisamente porque creo en la universidad como foro público para el desarrollo de la reflexión crítica y la formación de ciudadanas y ciudadanos autónomos, solidarios y comprometidos con sus semejantes es por lo que considero que debemos ejercer esa crítica a la hora de plantearnos si realmente la universidad cumple las funciones que una sociedad democrática exige, o bien lo que el mercado le dicta; si los valores que transmite son aquellos que se basan en los derechos humanos, la convivencia intercultural y la justicia social, o bien los de la competitividad meritocrática y elitista que hace de la naturalización

de las desigualdades su emblema. Es en este punto donde deseo realizar un breve análisis del papel de las universidades con respecto a las personas y los colectivos que coexisten en ella y en la comunidad donde se encuentran insertas, porque posiblemente la primera idea que tengamos que descartar sea la imagen de la universidad como una isla solitaria al margen de lo que le rodea, a no ser de las empresas que cada vez con más descaro guían sus líneas de investigación, mercantilizando el saber sin ir más allá de la miopía social de la relación costes-beneficios.

La concepción aquí defendida va hacia la dirección de un predominio de lo social en la política universitaria, más necesaria que nunca en sintonía con lo que manifestaba Maturana:

Para mí la universidad es una institución del mundo actual concebida para ampliar la capacidad de acción y reflexión con responsabilidad ética y ecológica, de los miembros de la sociedad que la sustenta. Por esto considero que la universidad, como institución de una nación moderna, es un centro de educación organizado de modo que los miembros de esa nación que pasen por ella tengan la oportunidad de vivir la experiencia de practicar y reflexionar en el quehacer particular de su elección de modo que puedan después actuar responsablemente en ese quehacer, tanto con dominio operacional y reflexivo, como con conciencia social, ética y ecológica. (Maturana, 1994: 211).

Y es que toda cultura ofrece una forma de pensar, de sentir, de actuar y de hablar sobre el mundo. Kuhn (1990), centrándose en el contexto de la historia de la ciencia, habló de cómo nuestras lentes cognitivas son algo más que "descripciones" de los hechos, ya que las perspectivas de la ciencia se convierten en elementos de la forma en que interpretamos y valoramos el mundo, pues no podemos olvidar que nuestra conciencia surge de nuestra participación en las relaciones sociales. Todo lo cual nos lleva, en el terreno de la universidad, a enfatizar el carácter sociocultural de la misma y la visión política democrática que debe primar en su seno para ser realmente una institución de y para igualdad de diferencias, al servicio de la alteridad como principio rector, lo cual pretende ser objeto de un somero análisis en el presente texto.

En este sentido, voy a partir de dos perspectivas diferenciadas, referidas al hecho de cómo acoge, atiende y valora como institución la universidad, la diversidad que configura la especie humana al participar en la misma; y por otro lado, circunscribiéndonos al ámbito del área de conocimiento en el que desarrollo mi labor docente: la formación de las futuras educadoras y educadores. La finalidad de todo ello debe encontrarse en la necesidad de que la universidad se transforme definitivamente en punta de lanza en los aspectos éticos relacionados con la vida social. En palabras de Connell:

Tanto en la educación como en otros contextos, un proceso democrático está relacionado con la inclusión, valora más la complejidad que la conformidad y requiere recursos, tanto culturales como materiales, para quienes se encuentren en peligro de exclusión. Si queremos desarrollar un proceso de orientación democrática en nuestra vida social, tenemos que trabajar para crear las condiciones necesarias para ello. Creo que las universidades, como instituciones culturales, con todas sus debilidades, tienen una función estratégica en este proceso. (Connell, 2000: 13).

2. La universidad como comunidad crítica de aprendizaje

Desde una disección de las funciones de la universidad pública podríamos coincidir, desde una óptica progresista, al menos en las siguientes: docencia, investigación, innovación, divulgación y crítica. Así, la función docente de la universidad debe introducirnos de lleno en su conceptualización como comunidad

crítica de aprendizaje, o sea, como espacio público compuesto por personas y colectivos que aprenden a comunicarse entre ellos con criterios de sinceridad y veracidad, cuyas relaciones se dan en un marco de convivencia democrática y que han establecido un compromiso con respecto a la configuración colectiva de sus mundos de significados. Esto, llevado al terreno pedagógico se traduce en la necesidad de que las comunidades educativas sean por definición inclusivas y heterogéneas simultáneamente, comunidades donde se fomente la comprensión y la valoración de las diferencias individuales desde el criterio de que éstas ofrecen mayores oportunidades de aprendizaje a todos los componentes de dicha comunidad.

Para Bernstein (1993) los códigos simbólicos que elabora cada persona y la tipología de los mismos se encuentran vinculados fuertemente con las características de las actividades que tienen que realizar en su contexto social. Esto, dentro del contexto universitario significa, de acuerdo también con el pensamiento vigotskiano, que la perspectiva educativa que rija la construcción de significados en cualquier institución educativa, (aun con sus peculiaridades, como es el caso de la universitaria), mediatiza la orientación -elaborada o restringida, siguiendo la terminología de Bernstein- del aprendizaje, y la capacidad de relación y producción propia de significados por parte del alumnado y del profesorado.

De esta manera, si los educadores y educadoras pretendemos que los contextos donde desarrollemos nuestro quehacer sean verdaderas comunidades democráticas, lo primero que debemos tener en cuenta es dar la voz a todas las personas, sin exclusiones de ningún tipo -por etnia, hándicap, género,...-, como principio para edificar una democracia activa desde la consciencia de todos y todas de que sus reflexiones y sus acciones, tanto individuales como colectivas, repercuten en la configuración de su propio contexto y en su aprendizaje. Por tanto, las palabras clave aquí serían diálogo, reflexión crítica y cooperación, formando redes de colaboración, tanto en el alumnado como en el profesorado y de manera recíproca entre ambos y con otros agentes educativos y comunitarios.

Sin embargo, en el seno del globalismo neoliberal y las reformas que pretende imponer la desigualdad penetra y se extiende haciendo que la denominada sociedad del conocimiento sea una realidad sólo para una minoría que no cuestiona a la sociedad que permite las injusticias y la segregación en su seno.

A menudo la universidad establece múltiples discursos que provocan la desigual consideración del alumnado y la no confianza en sus capacidades. Incluso dentro de los discursos progresistas que abogan por las posturas democráticas e inclusoras se puede vislumbrar a veces un doble discurso en el cual la "igualdad" parece ser el principio de las medidas destinadas a las culturas o personas desfavorecidas y la "calidad" el del resto. Sin embargo, lo que se nos olvida en la práctica a veces es que la calidad sólo se puede dar bajo criterios de equidad y justicia social, o sea, que ambos discursos son en realidad una unidad dialéctica que debe girar en torno a la argumentación de la praxis educativa y el trabajo cooperativo, en la línea planteada por Paulo Freire a lo largo de toda su obra. Esto hace referencia a la necesaria significatividad del aprendizaje y la comprensión de su función social a partir de las proposiciones particulares de las argumentaciones que le dan sentido, lo cual nos debe dar lugar a diversos cuestionamientos, con el fin de tenerlos presentes en nuestro quehacer educativo, relacionados con la necesidad de plantear la exigencia ética que la presencia del otro u otra conlleva en toda relación educativa y cómo podemos

concretar esto en la formación universitaria desde la peculiaridades de las diferentes áreas de conocimiento.

Estas cuestiones no se realizan para conseguir una receta que mágicamente nos dé respuestas, sino para interrogar nuestra práctica y nuestro contexto de manera que podamos introducir mejoras en ambos y se vivan realmente los procesos educativos democráticos y colaborativos. Por lo tanto, es en el seno de estas formas de interacción colectivas donde se otorga al alumnado aquellas experiencias que necesitan para comprobar que pueden aprender unos de otros desde el diálogo.

De ahí la importancia que le otorga Habermas (1987) a la repolitización del espacio público (en este caso tanto por parte del profesorado y del alumnado, que cada vez se ve abocado en la universidad a una menor capacidad crítica), como es el caso del destinado a la socialización y los procesos de aprendizaje. Para Habermas ésta es la nueva zona de conflicto en el capitalismo avanzado y donde más debemos concentrar nuestros esfuerzos para la transformación social, lo cual rompe además con las concepciones postmodernas, muy en boga por parte de los sectores neoconservadores de la universidad, de fragmentación de la experiencia, que llevan a un proceso de vacío del mundo de la vida por parte de los sistemas abstractos; la impotencia del individuo frente a las tendencias globalizadoras y la dispersión, que considera imposible el compromiso sociopolítico coordinado. Desde la perspectiva de una modernidad radicalizada (en el sentido etimológico del término), se vería todo esto en el marco de la posibilidad de activos procesos de reflexión crítica, análisis dialécticos de los mecanismos de poder y legitimación y reacciones críticas a los sistemas abstractos, considerando el compromiso sociopolítico coordinado no sólo posible sino necesario tanto en el ámbito local como en el global de la educación universitaria.

Se trata nuevamente del hecho de llevar los ideales emancipatorios y democráticos al terreno de la educación, pero eso sí, teniendo presente en todo momento esta circunstancia que señala Grundy (1991: 158):

En la simple consecuencia concreta de lo determinado de antemano por la teoría no hay libertad, aunque uno se adhiera a la teoría particular que se implementa en la realidad. La emancipación radica en la posibilidad de emprender acciones de manera autónoma. Esa acción puede estar informada por determinadas ideas teóricas, pero no está prescrita por ellas.

De ahí también la importancia de la investigación universitaria al servicio de la sociedad, donde ésta se convierte en el archivo más importante para la reflexión pública sobre educación, tanto en investigación histórica como de la práctica contemporánea, siendo imprescindible para su democratización el que se dé un gran esfuerzo de divulgación del saber generado y sus implicaciones a todos los niveles, abogando para ello por la innovación como exigencia, sobre todo para una institución como la universidad, con tal grado de autonomía. Y esa autonomía, en definitiva, preñada de ética, debe conllevar un compromiso social y político en defensa de los valores democráticos y de lo público, cerrando de esa manera el círculo -en realidad, un tramo de espiral- de una universidad tolerante y solidaria y donde los criterios de convivencia y justicia social se encuentren presentes en la totalidad de sus facetas y procesos.

Todo esto que estamos planteando requiere que la propia universidad sea una institución que aprenda y donde los miembros de su comunidad tengan como referente continuo la reflexión teórico-práctica tanto desde un punto de vista

específico, relacionado con su área de conocimiento y una visión holística en su relación con las otras, como genérico, centrándose en su propia peculiaridad como institución y en cómo para ello es absolutamente enriquecedor que en la misma convivan personas y comunidades distintas que aporten esa diferencia para ir construyendo, a partir de esa realidad diversidad cultural, una visión común desde la alteridad intercultural como única aspiración posible para una verdadera comunidad de aprendizaje.

Y cuando hablamos de diferencias aquí nos referimos tanto a lo que tenemos que aprender de las personas que vienen de otros países, etnias o culturas, como de la necesidad de incorporar una perspectiva más "matrística" -como diría Maturana- en la cultura universitaria, de permitir una compensación realmente equitativa en beneficio de paliar las desigualdades económicas -cada vez más brutales e intolerables-, o el derecho que tienen las personas con algún tipo de hándicap -o, mejor dicho, las que nuestra sociedad 'discapacitada' establece como fuera de la 'norma'- de pertenecer como ciudadanas y ciudadanos a la comunidad universitaria, para lo cual es absolutamente imprescindible que todas y todos tengamos claro qué estrategias e instrumentos psicológicos, pedagógicos, sociológicos o culturales van a permitir generar los mecanismos de compensación, por seguir la terminología vigotskiana, necesarios para que estas personas participen realmente y con autonomía en la universidad pública.

3. La docencia universitaria desde una pedagogía de la alteridad

Por tanto, la cultura universitaria debe ser una cultura cooperativa, crítica, innovadora y socialmente justa, pero la realidad que vivimos en nuestras facultades es, con demasiada frecuencia, otra. Se fomenta el individualismo y la competitividad, se priman los contenidos acrílicos y muchas veces memorísticos a la formación de profesionales éticos y reflexivos, activos políticamente y con una clara vocación de servicio hacia sus semejantes. Llevando esto al terreno de la formación del profesorado y otros profesionales de la educación, coincido con Macedo (2002) cuando afirma lo siguiente:

Aunque afirmamos contar con una educación democrática, la realidad es muy diferente: tenemos un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza. El objetivo principal de este modelo colonial es continuar discapacitando a los maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas. (Macedo, 2002: 10).

Todos estos procesos nos deben ir abriendo camino hacia lo que podríamos llamar una pedagogía de la alteridad, todavía por construir (y que, por definición, se irá construyendo permanentemente). No obstante, sí veo interesante realizar una serie de consideraciones éticas que nos permitan reflexionar y vislumbrar qué elementos podrían formar parte de esa pedagogía de la alteridad aludida, teniendo presente trabajos y debates en esta línea tan interesantes como los desarrollados por los profesores Bárcena y Mélich (2000), por citar algún ejemplo que emerge de un análisis de la ética de la alteridad de Lévinas. Para ello, parto del hecho de considerar que toda concepción pedagógica debe estar precedida por una reflexión antropológica, ética y epistemológica que defina su contexto, su compromiso y las experiencias que le dan sentido.

Si en toda relación social resulta imprescindible atender a nuestra responsabilidad como actores e interlocutores frente a las demás personas, cuando centramos esa relación en lo educativo, ya sea desde el papel de

educador o de educando (línea ésta cada vez más difusa), se vuelve una máxima, uno de los pilares de la educación: hacer personas responsables desde la vivencia de ese sentido de la responsabilidad en la propia interacción educativa, porque considero que precisamente la libertad ética emerge de ahí y se encuentra fuertemente condicionada por la presencia del otro o la otra.

Desde ese permanente proceso de comprensión, contextualización y experiencia es desde donde introducimos la dimensión social y política del hecho educativo, puesto que la pedagogía de la alteridad (Vila Merino, 2006) no puede ser ahistórica ni darse desde la abstracción, sino que debe encontrarse vinculada al otro concreto, su visibilidad, reconocimiento y valoración desde nuestra responsabilidad como educadoras y educadores comprometidos en busca de justicia desde la solidaridad. El otro y la otra tienen un entorno, sus vidas constituyen narraciones a las cuales la educación no puede dar la espalda u olvidar, obviando su carácter ético y antropológico.

En torno a todo lo anterior, abierto a un mayor desarrollo, sería necesario finalmente realizar unas propuestas sintéticas de corte más didáctico, las cuales van a ser expuestas a continuación, pretendiendo recoger algunos principios educativos a desarrollar dentro de una pedagogía de la alteridad universitaria, partiendo para ello de categorías emergentes de dimensiones lingüísticas aquí utilizadas metafóricamente (Vila Merino, 2006).

a) Semántica (mundo de significados):

- La ética como referente didáctico.
- Predominio del aprendizaje dialógico (Aubert y otros, 2008).
- Conocimiento holístico.
- Educación de enfoque intercultural (Vila Merino, 2005).
- Racionalidad comunicativa y diálogo intersubjetivo.
- Fomento de la reflexión crítica.
- Significatividad experiencial.
- Currículo abierto y flexible.

b) Sintaxis (formas de organización):

- Grupos heterogéneos.
- Trabajo cooperativo.
- La comunidad como espacio educativo.
- Partir de centros de interés social.
- Investigación como base del desarrollo curricular.
- Responsabilidad solidaria como eje organizativo.

c) Gramática (normas y valores):

- Fomento de los valores democráticos.
- Consenso intersubjetivo libre de coacciones como principio metodológico.
- Argumentos como configuradores de normas de convivencia.

- Horizontalidad comunicativa.

d) Fonética (participación, valoración de las distintas "voces" y "sonidos"):

- Participación real y efectiva de toda la comunidad educativa.

- Generación de estrategias y mecanismos de compensación para que sean recogidas todas las opiniones y tenidas en cuenta en la toma de decisiones en los asuntos públicos.

- Todas las aportaciones personales deben ser valoradas por el colectivo.

e) Pragmática (relación teoría-praxis y circunstancias comunicativas):

- Curiosidad epistemológica.

- Relación dialéctica teoría-práctica.

- Necesidad de contextualización.

Cabe destacar aquí la presencia de principios vinculados a factores de reflexión y diálogo intersubjetivo e intercultural, de asunción de posiciones colaborativas y cooperativas en el aprendizaje, del carácter holístico y (re)constructivo del conocimiento, de apelación a la ética y la lucha contra las desigualdades desde una apuesta decidida por la educación en valores. Mas todo ello, insisto, debe pasar por una consideración previa de exposición, visibilización, reconocimiento y valoración del otro o la otra desde la sensibilidad, la escucha, la invitación y la aceptación pedagógica, como un prerrequisito ineludible frente a todo posicionamiento y acciones educativas previamente planificadas.

Y centrandolo en la docencia universitaria, esto implica, por un lado, la necesidad de la participación de alumnado en todas las fases del proceso educativo, lo cual incluye aspectos tan concretos como la negociación del programa y del currículo, el fomento del trabajo cooperativo y reflexivo en detrimento de las clases magistrales, darles la posibilidad de evaluar la marcha de la asignatura y autoevaluar su trabajo de forma argumentada, generar debate sobre temas vinculados con la realidad socioeducativa e ir construyendo un pensamiento propio al respecto, e incidir en los aspectos éticos de la profesión y de la ciudadanía. Por supuesto, las tarimas y la posición asimétrica de la relación docente-discente no pueden basarse en relaciones de poder coercitivas si queremos intentar ser coherentes con una pedagogía de la alteridad en nuestra práctica.

Como hemos visto, las cuestiones educativas aquí reflejadas y las reflexiones éticas que hemos ido apuntando someramente, nos pueden dar la posibilidad de ir estableciendo una base para una pedagogía de la alteridad en la docencia universitaria, a través de la cual lo que se pretende es aportar principios de acción y elementos de reflexión para la construcción de prácticas socioeducativas sociales y educativas emancipatorias, estando en nuestra mano el brindarles la posibilidad de la realidad, la experiencia y la memoria en un ámbito de diversidad intercultural.

Y es que este posicionamiento pedagógico desde la alteridad nos debe permitir también reconocer el papel fundamental que tenemos como educadores y educadoras respecto no sólo al reconocimiento del otro sino también desde las competencias que les atribuyamos y las expectativas que tengamos para con él y su proceso de aprendizaje. En función de variables como éstas, vinculadas a los procesos de sensibilidad, escucha, invitación y aceptación pedagógica antes

apuntados, fomentamos e incidimos en el modo de responder del otro desde la forma en la que articulamos nuestra interacción con él.

Por todo ello resulta imprescindible profundizar en estas cuestiones éticas y su debate, desde los tópicos de la epistemología y la axiología como referentes primeros e imprescindibles en el análisis y puesta en práctica de todo acto educativo, que constituyen nuestra base para seguir mejorándola y, sobre todo, para ir creando, desde la recreación de esas teorías, interpretaciones de las mismas contextualizadas en el mundo educativo. Generar un saber debe significar, como dijo Bourdieu (2002) en su último discurso público, generar un saber comprometido y comprometer un saber. Ésta es la pretensión de estas palabras, con una manera de concebir la ética y la interculturalidad como fundamentos para ir (re)construyendo una pedagogía de la alteridad (Vila Merino, 2006) que nos permita tener una sociedad más solidaria y justa, así como una educación donde se conjugue la presencia de una voz que siente (al otro), un cuerpo que escucha (se abre al otro) y una mirada que invita al crecimiento (del otro y, por consiguiente, de nosotras y nosotros mismos).

Referencias bibliográficas

Aubert, A. y otros (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. (2002). En defensa de un saber comprometido. Los investigadores y el movimiento social. *Le Monde Diplomatique*, 76.

Connel, R. W. (2000). Escuelas, mercados, justicia: La educación en un mundo fracturado. *Revista Kikiriki*, 55-56.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I*. Madrid: Taurus.

Kuhn, T. S. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.

Macedo, D. (2002). Prólogo. N. Chomsky, *La (des)educación*. Madrid: Crítica.

Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.

Vila Merino, E. S. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática*. Huelva: Hergué.

Vila Merino, E. S. (2006). Una voz que siente, un cuerpo que escucha, una mirada que invita: reflexiones éticas para una pedagogía de la alteridad. *Revista de Pedagogía Bordón*, 58 (1).