

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

CARRERA: FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de: LICENCIADO EN
FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**TEMA:
“EL CONCEPTO DE ALTERIDAD DE GABRIEL MARCEL Y SU
RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA DEL AMOR”**

**AUTOR:
PATRICIO FERNANDO CASTRO VITERI**

**TUTOR:
ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS**

Quito, marzo del 2016

Cesión de derechos de autor

Yo, Patricio Fernando Castro Viteri, con documento de identificación N° 1500553605, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy/somos autor/es del trabajo de grado/titulación intitulado: “El concepto de Alteridad de Gabriel Marcel y su relación con la Pedagogía del Amor”, mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: licenciado en Filosofía y Pedagogía, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

A handwritten signature in black ink, reading "Patricio Fernando Castro Viteri". The signature is written in a cursive style with large, flowing letters.

Nombre: Patricio Fernando Castro Viteri

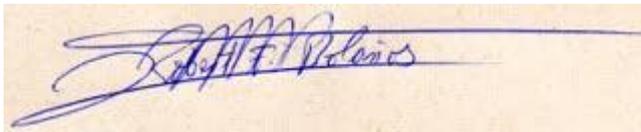
Cédula: 1500553605

Fecha: Marzo, 2016

DECLARATORIA DE COAUTORÍA DEL DOCENTE TUTOR/A

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el artículo, EL CONCEPTO DE ALTERIDAD DE GABRIEL MARCEL Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA DEL AMOR realizado por PATRICIO FERNANDO CASTRO VITERI, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, marzo del 2016



ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS
Cédula: 0400979894

Índice

Introducción	1
La alteridad.....	3
La relación hombre-ser como categoría filosófica.....	3
La alteridad en el pensamiento occidental	5
La alteridad en el pensamiento de Gabriel Marcel.....	7
La Pedagogía del amor.....	13
El amor en el quehacer filosófico.....	13
La Pedagogía en el contexto latinoamericano.....	15
La pedagogía del amor como corriente educativa.....	17
Conclusiones	24
Referencias	26

Resumen

A partir del estudio del pensamiento de Gabriel Marcel, se ha identificado los aspectos fundamentales de su pensamiento, que define las nociones de la existencia del ser humano para ayudar al desarrollo integral del educando en el proceso educativo-pedagógico, se pudo identificar las ideas filosóficas que fundamentan la corriente educativa de la pedagogía del amor: interioridad, temporalidad, alteridad, encarnación y corporalidad, sociabilización con los seres que los rodean, convivencia, tolerancia y solidaridad, diálogo constante, plenitud y encuentro del ser, así como considerar que en el quehacer educativo, tanto el educando como el educador están en un proceso constante de aprendizaje mutuo. Se propende a través de este trabajo abandonar los paradigmas puramente mecanicista y materialista y cambiarlos por una línea de pensamiento educativo holística donde prime el desarrollo integral del ser.

Abstract

Starting from the study of the thought of Gabriel Marcel, identifying the key aspects of his thought that defines the notions of existence of the being, to help the integral development of the learner in the process of education and pedagogical, unable to identify the philosophical ideas that underpin the current educational of the pedagogy of love: interiority, temporality, otherness, incarnation and corporality, socialization with the beings that surround them, coexistence, tolerance and solidarity, constant dialog, fullness and encounter of being, as well as considering what in the educational task, both the learner and the educator are in a constant process of mutual learning. Tends to work through this leave the paradigms purely mechanistic, materialistic and change them by a line of educational thinking holistic where prime the integral development of the self.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo principal el analizar la relación del concepto de alteridad de Gabriel Marcel con la pedagogía del amor. Su pertinencia se halla enmarcada en una dimensión pedagógica, centrada en corrientes del pensamiento que no permiten estereotipos de educando, y considera el quehacer educativo como una relación-empatía bidireccional, en la que tanto educador como educando aprenden uno del otro.

La educación pública, en el contexto histórico ecuatoriano, ha tratado a los educandos de una manera impersonal, sin comprender su singularidad e interpersonalidad, más bien se ha enfocado en la simple transmisión de ideas y en la formación de individuos productivos para una sociedad consumista, no se ha preocupado de su desarrollo integral, ya que en la formación de los docentes no se ha integrado conceptos como el mirar la realidad a través de los ojos del otro. Si bien el sistema educativo, actualmente, se encuentra sujeto a cambios profundos, sigue con el enfoque tradicionalista de mirar al educando desde una visión externa, diseñando propuestas que tratan de integrar conceptos de *desarrollo integral del educando*, pero sin una base filosófica que los sustente. Es ahí donde el autor ha encontrado la necesidad de desarrollar esta investigación y solucionar el problema de la falta de una base filosófica al modelo educativo actual. Es en base a este problema y razonamientos que este artículo es de suma actualidad, ya que puede ser usado como una base para difundir el pensamiento de Gabriel Marcel y de Paulo Freire, como alternativas filosóficas a la educación tradicional y fomentar una educación crítica de la realidad actual.

La importancia de este trabajo de investigación radica en la necesidad de conocer y fundamentar conceptos como alteridad y pedagogía del amor, que impulsó al autor de

este artículo a desarrollar un análisis histórico-filosófico y conceptual de estos términos. Su relevancia viene enmarcada en el desarrollo de las bases para que los educadores entiendan y apliquen la pedagogía del amor, sin visualizarla como una técnica más, sino más bien como una corriente filosófica que busca una educación integral, basada en el conocimiento de las necesidades del *otro*.

Teóricamente, el presente artículo se desglosa en dos temas principales: la pedagogía de amor y la alteridad en el pensamiento de Gabriel Marcel; así como también, epígrafes relacionados a la relación hombre-ser como categoría filosófica, la pedagogía en el contexto latinoamericano, el amor en el quehacer filosófico y la alteridad en el pensamiento occidental.

La alteridad

La relación hombre-ser como categoría filosófica

Desde principios del siglo XX la esencia del existir se dirigió expresamente al concepto unívoco de *estar en el mundo*. Grandes filósofos de esta época infirieron que las determinaciones de la *existencia* del hombre-ser, tienen que fundamentarse sobre la base de lo que se llama el *estar en el mundo* como un fenómeno unitario y, por tanto, no ha de tomarse como una composición de los conceptos inmersos en esta expresión (Amor del Olmo, 2012). Uno de los máximos representantes de esta línea de pensamiento fue Martin Heidegger (1889-1976).

Heidegger hace una representación ontológica del mundo por el carácter de su existir mismo. Para Heidegger la esencia del existir consistiría en su existencia, porque el existir implica siempre el pronombre personal, yo soy, tú eres, y de ahí se infiere que el existir es esencialmente su posibilidad; por esto puede elegirse, ganarse o perderse y por esto le pertenecen dos modos claros y definitivos de ser: autenticidad o inautenticidad (Heidegger, 2003).

Siguiendo esta corriente filosófica, se establece que el ser humano libre es el que descubre la relación *Yo soy - Tú eres*: En la medida en que el ser humano descubre la posibilidad y establece relaciones reales Yo-Tú, el ser humano es libre. Hay que acotar que este autor habla de ser humano libre y no de libertad (Bubber, 2014).

Para el filósofo alemán no existe una idea universal de libertad, hay seres humanos que avanzan o retroceden en el devenir del tiempo, y que al descubrir su libertad, la crean, o que, por el contrario, no la descubren y quedan prisioneros de sus limitaciones. Buber no termina aquí con su desarrollo filosófico, inmediatamente inicia con la noción del *encuentro*. Para él un encuentro “es el momento en que se establece una relación yo-tu, ese momento en que se produce un impacto emocional en nosotros que hace que esa persona, ese paisaje, ese árbol (...) tenga un valor especial para nosotros” (Bubber, 2014, p. 89).

El filósofo de esta manera conjuga el concepto de impacto y la presencia. La presencia no es la presencia física, ya que no basta que algo esté delante del hombre para que se lo vea o recuerde, es necesario que se produzca un impacto. El autor concluye entonces que “si este impacto emocional que origina presencia es profundo, tenemos un encuentro y el comienzo de una relación yo-tu” (Buber, 2002, pág. 118).

Aunque en la actualidad, el hombre moderno se ha definido a sí mismo como una individualidad, no puede llegar a desarrollarse como persona sin relacionarse con los demás. En un fragmento del poema *Meditaciones en tiempos de crisis*, John Donne (2012) lleva esta idea de la interconexión humana a su nivel último, el personal: “ningún hombre es una isla, entera en sí, cada hombre es pieza de continente, parte del total” (pág. 87).

El filósofo Fromm (2014), define indiscutiblemente el existir humano como una co-existencia, como un convivir. Profundizando en esta directriz se puede definir que el ser humano necesita de los demás para llegar a la vida, para sobrevivir, para educarse, para progresar en todo sentido y para trascender por el amor. Es decir, se requiere de los demás para ser persona. Siguiendo esta línea de pensamiento, se establece que el ser con otros no es una característica sobreañadida, sino que “el hombre está necesariamente orientado hacia los otros. Solo con ellos puede cumplir con su destino de vivir humanamente” (pág. 40).

Estas nociones determinan que el ser humano tiene facultades y tendencias intrínsecas que lo llevan a vivir en comunidad y lo hacen apto para realizar esta labor. Entre estas facultades y tendencias se podrían nombrar: el idioma, como medio de intercambiar sentimientos y pensamientos; la diversidad de géneros y su relación, etc. Siguiendo esta línea de análisis se llega a la conclusión de que el hombre se realiza en su dimensión de *ser con otros*, en su característica de “ser social no en la simple relación con los demás, no en las simples relaciones humanas, sino cuando a partir de éstas llega a construir e integrar una comunidad” (Fromm, 2014, pág. 42)

La alteridad en el pensamiento occidental

El término alteridad, que proviene del latín *alter*: el otro de entre dos término, es el principio filosófico de alternar o cambiar la perspectiva del y por la del otro. Este cambio de perspectiva incluye tanto el punto de vista de la concepción de la realidad, los intereses, la ideología del otro, asume el supuesto de que la perspectiva del yo no

es la única posible sino busca el paradigma del *otro*. Emmanuel Lévinas, considerado el más destacado filósofo y escritor lituano, responsable de la difusión de la fenomenología alemana y la reconstrucción del pensamiento ético después de la Segunda Guerra Mundial, en el libro de ensayos *Alteridad y Trascendencia* se presenta que: La alteridad sería la capacidad de aprehender del otro, visualizar la realidad desde la óptica del otro, y considerar esta situación para establecer relaciones interpersonales, fundamentadas en principios de derechos humanos y dignificación de las personas (Lévinas, 2014, pág. 73).

Esta estructura mental permite conocer al otro desde el yo sin menospreciarlo, racionalizando que la convivencia es un constante proceso de aprendizaje, y que se debe tomar en cuenta la concepción del mundo que tiene el otro, sus intereses, ideología entre otras, para lograr una empatía saludable y definir una sociedad justa y ecuánime.

Como se puede apreciar, una inmutable aseveración dentro del pensamiento filosófico occidental, es la necesidad irrenunciable de definir el otro. Esta responsabilidad habitualmente se encuentra con una contrariedad un tanto difícil: el tratar de equilibrar a lo que llamamos lo otro desde el lenguaje de lo mismo.

A inicios de la Primera Guerra Mundial, el pensador judeo-alemán Franz Rosenzweig proponía que el enunciado “todo es” se ha transformado en: “el gesto filosófico que buscó reducir lo otro a lo Mismo; por otra parte, el verbo Ser, desde el sentido que le

da Parménides para quien ser es identidad, opera como dispositivo de identificación que busca suprimir la diferencia” (Rosenzweig, 2007, pág. 97). En todo caso, el problema del sentido de la alteridad, o bien, la obsesión por lo otro, se subyuga a la instancia de definir al otro desde la definición de propia subjetividad.

Entonces, la actitud frente al Otro se fundamenta en la forma de percibir a ese Otro: Se puede caracterizar dos perspectivas en la forma de percibir al otro: ver al otro como igual y ver al otro como diferente concebida la segunda como una antítesis (Naranjo J. , 2014).

La alteridad, como corriente del pensamiento, determina la importancia de la convivencia entre las personas, su entorno y realidad, debido a que el mundo necesita de la colaboración, de todas las especies, para formar un futuro cierto para las próximas generaciones. La visualización de este objetivo permitirá al ser humano respetar y apreciar todo lo que le rodea y aprovechar los recursos que se tiene para sobrevivir, sin necesidad de destruir. La práctica interiorizada de este concepto propenderá la superación del ser humano, del yo como espíritu, como alma, sin importar ideologías y concepciones paradigmáticas que dividen antes que unen.

La alteridad en el pensamiento de Gabriel Marcel

A principios del siglo XX, en un ambiente marcado por la polémica entre el positivismo y el idealismo, aparece una figura clave de la filosofía de este siglo:

Gabriel Marcel. En ese mundo sacudido por la crisis económica, las catástrofes y desastres ecológicos, entre otras cosas, Marcel realiza una reflexión profunda, aunque no sistémica, de las implicaciones de la existencia humana, de sus condiciones éticas, antropológicas y metafísicas.

Preguntar por la existencia humana implica definir las dimensiones de interioridad, temporalidad y alteridad que definen esencialmente la búsqueda del *sí mismo*. Sin embargo, el filósofo identifica una dificultad al pensar en la existencia: su carácter de indefinición o de no objetividad. Es una tarea enorme tratar de comprender y captar la identidad del *sí mismo*, puesto que según Marcel “esta noción lógica de identidad se mueve con facilidad y claridad en el ámbito de lo problemático u objetivo, pero parece ser foránea en las tierras de lo misterioso o de lo existencial” (Marcel G. , 1971, pág. 127). Estas concepciones plantean una duda acerca de la posibilidad de hablar de una identidad personal: ¿existe algo así como un yo, un alguien que es identificable en el tiempo y ante los demás como un mismo?

Para responder a esta pregunta, el pensador identifica que la existencia subjetiva, concreta y singular siempre es vista en relación con la alteridad. De este modo, la idea de existencia queda determinada en oposición al idealismo, no teniendo ningún tipo de vínculo con la idea conceptual, sino que afirmando que la existencia se comprueba a través de lo que llama la experiencia sensible del cuerpo: “Decir que una cosa existe, es afirmar que no solo puede pertenecer al mismo sistema que mi cuerpo, es decir, que de alguna manera está conectado conmigo como mi cuerpo” (Marcel G. , 1995, pág. 58).

Otro aspecto fundamental en el pensamiento de Marcel sobre la existencia es el término encarnación, que para el filósofo es asociar la existencia con la corporalidad. Se puede notar en todos los escritos de Marcel un constante esfuerzo de presentar la estrecha relación entre el yo y el cuerpo.

Marcel (1995) afirma:

Cuando trato de aclarar mi relación con el cuerpo, lo mismo puede aparecer como algo que tiene toda la práctica (cómo tiene aquel piano, una sierra o una navaja), pero todas estas prácticas son extensiones de la práctica inicial, que es justamente la del cuerpo. A respecto de la práctica, no en términos de conocimiento, que concibo por relación mi cuerpo como una verdadera prioridad. Esta práctica no es posible sino por una determinada comunión. Esta comunión es insoluble, así que no puedo decir en verdad yo y mi cuerpo. Sería difícil pensar en mi relación con mi cuerpo en forma análoga como mi relación con mis instrumentos, como, de hecho, se supone (pág. 195).

De acuerdo con esta afirmación se puede concluir que Marcel no comparte la idea de que el cuerpo pueda ser tomado tan solo como un objeto útil, descartando este aspecto para no considerarlo como algo externo y objetivo. El filósofo promueve la intimidad entre el yo, ser existencial, y el cuerpo que piensa. Para Marcel el yo no sería capaz de sentir si estuviera separado del cuerpo objetivo, estas sensaciones vienen aseguradas por la subjetividad de esta relación ya que la objetividad conduce acaba con la

intimidad del yo consigo mismo y esto conduciría a sentir al cuerpo como un objeto extraño al yo mismo.

Para Marcel (2005):

El ser humano no *tiene* un cuerpo, sino que *es* su cuerpo y ese cuerpo es su apertura al mundo: “lo que me es dado indubitadamente es la experiencia confusa y global del mundo en tanto que existente” Por esta razón el filósofo prefiere hablar de encarnación, más que de corporalidad: “el hombre es un ser corporal y su corporalidad es su inserción existencial en la realidad, en el mundo y con otros (pág. 475).

Esto implica que el axioma del *yo existo* significa *yo existo en un mundo con otros*, cuya existencia es indiscutible como la del *yo*. Este concepto es rechazado por Marcel, en razón de que el dualismo cartesiano de sustancias es relativo al ser humano y también pone de lado el pseudoproblema de la existencia del mundo y de los otros.

Este filósofo considera a la alteridad, es decir, el encuentro con el otro, “la forma en que el ser humano se vuelve más humano. Gracias a esto el hombre existe en un mundo de relaciones espirituales, donde la más importante es el amor” (Poma, 1995, p. 34).

La relación intersubjetiva se hace, no a través del conocimiento, sino gracias al amor, que es un contacto no abstracto ni objetivo con el ser del otro. El amor trata al otro como un tú y no como un él porque lo demuestra y valora como un ser dotado de cuantiosas posibilidades y así se encuentra dispuesto a responder a la incansable solicitud del otro. Amar a un ser es esperar de él algo indeterminado, imprevisible; es al mismo tiempo darle de alguna manera el medio de responder a esta espera.

Como se puede apreciar, el concepto de alteridad es fundamental para Marcel, ya que es un componente importante, en la formación de una persona, basándose en la sociabilización con los seres que los rodean, la cual comprende, la convivencia, tolerancia y la solidaridad con el otro. Sin embargo, esta sociabilización, depende en gran parte de la educación familiar y escolar desde los primeros años de vida.

Por estas razones la educación y concientización es necesaria, para que el educando, a través del aprendizaje constante sea un aporte valioso a la sociedad, alimentado su espíritu con sabiduría y experiencia, lo que le permitirá transformarse y superarse a través del pensamiento, es allí donde está el fin de la superación espiritual y del conocimiento. Se vuelve necesario acotar, que el educando de hoy, y el educador del futuro, deben poseer una alta espiritualidad para beneficio de la sociedad.

Ahora bien, siguiendo la concepción filosófica de Gabriel Marcel se puede afirmar que la riqueza y complejidad del educando, fin último del quehacer educativo, hace necesario el desarrollo de una corriente educativa que no permita la creación y expansión de otras pedagogías y técnicas académicas con un fundamento teológico, por lo que es necesario esbozar nuevos fines y procedimientos de la actividad educativa.

Dentro del quehacer educativo se define el concepto de relación intersubjetiva, que es el ámbito de la vida afectada por el signo *con*, el filósofo afirma que “siempre se está con alguien, pues con propiedad no se puede decir que se esté con algo” (Marcel G. ,

2000, pág. 85). De ahí que se recalca la necesidad de fortalecer el quehacer educativo con la presentación de evidencias al educando.

Todo educador que haya profundizado en el conocimiento de su ser, será captado intuitivamente por quienes solo poseen la categoría ontológica de escuchar y ver. Si la relación intersubjetiva es fuerte, se facilita la opción por el ser, estado profundamente educacional y para el filósofo “estamos en presencia de dos *siendo* que viven la aventura y el riesgo de llegar hasta lo más profundo de la experiencia existencial” (Marcel G. , 2000, pág. 61).

La educación en este punto se convierte en un diálogo constante en la verdad, traduciéndose en la plenitud y el encuentro del ser, que propenderá a que el educando y el educador trasciendan la penosa existencia en la que se debaten. Finalmente, Marcel pronuncia un mensaje orientado a las instituciones educativas: “Es importante dentro de la educación representar la realidad como se la ve, enmarcada en la verdad” (Marcel G. , 2000, pág. 78).

Actualmente, una de las corrientes pedagógicas que se ha basado en la filosofía según la obra *La Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2005) “la interacción humana nunca es un desarrollo solitario de un yo innato, sino una recreación del yo en la comunicación mutua, del otro parte la construcción de uno mismo” (pág. 122).

En esta línea educativa, es común ver definida la existencia de la persona a través de su relación con los demás, notándose claramente la influencia de las nociones de encarnación y de existencia encarnada que Marcel plantea.

Marcel (1995) menciona que:

“Al ser seres encarnados, somos en un cuerpo que es afectado por la realidad circundante, que afecta cada faceta del *yo*, el propio cuerpo es un centro rodeado y abrazado por la realidad, permeable al mundo, presto a ser contagiado por este. Romper, en consecuencia, de una vez por todas con las metáforas que representan a la conciencia como un círculo luminoso alrededor del cual no habría para ella sino tinieblas. Es al contrario, es la sombra quien ocupa el centro” (pág. 114).

La Pedagogía del amor

El amor en el quehacer filosófico

El primer filósofo que utilizó el concepto del amor en un sentido metafísico fue Empédocles, quien describía al amor y a la lucha como principios contrapuestos de unión y separación de los elementos del cosmos. Para Platón el amor tuvo un significado más central y complejo que lo llevó a describir, clasificar y referirse a él en todas sus obras; en *El Sofista* lo considera un modo de caza y en *Fedro* una locura, un poderoso dios. En *Leyes*, Platón manifiesta que se pueden identificar tres clases de

amor: del cuerpo, del alma y una mezcla de ambos, y que en general el amor puede ser legítimo o bueno e ilegítimo o malo. Para Ortega y Gasset el amor hacia alguien específico nace de lo más interno de la personalidad, se vuelve la preferencia más íntima y difícil de conocer, que forma parte del carácter individual de cada ser humano (Ferrater, 2010).

Como se puede apreciar, el problema de la definición del amor en la filosofía, no es su carencia, sino la abundancia de las mismas, hay casi tantas definiciones como filósofos han existido. Una aproximación contemporánea y aproximada para la filosofía occidental, derivada del pensamiento clásico grecolatino y a la matriz judeocristiana, es la expuesta por Edgar Morales¹ que la reduce a dos principios semánticos: Eros y Ágape. En relación a la derivación grecolatina, Morales determina que “los griegos centraron las principales discusiones acerca del amor en el tema ‘erótico’, es decir, en los afectos del alma que partían del impulso hacia los cuerpos bellos y llegaban al ámbito de lo divino (Platón)” (Morales, 2008, pág. 23).

Haciendo referencia a la noción cristiana del amor, el catedrático indica que la misma se refiere más bien al ámbito de la gracia divina, su modelo es la plenitud y perfección del amor de Dios hacia los hombres, “amor inmerecido que se otorga sin condiciones a quien incluso lo desprecia, el patetismo propio de esta noción cristiana tiene su precisa iconografía en la crucifixión del hijo de Dios, sangrando por su insensato amor a los hombres” (Morales, 2008, pág. 44). A modo de resumen de estos conceptos se

¹ Profesor de Textos Filosóficos Medievales y Renacentistas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).

puede dilucidar el concepto del amor desde la noción del Eros, demasiado humana, estética y extática; y desde la visión de Ágape, divina, perfecta, compasiva y ética.

Finalmente sobre el amor, como un sentimiento sublime y que exalta nuestra condición de seres creados con la capacidad de amar, la filósofa alemana Edith Stein define: “Dios es amor, éste es el punto de partida de San Agustín, y éste ya de por sí es Trinidad. De hecho, el amor necesita un amante, un amado y el amor mismo” (Stein, 2004, pág. 22).

La Pedagogía en el contexto latinoamericano

Desde hace varios años atrás, a nivel latinoamericano, se han venido desarrollando rasgos de identidad socio-cultural y política, que se orientan hacia un pensamiento pedagógico vinculado hacia el desarrollo de un proyecto político emancipador, consolidándolo como un continente libre. En consecuencia es “en esta dialéctica la educación constituye la base de una alternativa de nuevos matices conceptuales de lo Educativo y de lo Pedagógico como espacio donde se pueden generar una hegemonía alternativa” (Barbosa, 2011, pág. 54).

En esta conceptualización de la pedagogía, aparece Martí, para quien “la pedagogía pensada para América Latina tendría que proponerse como una visión libertadora que oriente hacia la construcción y difusión del conocimiento, respondiendo a las

necesidades de la cotidianidad del pueblo. Esta educación debe despertar el orgullo por lo histórico enmarcado en la trama social y política” (Martí, 1993, pág. 139).

La educación social propuesta se articularía bajo dos ejes centrales: que la enseñanza priorizase principios sociales, constituyéndose el conocimiento en una praxis política; y, que permitirá la conformación de saberes y la generación de alternativas dentro articulación con el tejido social (Puiggrós & Gagliano, 2004).

En la actualidad, la pedagogía en Latinoamérica ha adquirido un carácter crítico con Paulo Freire. Para el pedagogo brasileño, la educación, representa una actividad con un enfoque político, ideológico y axiológico. Freire combina las antropologías existencialistas y fenomenológicas (libertad y subjetividad) con las concepciones marxistas. Esta combinación de perspectivas configura un humanismo socialista en Freire (2005) quien afirmará:

Los pares conciencia y mundo, teoría y praxis, individuo y sociedad, crítica y posibilidad, educador y educando, etc., todos estos binomios conforman una relación problemática pero necesaria. Superando la concepciones reduccionistas del idealismo y el solipsismo, por un lado, y del mecanicismo y el objetivismo, por el otro. Para plantear una nueva teoría se debe evitar la negación dentro de los componentes del desarrollo de la conciencia individual. En la comprensión del rol de la objetividad es necesario también estimular el desarrollo de la dimensión social. (pág. 20).

Actualmente se está gestando una corriente pedagógica que busca cambiar los modelos educativos para evitar que la escuela actual solo sea un lugar donde se domestica a las personas. El siquiatra chileno Claudio Naranjo (2013) considera que “las escuelas se desarrollan dentro de esquemas impositivos más no generativos, lo que incide en los niveles de atención y motivación del educando, convirtiéndose en una educación que forma individuos manipulables” (pág. 98).

Desde esta perspectiva se debe robustecer la formación integral del educando que los ayude a, a ser lo que podría ser. Debe fundamentar el desarrollo de toma de decisiones por sí solos y no a ser memorista. Porque un test no mide la comprensión sino la capacidad de repetir. “En lugar de preocuparse por la información, los formadores se deben ocupar del aspecto emocional y por la conciencia misma” (Naranjo J. , 2014, pág. 112).

La pedagogía del amor como corriente educativa

Innumerables y variables teorías pedagógicas han sido desarrolladas a lo largo de la historia, desde que los sofistas formalizaron los conceptos de enseñanza y pedagogía en los albores del siglo V a.C. Desde diferentes ópticas de lo que es educación, fundamentándose en doctrinas filosóficas, y tomando en cuenta los aspectos culturales y las manifestaciones sociales de las comunidades humanas, cada una de ellas ha puesto en consideración técnicas y métodos pedagógicos destinados a fortalecer el proceso educativo, para que el mismo sea llevado a cabo de la manera más coherente

y se puedan obtener los efectos esperados sobre los educandos, el fin último de la actividad educativa.

Una de estas corrientes educativas es la denominada *Pedagogía del amor*, que no es ni una nueva doctrina, ni una teoría en todo el sentido de la palabra, más bien se trata de un conjunto de rasgos particulares, actitudinales y de carácter que un educador asume durante su trabajo formativo. Por estas razones, este estilo educativo es asequible y puede ser usado por padres y maestros.

Ahora bien, se debe comprender que el eje fundamental de este estilo educativo es el amor. Porque él mismo viene a constituirse en el pilar básico en el que debe sustentarse la labor educativa, ya que este sentimiento es el responsable de la empatía entre el educando y el educador, y le permite al segundo establecer un vínculo que prevé su comportamiento. El amor no permite la separación de las interiorizaciones y exteriorizaciones en el proceso educativo.

Una de las debilidades de este estilo de pedagogía radica en que el educador enfoca al educando como lo que quiere, no como debe, esto influye en la dificultad de potenciar la actividad educativa. Pero es rutinaria la actitud de los padres y profesores de realizar comparaciones entre hermanos y estudiantes respectivamente.

Esta forma de educar es incorrecta, porque fomenta sentimientos de superioridad y orgullo en una de las partes y disminuyen la autoestima de la otra. Debe entenderse que cada educando es como es, y que en toda persona existe un sinnúmero de cualidades valiosas. El educador, es un ente fundamental dentro del componente de aceptación del educando ayudándolo a reconocer y canalizar sus logros, ayudando a forjar su personalidad a través del estímulo.

Entre los principales representantes históricos de esta forma de pedagogía se encuentra Juan Enrique Pestalozzi, cuya línea de educación se fundamentaba en los principios del desarrollo armónico de Rousseau y cuyo pensamiento se podría resumir en que identificaba que "todo fracaso escolar venía derivado de una mala educación primaria" (Pestalozzi, 2006, pág. 87).

También es importante considerar otros pensadores como: Jean-Jacques Rousseau, José Martí, San Juan Bosco, Augusto Guillermo Federico Fröebel que hacen referencia al quehacer educativo desde una óptica centrada en el educando.

- Jean-Jacques Rousseau (2012), por ejemplo, al referirse que la expresión debe estar sobre la represión, menciona que: “para que un niño sea equilibrado y librepensador necesita estar en contacto con la naturaleza, con su entorno de una manera directa que le permita descubrir por sí mismo sus inquietudes” (pág. 121).

- José Martí (1993), en cambio, define al acto pedagógico como “una relación concreta de seres humanos alimentada por el amor, abogando por el establecimiento de un cuerpo de maestros misioneros capaces de ‘abrir una campaña de ternura y de ciencia’, y de maestros ambulantes dialogantes y no dominantes” (pág. 34).

- San Juan Bosco (2012), acudiendo a las enseñanzas religiosas y pedagógicas del sistema preventivo, cuya línea de pensamiento orientada desde la perspectiva de la razón, propugnaba que: “al joven hay que educarlo con ciencia y cuán importante es la formación con piedad, con religión y con amor, para que sean buenos ciudadanos” (pág. 27).

- Por último, Augusto F. Fröebel (1999) considera que "el educador está obligado a respetar en toda su integridad al discípulo; debe manifestarse como guía experimentado y amigo fiel que con mano flexible y firme, exija y oriente. No es sólo guía sino también sujeto activo de la educación" (pág. 63).

Todos los lineamientos de estos autores se pueden resumir en dos acciones básicas, que los educadores deben cumplir durante su labor educativa para acoger la pedagogía del amor:

- La primera es la motivación de los educandos mediante una actitud personal, desligando su imagen de transmisor de información, que lo convierte en una figura despersonalizada y fácilmente reemplazable.
- La segunda, comprender que la labor académica se compone de tres factores fundamentales: el contenido, el método y las características psicológicas del educando y el educador que generan la empatía entre estos.

Al aplicar estas dos acciones básicas el docente comprenderá que educar a un ser humano es una tarea compleja y que su objetivo es fundamentalmente animar a los educandos a conseguir esta meta mediante perseverancia y tenacidad. Interiorizando este pensamiento, educando y educador, aprenderán a ser mejores personas, aumentando su sensibilidad para captar y juzgar la realidad circundante, no como simples observadores sino convirtiéndose en constructores de un mundo mejor. Esta noción los comprometerá con la búsqueda del mejor bien al servicio de los otros, volviéndose críticos y reflexivos ya que “el amor es siempre un acto valiente, nunca de miedo, porque el amor es compromiso con personas concretas” (Rielo, 2010, pág. 34).

Estas ideas pueden sonar un tanto extrañas a una gran parte de la comunidad educativa pero, haciendo reminiscencia de un sinnúmero de experiencias y revisiones metodológicas, “para que renazca el espíritu es necesario hablar otros idiomas, es necesario despertar a la sed, dejar de sentirse que se está lleno” (Naranjo C. , 2013, pág. 79).

Se hace indispensable cambiar el enfoque tradicionalista por una visión más humana, que realce la formación integral de la persona, abordándola desde su *unicidad* y desarrollando su intelecto para llegar a la reflexión, su voluntad para que su accionar busque el bien de la sociedad, y su afectividad para que pueda ser feliz, sentirse amado y esté capacitado para amar.

Ahora bien, para sustentar todo su marco epistemológico, los diversos promotores de la pedagogía del amor coinciden en que esta debe caracterizarse por: 1) la educación tiene como objetivo fundamental el desarrollo integral de la personalidad del educando; 2) debe buscar la verdad del conocimiento y la autenticidad del educando y del educador; 3) reconocer con facilidad sus errores y admitir sus equivocaciones; 4) tomar decisiones o establecer compromisos académicos de manera pacífica, pero sin vacilar a la hora de realizarlos. Para Gallegos (2001):

“La visión holística de la pedagogía del amor se contrapone a la visión científico industrial, ya que la primera propende un cambio profundo en el conocimiento y la integración de la ciencia con diversas formas de conocimiento. En tal sentido, un docente de la pedagogía del amor debe caracterizarse por ser una persona particularmente humana, amorosa, perceptiva, que valora lo afectivo y volitivo, para lograr exitosamente el desarrollo de los procesos cognitivos” (pág. 115).

Finalmente, si bien no existen panaceas en ninguna corriente del pensamiento humano, la historia lo ha demostrado en varias ocasiones, la pedagogía del amor abre nuevas posibilidades y caminos para asumir nuevos retos y plantear nuevos interrogantes en el quehacer educativo. Bien lo dijo García Morente (1996):

Todos conocemos en nuestro derredor hombres varios y vemos que algunos atraen más, educan más que otros. ¿Por qué? No cabe dudarlo: los más influyentes, los más atractivos, los más educadores son los que con mayor plenitud realizan valores positivos; son los modelos que propendemos a imitar, porque los admiramos y los amamos. En general, puede decirse, pues, que todo educador ha de ser un buen modelo, ha de realizar en sí mismo altos valores (pág. 211).

Esta corriente pedagógica-filosófica supone un cambio de paradigma educativo, que no será fácil, y encontrará la mayor oposición en los pensadores tradicionalistas, cuyo paradigma puramente mecanicista y materialista se contrapone a una pedagogía de amor universal. Otro de los obstáculos para este cambio de paradigma educativo será el cientificismo, que con su concepción del mundo en términos solo de fragmentación y procesos sistémicos ha impedido una educación integral de las personas.

Conclusiones

- El uso de la alteridad en las aulas ha forzado a la pedagogía a una reflexión profunda, no solo sobre el quehacer en el aula, sino también inmiscuirse en el contexto social e histórico, donde la acción y el discurso académico se inserten en la realidad más allá de las salas de clase. La alteridad desde el pensamiento de Marcel fuerza a la pedagogía no solamente basada en la importancia del otro, sino que comience en el otro.
- La visión de alteridad, desde el pensamiento de Marcel, organiza efectivamente el proceso de aprendizaje en la pedagogía del amor, ya que se basa en la observación y el respeto al otro, sin excluir ni discriminar a ningún educando. Este concepto fundamenta dentro del quehacer pedagógico el tipo de ser humano que se desea formar, las experiencias educativas y de vida con las que se desarrollará este educando, los métodos y técnicas para alcanzar una mayor eficacia del proceso educativo.
- El concepto de alteridad, desde la perspectiva de Marcel, es en resumen una visión del otro desde la perspectiva del yo, y coloca una perspectiva ética en la enseñanza de la ciencia, ya que el educador no renuncia a su función fundamental: ayudar a la formación de una persona que se comprometa con la responsabilidad de convivir, no solo con los otros, sino también para los otros en comunidad para el bien común.
- La pedagogía del amor está fundamentada en el amor y en el respeto al educando como persona, que como tal, posee limitaciones, pero también está lleno de potencialidades. Además, conduce al docente a comprender que el educando se desenvuelve y se realiza en un contexto social, y que uno de sus

más valiosos atributos, la libertad, tiene como objetivo esencial el ser feliz del yo.

- La pedagogía del amor tiene dos funciones principales: la primera motivar al alumno mediante la actitud persona; la segunda, tener conciencia de que en el quehacer educativo existen tres elementos básicos: el contenido, el método y la empatía de la relación entre el profesor y el alumno.
- La pedagogía del amor vuelve a convertir la profesión de educador en una vocación, que necesita un perfeccionamiento continuo del docente, ya que el mismo no debe saber solo qué enseñar, sino saber también cómo enseñar.
- En torno al problema del trato impersonal de los docentes a los educandos, sin conocer su singularidad y potencialidades, debe tomarse en cuenta, que muchas de las debilidades del proceso educativo, entre las que se encuentra la empatía limitada entre el docente y estudiante, son algo fundamental al momento de generar y aplicar nuevos modelos educativos, para que los objetivos de los mismos estén enfocados en la revisión crítica de su realidad y de la forma como el docente transmite los conocimientos. La pedagogía del amor elimina la visión de que al docente y al estudiante se los trate como objetos, encaminándolos hacia la evolución personal, independiente del medio productivo, fortaleciendo el conocimiento ético y los valores humanos.

Referencias

- Amor del Olmo, R. (2012). *Estar en el Mundo (Martin Heidegger)*. *Revista Isadora*, 36.
- Barbosa, L. P. (2011). *La educación, vital para la construcción de un proyecto popular en Brasil: Los Sin Tierra*. *Revista Adital*, Versión Digital.
- Bosco, J. (2012). *Sistema Preventivo de Don Bosco*. Camana: Fundación Don Bosco.
- Bubber, M. (2014). *El camino del Hombre*. México: Editorial José de Olañeta.
- Buber, M. (2002). *Yo y Tu*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión Argentina.
- Donne, J. (2012). *Meditaciones en tiempos de crisis*. México: Editorial ARIEL.
- Ferrater, M. (2010). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Froebel, F. (1999). *Federico Froebel. Perspectivas: Revista Trimestral de Educación UNESCO*, 501-519.
- Fromm, E. (2014). *El arte de amar : una investigación sobre la naturaleza del amor*. Madrid: Editorial Paidós.
- Gallegos, R. (2001). *Una visión integral de la Educación*. México: Fundación Ramón Gallegos.
- García Morente, M. (1996). *Obras completas de Morente Tomo I y II*. Barcelona: Editorial del Hombre Anthropos.
- Heidegger, M. (2003). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y Trascendencia*. México: Arena Libros.

- Marcel, G. (1971). *El misterio del ser*. Buenos Aires: Ediciones Edhasa.
- Marcel, G. (1995). *Ser y tener*. Madrid: Caparrós Editores.
- Marcel, G. (2000). *La condición del intelectual en el mundo contemporáneo*. Argentina: Ediciones Rialp.
- Marcel, Gabriel. (2005). *Obras selectas*. Buenos Aires: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Martí, J. (1993). José Martí. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada UNESCO*, 808-821.
- Morales, E. (2008). El amor como concepto filosófico y práctica de vida, entrevista con Edgar Morales. *Revista Digital Universitaria de la UNAM*, 1-9.
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Buenos Aires: Ediciones La LLave.
- Naranjo, J. (2014). Alteridad. El Otro, el Discurso y el Aula. *Revista Cultural Mito, Versión Digital*.
- Pestalozzi, J. (2006). *Cartas sobre Educación Infantil*. Madrid: Editorial TECNOS.
- Poma, I. (1995). Alteración y oscilación en la filosofía de los binomios de Gabriel Marcel. *Anuario Filosófico*, 475-493.
- Puiggrós, A., & Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento*. Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.
- Rielo, F. (2010). *Leyendas de amor*. Madrid: Editorial Fundación Fernando Rielo.
- Rosenzweig, F. (2007). *Lo humano, lo divino y lo mundano*. México: Editorial LILMOD.

Rousseau, J. (2012). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. México: TROTTA.