

La comprensión de sí y el encuentro con el otro: reflexiones sobre educación y alteridad en la sociedad contemporánea

Self-understanding and encountering the other: Reflections on education and otherness in contemporary society

Ignacio Norambuena-Paredes*

Universidad de La Frontera. Temuco, Chile

ignacio.norambuena@ufrontera.cl

ORCID: 0000-0002-7888-0277

Citar como: Norambuena-Paredes, I. (2025). La comprensión de sí y el encuentro con el otro: reflexiones sobre educación y alteridad en la sociedad contemporánea. *Desde el Sur*, 17(3), e0076.

RESUMEN

El ensayo explora la relación entre la autocomprensión y la alteridad en el ámbito educativo, basándose en la perspectiva filosófica de Paul Ricoeur. Se analiza cómo el diálogo y la escucha activa son herramientas esenciales en la formación del pensamiento crítico y la identidad de los estudiantes. Además, se destaca el papel de la lectura como un espacio de mediación reflexiva que permite el encuentro con otras perspectivas, al desafiar concepciones previas y ampliar la comprensión del mundo. En la era digital, donde los algoritmos refuerzan la homogeneización del pensamiento, el ensayo plantea la necesidad de recuperar la alteridad en la educación. Se enfatiza el valor del texto como una otredad que interpela al lector, promoviendo la reflexión y el desarrollo ético. Así, la educación no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos, sino en la formación de sujetos críticos y abiertos a la diversidad.

PALABRAS CLAVE

Educación básica, educación inclusiva, calidad de la educación, identidad, habilidad pedagógica

* Autor corresponsal: Ignacio Norambuena-Paredes, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. Correo: ignacio.norambuena@ufrontera.cl

ABSTRACT

The essay explores the relationship between self-understanding and alterity in the educational sphere, drawing on the philosophical perspective of Paul Ricoeur. It examines how dialogue and active listening serve as essential tools in shaping students' critical thinking and identity. Additionally, it highlights the role of reading as a space for reflective mediation that facilitates encounters with different perspectives, challenging preconceived notions and broadening one's understanding of the world. In the digital era, where algorithms reinforce the homogenization of thought, the essay underscores the need to reclaim alterity in education. It emphasizes the value of text as an «otherness» that engages the reader, fostering reflection and ethical development. Thus, education should not only focus on the transmission of knowledge but also on the formation of critical and open-minded individuals.

KEYWORDS

Basic education, inclusive education, quality of education, identity, pedagogical skill

Introducción

La sociedad se configura a través de la interacción permanente entre los sujetos que la conforman. Desde las primeras etapas de la vida, los individuos construyen su identidad en relación con los otros, a través del lenguaje, el aprendizaje y la experiencia compartida (Altugan, 2015; Yi, 2023). Sin embargo, en la era digital, donde la inmediatez y la hiperconectividad dominan la comunicación, se observa una creciente fragmentación de los vínculos interpersonales. Byung-Chul Han (2017) advierte sobre la progresiva expulsión de la alteridad en un contexto marcado por la homogeneización del pensamiento y la retroalimentación algorítmica, donde los sujetos están cada vez más expuestos a discursos que refuerzan sus propias ideas, lo que limita la posibilidad de un encuentro genuino con lo distinto.

Este fenómeno tiene consecuencias significativas en la educación (Avci *et al.*, 2024). Tradicionalmente, el proceso educativo ha sido un espacio de diálogo, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades críticas, reflexivas y éticas a partir de la interacción con otros (Hvalby *et al.*, 2024; Kauts y Saini, 2022). La escuela y la universidad han funcionado como espacios de confrontación con nuevas perspectivas, donde el pensamiento se enriquece mediante la

discusión y la exploración de diferentes puntos de vista (Hart *et al.*, 2021; Van-Damme *et al.*, 2023). No obstante, en un mundo donde la comunicación digital ha transformado las dinámicas del aprendizaje, es fundamental preguntarse hasta qué punto se mantiene esta función esencial de la educación.

Uno de los principales desafíos en el contexto actual es la pérdida de la escucha activa y el diálogo reflexivo en los entornos educativos (Huang y Sang, 2023). La proliferación de plataformas digitales ha generado una sobrecarga informativa que, en lugar de ampliar el horizonte del conocimiento, tiende a fragmentarlo, lo que promueve la rapidez en la recepción de información y la superficialidad en la reflexión (Han, 2022). El acceso inmediato a contenidos personalizados mediante algoritmos ha llevado a una disminución del debate y la confrontación de ideas, ya que los sujetos reciben información filtrada según sus preferencias previas (Espinoza-Guanilo, 2024; Saurwein *et al.*, 2023). Esto crea una especie de «burbuja cognitiva» que reduce la posibilidad de confrontar otras realidades y perspectivas.

Desde la perspectiva de Paul Ricoeur (1986), el lenguaje y la narrativa desempeñan un papel central en la autocomprensión y en la construcción de la identidad. La palabra hablada y escrita no solo permite la expresión de pensamientos, sino que también estructura la manera en que el individuo se percibe a sí mismo y a los demás. En este sentido, el habla y la escucha son actos esenciales para la educación, ya que permiten la transmisión del conocimiento en un marco de reciprocidad y apertura hacia la otredad. No obstante, la escucha requiere más que una simple recepción pasiva de información; implica una disposición activa para comprender al otro en su singularidad, lo que resulta cada vez más difícil en un entorno donde prima la inmediatez y la comunicación digital mediada por la tecnología (Han, 2017).

En este ensayo, se abordará la importancia del acto de habla y escucha en la educación como herramientas esenciales para la construcción del conocimiento y la formación de sujetos críticos. Se analizará cómo el diálogo permite la comprensión de sí mismo a través del otro, lo que facilita un proceso de aprendizaje que va más allá de la simple transmisión de información. Además, se explorará el fenómeno del texto y la lectura como mediaciones fundamentales para la autocomprensión, ya que el encuentro con discursos ajenos no solo amplía el horizonte del conocimiento, sino que también desafía las concepciones previas y permite la formación de una identidad más reflexiva.

Otro aspecto central en esta discusión es el papel de la alteridad en la educación. La formación de un sujeto crítico no puede lograrse sin la interacción con perspectivas distintas a las propias. Sin embargo, en un contexto donde los medios digitales reducen la diversidad de discursos y promueven la repetición de ideas afines, se hace urgente recuperar la importancia del encuentro con lo otro en el ámbito educativo. En este sentido, la educación debe orientarse a generar espacios de diálogo auténtico, donde el estudiante no solo reciba información, sino que también participe activamente en su construcción, confrontando sus propias ideas con las de los demás.

Finalmente, se reflexionará sobre la necesidad de rescatar la dimensión ética y humanista de la educación en un mundo cada vez más mediado por la tecnología. Si bien la digitalización ha traído consigo múltiples beneficios en términos de acceso al conocimiento, también ha generado nuevas barreras para la comprensión profunda de la realidad y la construcción de relaciones significativas. La educación debe asumir el reto de equilibrar el uso de la tecnología con la promoción del pensamiento crítico y el encuentro con la alteridad, a fin de asegurar que el aprendizaje no se limite a la acumulación de información, sino que también contribuya a la formación integral del individuo.

Así, este ensayo busca contribuir a la reflexión sobre cómo la educación puede convertirse en un espacio para la comprensión de sí a través del otro, al fomentar el diálogo, la lectura crítica y la apertura a nuevas experiencias de aprendizaje. En un mundo donde la comunicación tiende a la fragmentación y la inmediatez, es fundamental reivindicar la educación como un proceso de encuentro, escucha y comprensión mutua.

El acto de habla y la escucha en la educación

El lenguaje es el medio fundamental mediante el cual los seres humanos construyen su realidad, configuran sentidos compartidos y se relacionan con los demás (Zhang *et al.*, 2024). Desde una perspectiva hermenéutica, Paul Ricoeur (1986) sostiene que el habla ha estado presente desde los orígenes de la humanidad, ya que funciona como un instrumento clave para la comunicación y la formación del pensamiento. Sin embargo, en la actualidad, la comunicación enfrenta múltiples desafíos, especialmente en el ámbito educativo, donde la sobrecarga informativa y la inmediatez digital han modificado las dinámicas del diálogo y la escucha (Burton *et al.*, 2020).

El habla, como acto comunicativo, no es unidimensional. Su significado se ve influenciado por múltiples factores, incluyendo el lenguaje corporal, la entonación y el contexto en el que se desarrolla (Dennison, 2024;

Kita y Emmorey, 2023). Este fenómeno puede generar ambigüedades, ya que una misma expresión puede interpretarse de diferentes maneras según el oyente. En el ámbito educativo, esto representa un desafío para todos los actores del proceso formativo. Los estudiantes deben desarrollar habilidades para expresarse con claridad y comprender a sus interlocutores, y así también los docentes, quienes deben estar dispuestos a escuchar activamente, revisar sus propias interpretaciones y adaptarse a los diversos sentidos que emergen en el diálogo educativo. De este modo, se supera la visión tradicional del aprendizaje como un proceso unilateral, al reconocerlo como una construcción colectiva y continua.

El escritor Elias Canetti reflexiona sobre esta complejidad al señalar: «Deja que cada uno hable: tú no hables, porque tus palabras quitan al hombre su figura. Tu entusiasmo difumina sus fronteras: cuando tú hablas, ellos ya no se conocen a sí mismos, sino que son tú» (1986, p. 307).

Esta idea resalta la naturaleza polifónica del habla: la voz propia no es completamente individual, sino que está influenciada por múltiples discursos previos. En el ámbito educativo, esta perspectiva es especialmente relevante, ya que tanto la enseñanza como el aprendizaje constituyen procesos diversos, interrelacionados y en constante evolución. Lejos de reducirse a una simple transmisión de conocimientos, estas dinámicas implican la construcción colectiva de significados, donde cada actor aporta desde su propia experiencia, lenguaje y comprensión del mundo. Por ello, los estudiantes se constituyen en gran medida a partir de las experiencias y discursos que han interiorizado a lo largo de su vida, los cuales influyen en su forma de percibir y actuar en el mundo. En este sentido, la educación debe propiciar un espacio donde puedan no solo expresar estas ideas, sino también cuestionarlas, reformularlas y resignificarlas a través del diálogo y la interacción con otros, en un proceso continuo de construcción de sentido.

Uno de los mayores desafíos en la educación actual es la disminución de la escucha activa. Con la expansión de la comunicación digital, el flujo constante de información ha llevado a que los sujetos procesen los mensajes de manera fragmentada y superficial (García-Ruiz y Pérez-Escoda, 2020; Santos *et al.*, 2020). En este contexto, la capacidad de escucha ha sido desplazada por la inmediatez de la respuesta, lo que limita la posibilidad de una verdadera comprensión.

La escucha, sin embargo, es un elemento clave en la educación, ya que permite el reconocimiento del otro y la construcción de conocimiento en comunidad. Gadamer (1992) enfatiza que «el verdadero ser del lenguaje es aquello en que nos sumergimos al oírlo: lo dicho» (p. 528). Es decir, el

lenguaje adquiere sentido en la medida en que es recibido y comprendido por otro. En la educación, esto significa que el aprendizaje se enriquece cuando los estudiantes no solo hablan, sino que también escuchan activamente y responden a las ideas de los demás.

El acto de escuchar implica mucho más que recibir información pasivamente; es un proceso activo de interpretación y construcción de significado. En el ámbito educativo, esta interacción es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda. Sin embargo, la educación moderna enfrenta el reto de rescatar el diálogo en un contexto donde la tecnología y las redes sociales han transformado la manera en que los estudiantes procesan la información (Conde-Zhingre *et al.*, 2022; Fabijanec-Gagro, 2024; Van Slyke *et al.*, 2023).

Byung-Chul Han (2017) advierte que vivimos en una sociedad del ruido, en la que el exceso de estímulos y la sobreexposición a información fragmentada dificultan la capacidad de escucha y reflexión. En este sentido, el espacio educativo debería funcionar como un refugio contra la distracción digital, promoviendo instancias de diálogo que permitan el intercambio genuino de ideas.

Canetti (1986) enfatiza la importancia de hablar con desconocidos y generar conversaciones con quienes tienen perspectivas diferentes. En la educación, esto es crucial, ya que el aprendizaje no ocurre en el aislamiento, sino en la interacción con otros. A través del debate, la argumentación y la exposición a diferentes puntos de vista, los estudiantes no solo adquieren nuevos conocimientos, sino que también cuestionan y reformulan sus propias creencias.

Sin embargo, la crisis del diálogo en la educación no solo se debe a factores tecnológicos, sino también a la propia estructura de los sistemas educativos, que a menudo privilegian la memorización sobre la construcción colectiva del conocimiento (Xu, 2024). Para revertir esta tendencia, es fundamental fomentar metodologías pedagógicas que incorporen el diálogo y la escucha como herramientas centrales para el aprendizaje. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, las discusiones socráticas y la enseñanza colaborativa pueden ayudar a recuperar la riqueza del intercambio verbal en el aula.

El desafío de la escucha en la educación no se limita únicamente a los estudiantes, sino también a los docentes (Navarro *et al.*, 2021). Para que el diálogo sea efectivo, es necesario que los educadores adopten una postura de apertura y receptividad hacia las inquietudes y perspectivas de sus alumnos. La enseñanza no tiene que concebirse como un monólogo,

sino como un proceso dinámico en el que la voz del estudiante tiene un papel activo.

Además, es importante reconocer que la educación no solo ocurre en el aula, sino que se extiende a múltiples contextos, incluyendo el hogar, la comunidad y los entornos digitales. La formación de una cultura de la escucha requiere un esfuerzo conjunto entre docentes, familias y medios de comunicación para contrarrestar la tendencia al aislamiento y la polarización.

En este sentido, la educación tiene un papel fundamental en la reconstrucción del tejido social, ya que constituye un espacio privilegiado para la formación de vínculos, el desarrollo de la empatía y la promoción de valores democráticos y de justicia social (Julca Gurrero *et al.*, 2023). Más allá de la mera transmisión de conocimientos, la educación debe ser comprendida como un proceso relacional y transformador, capaz de restituir la confianza entre los sujetos, fomentar el reconocimiento mutuo y habilitar espacios de diálogo y participación colectiva.

La reconstrucción del tejido social implica reparar los lazos debilitados por la desigualdad, la violencia estructural, la fragmentación comunitaria y la pérdida de sentido colectivo. En este contexto, las instituciones educativas, especialmente aquellas insertas en territorios vulnerados, pueden actuar como agentes de cohesión social al propiciar experiencias formativas centradas en la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, la solidaridad y el respeto por la diversidad.

Asimismo, cuando la educación promueve el pensamiento crítico y la conciencia histórica, posibilita la comprensión de los procesos sociales que han erosionado el entramado comunitario, lo que habilita a las nuevas generaciones a imaginar y construir alternativas que fortalezcan el sentido de pertenencia y la responsabilidad ciudadana. Por tanto, la apuesta por una educación inclusiva, participativa y con enfoque territorial se presenta como una estrategia clave para contribuir a la reconstrucción del tejido social desde abajo y con protagonismo comunitario (Abad-Lezama *et al.*, 2023; Huamán Durand, 2021; Valderra Maguiña y Pease Dreibelbis, 2024).

En este sentido, fomentar la escucha y el diálogo no solo mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos más empáticos y críticos, capaces de interactuar con la diversidad y de construir una sociedad más inclusiva. Esta inclusividad no se limita únicamente a la integración de grupos históricamente marginados, sino que implica la creación activa de condiciones estructurales, culturales y pedagógicas que reconozcan y valoren las múltiples identidades, trayectorias y formas de vida presentes en una comunidad.

Una sociedad inclusiva se caracteriza por el respeto irrestricto a los derechos humanos, la equidad en el acceso a oportunidades y la participación efectiva de todos los sectores sociales en la toma de decisiones colectivas. En este sentido, el sistema educativo cumple una función clave al promover prácticas que desafíen los prejuicios, desmonten las barreras simbólicas y materiales que perpetúan la exclusión, y favorezcan la construcción de vínculos sociales basados en el reconocimiento, la reciprocidad y la justicia social.

El fenómeno del texto y la lectura

En este apartado se analiza el fenómeno del texto y la lectura, al explorar la relación entre ambos y su papel en la construcción de la comprensión de sí mismo a través de los textos.

Paul Ricoeur sostiene que toda escritura se agrega a un habla anterior. En este sentido, si entendemos el habla como «la realización de la lengua en un acontecimiento discursivo, la producción de un discurso singular por un hablante singular», entonces cada texto se encuentra en la misma posición de realización que el habla (Ricoeur, 1986, p. 128). La escritura, por lo tanto, es un discurso fijado. Sin embargo, ¿qué se pierde y qué se gana en la transición entre el habla y la escritura? En este proceso, el lector queda distanciado de la elaboración del texto, y el escritor está ausente en el acto de lectura, lo que impide un diálogo inmediato e interpelador entre ambos.

Además, surge la cuestión de si el sentido del texto se libera únicamente a través de la lectura. Todo discurso escrito se nos presenta abriéndonos a un mundo, pero este puede ser complejo y estar expuesto a la posibilidad de la incomprensión. Si la escritura, como afirma Ricoeur, es un habla fijada, ¿por qué entonces encontramos dificultades en la comprensión de los textos? La respuesta radica en la relación entre la intención del autor y la interpretación del lector. Para Ricoeur, todo discurso se actualiza como acontecimiento y es comprendido como sentido (Ricoeur, 2003).

En el acto de la lectura, el autor está ausente, lo que impide un diálogo directo entre él y el lector. Paradójicamente, esta ausencia permite que el lector se apropie del texto y lo interprete desde su propio contexto. De hecho, Ricoeur (2003) sugiere que el autor no siempre es el mejor intérprete de su propia obra, ya que su perspectiva está limitada por su tiempo, espacio y circunstancias políticas, culturales y sociales.

El texto, por su parte, trasciende la finitud de su autor y se abre a múltiples interpretaciones. El lector, al enfrentarse a la obra, genera nuevos significados y aportes que enriquecen el texto. La interpretación, entonces,

se origina en el acto de la lectura, permite una distancia metódica que libera al texto de las intenciones originales del autor y le otorga autonomía.

Ricoeur también afirma que la escritura conserva el discurso y lo convierte en un archivo disponible para la memoria individual y colectiva (Ricoeur, 1986). El texto fija el sentido del discurso y lo deja abierto para ser reinterpretado en otros momentos históricos y por otros lectores, quienes le atribuirán nuevos significados.

José Saramago ilustra esta idea en *La caverna*, donde señala:

Hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son solo piedras puestas atravesando la corriente de un río; si están allí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa (2000, p. 56).

Esta metáfora refuerza la idea de que la lectura es un proceso de tránsito hacia la comprensión y la construcción de sentido. Ricoeur (1990) enfatiza que el acto de leer no solo permite al sujeto comprender la obra, sino también comprenderse a sí mismo. En este proceso, el texto se configura como una otredad que interpela y enriquece al lector, al abrirle la posibilidad de entrar en contacto con realidades diversas que influyen en la construcción de su identidad.

Desde la mirada hermenéutica de Paul Ricoeur (1990), la lectura constituye mucho más que la simple decodificación de un mensaje: es un acontecimiento interpretativo en el que el lector se expone a la alteridad del texto. Esta alteridad que implica una distancia entre el mundo del texto y el mundo del lector no es un obstáculo, sino una condición para la comprensión. En este proceso, el texto adquiere autonomía respecto a la intención del autor, y cobra sentido en el acto de lectura, donde el lector se deja afectar por significados que no le son propios. Esta apertura a lo otro es, para Ricoeur (1990), el camino hacia la comprensión de uno mismo. La lectura se convierte así en una mediación privilegiada para la configuración de la identidad narrativa: somos quienes somos en la medida en que podemos narrarnos, reinterpretarnos y reconfigurarnos a partir de los relatos que nos preceden y nos atraviesan. En esta dinámica, la identidad se construye en la tensión entre la mismidad (lo que permanece) y la ipseidad (lo que se transforma), entre la memoria de lo vivido y la posibilidad de resignificarlo. Así, al leer, también nos leemos.

Sin embargo, en la sociedad contemporánea, dominada por la comunicación digital (Vázquez, 2023), los algoritmos y la minería de datos, la experiencia de la lectura y el acceso a la diversidad textual se ven condicionados. Astobiza (2017) advierte que los algoritmos toman decisiones

en nuestro nombre, discriminando en función de nuestros ingresos, situación cultural o género. Esto ocurre porque los algoritmos recopilan y analizan grandes volúmenes de información personal, como historial de navegación, ubicación geográfica, preferencias declaradas y patrones de consumo cultural, para construir perfiles detallados de los usuarios. Esto se refleja incluso en la selección de los textos que consumimos en la web, donde las plataformas digitales personalizan nuestras lecturas y reducen la exposición a la diversidad. Por ejemplo, si una persona ha mostrado interés previo por un determinado género o autor, el sistema tenderá a reforzar ese patrón, omitiendo opciones que se alejan de dicho perfil. Por ejemplo, aplicaciones como Goodreads o el dispositivo Kindle sugieren libros en función de nuestras calificaciones previas, que refuerzan preferencias existentes y limitan así el encuentro con la alteridad.

Byung-Chul Han también reflexiona sobre este fenómeno y señala que la comunicación digital tiende a eliminar la distancia con el otro, pero no necesariamente nos enriquece con su presencia:

La comunicación actual no tolera decir tú, llamar al otro. Precisamente la comunicación digital tiene como objetivo destruir toda distancia. Con los medios digitales hoy tratamos de aproximarnos al otro tanto como sea posible. Pero no por ello el otro nos enriquece más con su presencia virtual. Más bien lo hacemos desaparecer (2017, p. 104).

En este sentido, Han nos invita a abrirnos a la otredad y su extrañeza, un desafío en la era digital. No obstante, como plantea Ricoeur, es precisamente en el encuentro con la alteridad donde podemos lograr una mayor comprensión de nosotros mismos. La lectura de textos literarios sigue siendo un espacio privilegiado para este proceso, ya que nos enfrenta a mundos distintos y nos permite construir nuestra identidad en diálogo con la diversidad en el ámbito educativo y social.

La mediación reflexiva del texto para la comprensión de sí mismo

A continuación, se explorará en qué medida el acto de la lectura permite la mediación reflexiva, entendida como un proceso en el cual el lector se confronta consigo mismo a través del texto. La lectura no solo es un acto de decodificación de signos lingüísticos, sino que también supone una interacción profunda entre el lector y el texto, lo cual configura una experiencia hermenéutica que promueve la reflexión crítica y el autoc conocimiento. En este sentido, la lectura actúa como un puente entre el mundo del texto y la identidad del lector, que facilita una comprensión de sí mismo en diálogo con la realidad circundante.

Paul Ricoeur, en *Del texto a la acción*, afirma que

La reflexión es el acto de volverse sobre sí por el cual un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto (1986, p. 28).

Desde esta perspectiva, la mediación reflexiva del texto se convierte en un proceso clave para la construcción del pensamiento crítico y la identidad. La lectura de un texto no es un acto pasivo, sino una experiencia de interpelación en la que el lector se encuentra con ideas, valores y concepciones del mundo que pueden desafiar sus propias creencias y generar nuevos cuestionamientos. Siguiendo a Ricoeur (1990), este proceso interpretativo se inscribe en una hermenéutica del sujeto, donde el acto de comprender un texto es también una forma de comprenderse a sí mismo. En este sentido, el pensamiento crítico emerge como resultado de esta dialéctica entre el texto y el lector: no se trata solo de analizar el contenido, sino de dejarse afectar por la alteridad que el texto representa, lo que permite una toma de distancia de las propias convicciones y una apertura a nuevas posibilidades de sentido. Así, la lectura se convierte en un espacio de reconstrucción de la identidad y de ampliación de la conciencia ética y crítica.

La mediación reflexiva implica, entonces, un doble movimiento hermenéutico que, siguiendo a Ricoeur (1990), articula la apropiación del texto desde la experiencia del lector y la apertura a la alteridad que el texto encarna. Por un lado, el lector interpreta el texto a partir de su propio horizonte de sentido, configurado por sus vivencias, creencias y marcos culturales. Pero, al mismo tiempo, este encuentro lo expone a significados que le son ajenos, generando una tensión fecunda entre lo familiar y lo desconocido. Es en esta dinámica dialógica donde el texto actúa como mediador de una transformación interna: no solo se comprende el texto, sino que el lector se comprende a sí mismo de manera renovada. La lectura, en tanto experiencia narrativa, permite refigurar la identidad a través del reconocimiento de otras voces, relatos y mundos posibles. Así, amplía su horizonte de significación y profundiza su conciencia crítica.

Un aspecto fundamental en este proceso es el papel del texto como un espacio de alteridad. Al sumergirse en una obra literaria, filosófica o ensayística, el lector se encuentra con una narrativa que no le pertenece completamente, sino que es el producto de la experiencia y el pensamiento de otro. Sin embargo, en la medida en que interpreta el texto, lo hace suyo y lo resignifica desde su propia subjetividad. En este sentido, la lectura permite un ejercicio de descentramiento, es decir, el reconocimiento

de que la propia identidad no es unívoca ni fija, sino que está en constante construcción a través del encuentro con otras voces y relatos.

Ricoeur sostiene que el texto no solo comunica un significado: «El texto abre un mundo en el sentido en que propone posibles modos de ser» (1990, p. 105). Este mundo al que se accede a través de la lectura permite que el lector se proyecte en otras realidades, explorando posibilidades que antes no había considerado. Desde la hermenéutica de Paul Ricoeur (1990), el texto posee una autonomía que le permite desplegar un mundo posible ante el lector, más allá de las intenciones del autor o del contexto original. En este encuentro, el lector no solo interpreta el texto, también se ve interpelado por él, en un ejercicio de imaginación ética y narrativa. La lectura, por tanto, no solo informa, también transforma: al ingresar en la trama de un relato, el sujeto ensaya nuevas formas de ser, confronta sus propias creencias y reconfigura su identidad a la luz de lo comprendido. Esta proyección imaginativa no es evasión, sino una vía para refigurar el mundo propio desde el otro, para volver a sí con una mirada enriquecida. Así, el acto de leer se convierte en una experiencia de autocomprensión mediada por la alteridad del texto, que amplía los márgenes de lo pensable y lo vivible.

Desde una perspectiva ética, la mediación reflexiva del texto tiene implicaciones profundas. Al confrontarse con ideas y valores distintos, el lector se ve impulsado a revisar sus propios principios y creencias, lo que genera un proceso de autocritica que puede derivar en una mayor conciencia moral. En este sentido, la lectura se convierte en un ejercicio de responsabilidad, pues obliga al sujeto a reflexionar sobre su papel en el mundo y sobre las implicaciones de sus acciones.

Este proceso es particularmente relevante en el contexto educativo, donde la lectura se presenta como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de ciudadanos reflexivos (Álamo-Bolaños *et al.*, 2024; Alejo, 2020). A través del análisis de textos, los estudiantes pueden desarrollar la capacidad de cuestionar, argumentar y construir su propia visión del mundo, lo que fortalece su autonomía intelectual.

Un ejemplo de este fenómeno se observa en la literatura filosófica y narrativa. Obras como *Los hermanos Karamázov* de Fiódor Dostoievski, (1880) o *1984* de George Orwell (1949), además, presentan historias fascinantes, que también invitan a los lectores a cuestionar dilemas morales, políticos y existenciales. Al interactuar con estos textos, el lector se ve obligado a posicionarse frente a los conflictos planteados, y desarrolla así su propia reflexión sobre la justicia, la libertad y la naturaleza humana. Desde la hermenéutica de Paul Ricoeur, esta interacción no es un mero

ejercicio intelectual, sino una experiencia ética de autointerpelación. El texto, al abrir un mundo posible, desafía al lector a tomar distancia de sus certezas y a apropiarse del contenido de manera crítica y responsable. En este proceso, el lector no solo interpreta lo que está escrito, sino que también se interpreta a sí mismo a través de los dilemas y tensiones que el texto plantea. La lectura se convierte entonces en una forma de ensayo moral: una puesta en escena de la acción humana donde el lector se proyecta, delibera y evalúa sus propios juicios a la luz de nuevas perspectivas. Así, el acto de leer se transforma en un espacio de formación ética, en el que la narrativa contribuye a la configuración de una identidad reflexiva, sensible a la pluralidad de sentidos y comprometida con la justicia. Como sostiene Ricoeur (1986), «la lectura nos introduce en un mundo posible en el que ensayamos, por medio de la ficción, nuevas configuraciones de la acción humana, ampliando nuestra comprensión moral del mundo» (p. 147).

En conclusión, la mediación reflexiva del texto desempeña un papel esencial en la construcción de la identidad y la comprensión de sí mismo. La lectura no solo permite acceder a nuevos conocimientos, sino que también abre un espacio de introspección donde el sujeto puede cuestionarse, replantearse y resignificar su propia experiencia. Como señala Ricoeur, el acto de leer es también un acto de interpretación y, por lo tanto, una oportunidad para el autoconocimiento. En un mundo caracterizado por la inmediatez y la superficialidad de la información, la lectura sigue siendo una de las herramientas más poderosas para la reflexión y la formación de una conciencia crítica.

En el ámbito de la educación, la promoción de una lectura reflexiva resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual de los estudiantes. A través del análisis e interpretación de textos, se fomenta no solo la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de argumentar, dialogar y comprender distintas perspectivas. Así, la lectura se convierte en una estrategia pedagógica clave para la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad, promoviendo el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias que trascienden el aula.

La alteridad para la autocomprensión de sí mismo

La filosofía de la alteridad ha sido una de las mayores contribuciones al pensamiento contemporáneo, al permitir abordar la diferencia en toda su complejidad. En este último apartado, se analizará el fenómeno de la alteridad como medio para la autocomprensión de sí mismo y la comprensión

del otro, destacando su importancia en la formación del sujeto, tanto a nivel individual como en el contexto educativo.

La alteridad está vinculada a la experiencia de la otredad, es decir, el encuentro con lo que es distinto a uno mismo (Winkler, 2016). Sin embargo, este contacto con el otro no está exento de conflictos. Desde tiempos antiguos, la relación con la alteridad ha planteado un desafío de carácter ético, muchas veces manifestado en la exclusión de lo diferente. Como menciona Canetti, «Nada teme más el hombre que ser tocado por lo desconocido. Desea saber quién es el que le agarra; le quiere reconocer o, al menos, poder clasificar. El hombre elude siempre el contacto con lo extraño» (2013, p. 4).

Este temor ha llevado a la construcción de barreras culturales, sociales y políticas que limitan la interacción con lo diferente. Mélich (1998) sostiene que la historia de la civilización occidental ha desembocado en una crisis de la alteridad, en la que la globalización tiende a homogeneizar las experiencias humanas, eliminando la exterioridad y la diferencia. En este contexto, la modernidad ha prometido igualdad, pero a menudo ha dejado de lado la verdadera integración de la diversidad.

Desde una perspectiva educativa, la alteridad juega un papel central en la formación del pensamiento crítico y en la construcción de subjetividades abiertas al diálogo (De Carvalho, 2020). En un mundo interconectado, pero a la vez fragmentado por la polarización y el rechazo a la diferencia, la educación tiene la responsabilidad de generar espacios donde la otredad sea comprendida como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento mutuo.

Paul Ricoeur (1990), contribuye a esta discusión al proponer una reconciliación de los opuestos. No busca construir sujetos en términos normativos, sino comprenderlos dentro de su sociedad, donde la comunicación y la interacción con el otro desempeñan un papel esencial. Para Ricoeur (1986), el sujeto no se define por un «cogito exaltado» como en Descartes, ni por un «cogito herido» como en Nietzsche, sino por un proceso de autocomprensión hermenéutica, en el que la identidad se construye mediante el diálogo con el otro, la mediación del lenguaje y la narrativa.

Surgen entonces preguntas fundamentales: ¿quién soy?, ¿quién habla?, ¿quién narra? Para responder a estas cuestiones, Ricoeur sostiene que la autocomprensión no ocurre en aislamiento, sino a través del encuentro con la otredad. Es en la confrontación con el otro donde el sujeto puede reconocerse, interpretarse y resignificarse. En este sentido, la educación debe fomentar experiencias que permitan a los estudiantes interactuar con perspectivas diversas, desarrollar empatía y comprender que

la identidad no es un concepto estático, sino una construcción dinámica y en constante evolución.

Uno de los medios más poderosos para propiciar este encuentro con la otredad es la literatura. En la lectura de textos literarios, el sujeto se enfrenta a realidades distintas, a narraciones que expanden su comprensión del mundo y, a su vez, de sí mismo. Paul Celan expresa esta idea al señalar que la poesía es testimonio de la presencia del otro:

El poema se transforma en caminos en los que el lenguaje encuentra su voz son encuentros, caminos de una voz hacia un tú que atiende, una proyección anticipada hacia sí mismo, a la búsqueda de sí mismo, una especie de retorno al propio hogar (2020, p. 505).

A través de la poesía y la literatura, el lector se encuentra con voces ajenas que le invitan a reflexionar sobre su propia existencia. Este proceso no solo es interpretativo, sino también transformador, por lo cual el texto se convierte en una otredad que interpela al lector y le ofrece nuevas formas de comprensión. En el ámbito educativo, la literatura debe ser promovida no solo como una herramienta de aprendizaje lingüístico, sino como una vía para desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro y construir una identidad basada en la apertura y la diversidad (Enríquez-Estrella *et al.*, 2024).

Desde esta perspectiva, el reconocer al otro no se limita a identificar su existencia, sino también integrar su perspectiva en nuestra propia comprensión del mundo. Este reconocimiento implica una reciprocidad; al comprender al otro, me comprendo a mí mismo. En la educación, este principio tendría que traducirse en metodologías que fomenten el diálogo intercultural, la discusión de ideas divergentes y la construcción de una ciudadanía basada en la empatía y el respeto (García-Vita y Barreto, 2019; Jia *et al.*, 2025; Manzano-García y Tóme-Fernández, 2017). Para lograrlo, es necesario que el sistema educativo debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, sino que también enseñe a los estudiantes a cuestionar, interpretar y reflexionar sobre su relación con los demás.

En conclusión, la alteridad no se reduce únicamente a un concepto filosófico, sino un elemento clave para la autocomprensión y el aprendizaje. El encuentro con el otro, lejos de ser una amenaza, es una oportunidad para expandir nuestros horizontes y construir una identidad más rica y compleja. En este sentido, la educación tiene la tarea de preparar a los sujetos para este diálogo constante con la diferencia, ya que promueve una pedagogía basada en la reflexión, el cuestionamiento y la apertura a la diversidad. Solo así se podrá generar una sociedad en la que el

reconocimiento del otro sea la base para la comprensión de uno mismo y para la construcción de una convivencia más justa y plural.

Conclusión

En la sociedad contemporánea, la sobrecarga de información y la automatización de la comunicación digital han debilitado el encuentro con la alteridad, lo que favorece la homogeneización del pensamiento y la exclusión de lo distinto. Esta dinámica ha afectado no únicamente las relaciones interpersonales, sino también la manera en que los sujetos se comprenden a sí mismos. La ausencia de diálogo auténtico y de espacios de escucha ha reducido la posibilidad de reflexionar sobre la propia identidad a través del contacto con el otro. En este contexto, es crucial recuperar la alteridad como un medio fundamental para la autocomprensión y la construcción de significados desde el ámbito de la educación.

Desde la filosofía de Paul Ricoeur, comprenderse a sí mismo requiere la mediación del otro, ya sea a través del diálogo o de la lectura. El texto, en este sentido, actúa como una otredad que interpela al lector y lo lleva a cuestionar su propia visión del mundo. La lectura implica algo más, permite la interpretación de un contenido, y abre posibilidades de reflexión ética y de autoconocimiento. En este proceso, la educación juega un papel esencial al generar experiencias de aprendizaje donde el encuentro con la diferencia sea una oportunidad para la expansión del pensamiento.

La educación tiene el propósito de fomentar el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva, de modo que los estudiantes no se conviertan en meros receptores de información, sino que aprendan a interpretarla y relacionarla con su propia realidad. La literatura y el diálogo filosófico son herramientas clave en este proceso, ya que permiten el encuentro con diversas perspectivas y la construcción de una identidad basada en la apertura al otro. Asimismo, es fundamental que la educación promueva espacios de diálogo y escucha activa, donde los estudiantes puedan interactuar con distintas realidades y desarrollar habilidades de empatía y convivencia.

En un mundo dominado por los algoritmos y la información impersonal, es urgente formar ciudadanos reflexivos capaces de cuestionar las estructuras digitales que limitan la diversidad del pensamiento. La educación tiene la finalidad de proporcionar herramientas para analizar críticamente los medios y fomentar la selección de fuentes que permitan un diálogo genuino con la alteridad. Solo a través de una pedagogía basada en la escucha, el cuidado y el reconocimiento del otro, podremos construir una sociedad más justa y plural. En definitiva, la alteridad no se reduce a

una categoría filosófica, sino un principio fundamental para la educación, la convivencia y la comprensión de uno mismo en relación con los demás.

Contribución de autoría

Ignacio Norambuena-Paredes participó en todas las funciones CRediT.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Programa de Becas, Doctorado Becas Chile, 21240297.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad-Lezama, I. R., Pantigoso-Leython, N., Jara-Llanos, G. S. y Colina-Ysea, F. J. (2023). Retroalimentación y trabajo en equipo en estudiantes universitarios de una universidad nacional de Lima Metropolitana. *Desde el Sur*, 15(3), e0041.

Álamo Bolaños, A. M., Mulero Henríquez, I. y Morata Sampaio, L. (2024). Childhood, education, and citizen participation: A systematic review. *Social Sciences*, 13(8), 399. <https://doi.org/10.3390/socsci13080399>

Alejo, A. (2020). Global citizenship education: The case of Equipo Pueblo's Citizen Diplomacy Program in Mexico. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 181-193. <https://doi.org/10.1177/1746197919833381>

Altugan, A. S. (2015). The relationship between cultural identity and learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1159-1162. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.161>

Astobiza, A. M. (2017). Ética algorítmica: Implicaciones éticas de una sociedad cada vez más gobernada por algoritmos. *Dilemata*, (24), 185-217. <https://dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000107#:~:text=https%3A//dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000107>

Avci, H., Baams, L. y Kretschmer, T. (2024). A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>

Burton, J. W., Stein, M. K. y Jensen, T. B. (2020). A systematic review of algorithm aversion in augmented decision making. *Journal of Behavioral Decision Making*, 33(2), 220-239. <https://doi.org/10.1002/bdm.2155>

Canetti, E. (1986). *La providencia del hombre*. Taurus.

Canetti, E. (2013). *Masa y poder*. Alianza.

Celan, P. (2020). *Obras completas*. Trotta.

Conde-Zhingre, L. E., Cueva-Alvarado, G. I., Chamba-Eras, L. A. y Ureña-Torres, M. I. (2022). Impact of artificial intelligence in basic general education in Ecuador. En *2022 17th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-7). IEEE. <https://doi.org/10.23919/CISTI54924.2022.9820018>

De Carvalho, J. M. (2020). Martin Buber, diálogos e alteridade na educação. *Periferia*, 12(1), 87-105. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/42085>

Dennison, J. (2024). Emotions: functions and significance for attitudes, behaviour, and communication. *Migration Studies*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.1093/migration/mnad018>

Dostoievski, F. (2023 [1880]). *Los hermanos Karamázov*. Alba.

Enríquez Estrella, M. Á., Fernández-Sánchez, L., Sancho Aguilera, D. y Loaiza Maldonado, I. D. C. (2024). Importance of institutional accreditation in higher education in Ecuador. *Desde el Sur*, 16(4), e0067. <https://doi.org/10.21142/DES-1604-2024-0067>

Espinoza Guanilo, A. H. (2024). Journalism in times of post-truth and misinformation.: Analyzing the work of digital platform's journalists from El Comercio and RPP. *Desde el Sur*, 16(2), e0032. <https://doi.org/10.21142/DES-1602-2024-0032>

Fabijanac-Gagro, S. (2024). Artificial intelligence in education-current challenges. *Annals. Belgrade Law Review*, 72(4). https://doi.org/10.51204/Anal_PFBU_24405A

Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y método II*. Sígueme.

García-Ruiz, R. y Pérez-Escoda, A. (2020). Communication and education in a digital connected world. *Icono 14*, 18(2). <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1580>

García-Vita, M. D. M. y Barreto, C. R. (2019). Inclusive education and intercultural competence in higher education. En *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 90-95). <http://orcid.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.12>

Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.

Han, B.-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.

Hart, C., Da Costa, C., D'Souza, D., Kimpton, A. y Ljbusic, J. (2021). Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100877. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100877>

Huamán Durand, R. E. (2021). Formación humanística en estudiantes de educación básica regular. *Desde el Sur*, 13(3), e0032. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v13n3/2415-0959-des-13-03-e0032.pdf>

Huang, J. y Sang, G. (2023). Conceptualising critical thinking and its research in teacher education: A systematic review. *Teachers and Teaching*, 29(6), 638-660. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2212364>

Hvalby, L., Guldbrandsen, A. y Fandrem, H. (2024). Life skills in compulsory education: A systematic scoping review. *Education Sciences*, 14(10), 1112. <https://doi.org/10.3390/educsci14101112>

Jia, K., Kang, R., Wang, Y., Ma, L. y Liu, X. (2025). Constructing an empathy education system: Values, principles, and approaches. *Journal of Moral Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2416686>

- Julca Guerrero, F., Nivin Vargas, L., Castro Menacho, K. y Vera Gutiérrez, F. (2023). Inclusión social y cultural en la educación universitaria en Áncash (Perú). *Desde el Sur*, 15(2), e0030. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v15n2/2415-0959-des-15-02-e0030.pdf>
- Kauts, D. S. y Saini, J. (2022). Life skill based education: A systematic narrative review. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 12(2), 407-422. <https://doi.org/10.52634/mier/2022/v12/i2/2261>
- Kita, S. y Emmorey, K. (2023). Gesture links language and cognition for spoken and signed languages. *Nature Reviews Psychology*, 2(7), 407-420. <https://doi.org/10.1038/s44159-023-00186-9>
- Manzano-García, B. y Tomé-Fernández, M. (2017). Intercultural values in the European and Latin American basic education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 130-136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.053>
- Mélich, J.-C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Anthropos.
- Navarro Fernández, R., López Jurado, M. R. y Caycho Damaso, G. (2021). Challenges of university teachers for the design of virtual educational experiences. *Desde el Sur*, 13(2), e0017. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0017>
- Orwell, G. (1949). 1984. Secker & Warburg.
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1990). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Santos, A., Lopes, L. y Brasil, M. (2020). Digital communication on higher education institutions: Challenges and tools for research. In International Conference on Design and Digital Communication (pp. 378-386). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61671-7_36
- Saramago, J. (2000) *La caverna*. [Pilar del Río, trad.]. Caminho.
- Saurwein, F., Brantner, C. y Möck, L. (2023). Responsibility networks in media discourses on automation: A comparative analysis of social media algorithms and social companions. *New Media & Society*, 27(3), 1752-1773. <https://doi.org/10.1177/14614448231203310>
- Valderrama Maguiña, I. y Pease Dreibelbis, M. E. (2024). Educación e investigación cualitativa: aproximaciones a la práctica educativa como objeto de investigación. *Desde el Sur*, 16(1), e0016. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v16n1/2415-0959-des-16-01-e0016.pdf>

- Van Slyke, C., Johnson, R. D. y Sarabadani, J. (2023). Generative artificial intelligence in information systems education: Challenges, consequences, and responses. *Communications of the Association for Information Systems*, 53(1), 1-21. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.05301>
- Van-Damme, D., Zahner, D., Cortellini, O., Dawber, T. y Rotholz, K. (2023). Assessing and developing critical-thinking skills in higher education. *European Journal of Education*, 58(3), 369-386. <https://doi.org/10.1111/ejed.12563>
- Vázquez, O. (2023). Algoritmos que escuchen por nosotros. Una breve historia del objeto sonoro y su tormentoso devenir digital. *Desde el Sur*, 15(1). <https://doi.org/10.21142/DES-1501-2023-0003>
- Winkler, R. (2016). Alterity and the call of conscience: Heidegger, Levinas, and Ricoeur. *International Journal of Philosophical Studies*, 24(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/09672559.2016.1143525>
- Xu, J. (2024). Memorisation is not rote learning: rethinking memorisation as an embodied practice for Chinese students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(9), 3963-3979. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2134878>
- Yi, W. (2023). Philosophical perspectives on cultural hybridity: The dynamics of identity and alterity. *European Journal for Philosophy of Religion*, 15(4), 403-418. <https://philpapers.org/rec/YIPPOH>
- Zhang, R., Zou, D. y Cheng, G. (2024). Concepts, affordances, and theoretical frameworks of mixed reality enhanced language learning. *Interactive Learning Environments*, 32(7), 3624-3637. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2187421>

Ignacio Norambuena-Paredes es profesor del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera y candidato a doctor en Ciencias Sociales en la misma casa de estudios. Sus líneas abordan el comportamiento del consumidor, la identidad profesional en Trabajo Social y los procesos formativos en la educación superior.

Recepción: 6/2/2025

Aceptación: 4/5/2025