

¿HABLAR DEL OTRO O HABLAR CON EL OTRO EN EDUCACIÓN?*

Diego Armando Jaramillo Ocampo**

Mauricio Orozco Vallejo***

Jaramillo, D. A., & Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47–68.

RESUMEN

El presente es un artículo de revisión, una aproximación inicial al otro desde la manera en que se accede a él/ella, la manera en que se le nombra, tanto para conocerlo desde la distancia y la clasificación, como para conversar desde la cercanía y la proximidad en los escenarios de la educación. Transita por algunas teorías de apoyo y estudios investigativos referidos a la relación con el otro. En estos tópicos, se hacen visibles los estereotipos con que se define el otro (con los que se habla del otro para ejercer poder y dominio). Sin embargo, se evidencia también un interés por el encuentro, el diálogo y la construcción colectiva (con los que se habla con el otro para liberarse y resistir cualquier intento de definición, de tematización). Es urgente hablar con el otro en la Educación, en la vida. Para poder hablar hay que dejar decir, escuchar como gesto de entrega hacia el otro, acoger la llegada de la voz que irrumpe, aproximarse sin marcos preestablecidos, sin temores, sin prejuicios para buscar hablar con el otro.

PALABRAS CLAVE: fuente Tesouro Unesco: educación, encuentro.

Palabras clave investigadores: hablar, otro.

* El presente artículo hace parte del proyecto denominado “La Convivencia: una aproximación a los imaginarios sociales de las organizaciones sociales de Caldas”, financiado por la Universidad Católica de Manizales y adscrito al grupo de investigación ALFA de la Maestría en Educación.

** Magíster en Educación. Profesor Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupos de investigación: ALFA, Universidad Católica de Manizales y Mundos Simbólicos: estudios en Educación y Vida cotidiana, Universidad de Caldas. Manizales, Caldas, Colombia. Correo electrónico: dajo2810@gmail.com

*** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Profesor Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales - Integrante grupo de investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales. Manizales, Caldas, Colombia. Correo electrónico: maorozco@ucm.edu.co

Recibido 6 de octubre de 2015, aceptado 1 de noviembre de 2015.

SPEAK ABOUT THE OTHER OR SPEAK TO EACH OTHER IN EDUCATION?

ABSTRACT

The review passes through some supporting theories and research studies concerning the relationship with the other. In these topics, stereotypes that define the other (with whom one speaks about the other to exercise power and control) become visible. However, the interest in the encounter, the dialogue and collective construction (with whom one speaks with the other to liberate oneself and resist any attempt of definition, of theming) is also evident. It is a must to speak with the other in education, in life. To be able to speak it is necessary to allow the other to say, to listen as a gesture of devotion to the other, to welcome the arrival of the voice that interrupts without pre-established frames, without fear, without prejudice to try to speak with the other.

KEY WORDS: Tesouro Unesco Words: Education, encounter.

Researchers Words: Speak, other.

“Pensar entre dos, como si hacer el pensamiento fuera
Igual a hacer el amor”
(Roberto Juarroz, *Poesía vertical*, 2014, p.314)

INTRODUCCIÓN

Hablar es aquí una expresión del sujeto que acontece en la voz, esa voz que tiene múltiples tonalidades y sonidos, una voz que expresa lo que se piensa o se siente tanto de sí mismo como del otro. En esta perspectiva, *hablar del otro*, es definirlo, categorizarlo, tematizarlo, es decir, clasificar su humanidad singular por demás, en un estereotipo socialmente aceptable, una manera de decir quién es y quién no es con el propósito de ejercer poder y autoridad, lo cual legítima una forma de justificar y naturalizar la dominación en los escenarios educativos. Ante esto, *hablar con el otro*, es posibilidad de encuentro, de relación, de diálogo, de construcción colectiva, es decir proximidad, es el pretexto para estar junto al otro en la Escuela, en esos escenarios educativos de la vida social.

A continuación, se mostrará una aproximación tanto desde algunas investigaciones realizadas como desde algunas teorías planteadas en contextos nacionales, latinoamericanos y europeos a las formas en que se refiere, se nombra y se trata al otro, haciendo énfasis en la relevancia de la relación con el otro, tal como se expresa en lo propuesto *hablar con el otro*, el cual será el principal foco de interés en los desarrollos de este texto. Para ello, se tendrá como base en los análisis y diálogos con las revisiones teóricas e investigativas, algunos postulados de Emmanuel Lévinas y de Enrique Dussel, fundamentalmente en lo concerniente al encuentro, al otro y sus implicaciones en lo educativo.

La búsqueda fue realizada en dos fuentes, una de orden teórico (podría considerarse como teorías de apoyo o perspectivas teóricas) y otra de carácter investigativo (que podría asumirse como estudios investigativos sobre la temática en cuestión, halladas específicamente en revistas indexadas), se encuentran referencias, reflexiones y/o emergencias que connotan la relación establecida con los otros tanto en la educación propiamente como en otros campos disciplinares de las ciencias sociales y humanas, caso de la filosofía, la sociología y la antropología, por mencionar algunas.

APROXIMACIONES EN COLOMBIA: “CONVERSANDO CON LOS CONTEXTOS MÁS CERCANOS”

En Colombia, algunos estudios se han aproximado a la idea de encuentro, entre ellos sobresale el trabajo realizado por Viveros y Vergara (2014), quienes analizan algunas nociones del pensamiento levinasiano y reconocen que “la imagen de encuentro en Lévinas es aquella en la que cada ser humano se hace responsable absolutamente del otro, brindándole hospitalidad y acogida” (p.63). Encontrarse con el otro es, primero que todo, atender su presencia (que no es solo de carne y hueso, está también en la memoria y el testimonio¹) y, segundo, acudir a su llamado, o sea, hacerse responsable por lo que le pase al otro, esto es central desde una perspectiva levinasiana y, sin duda, un gran aporte para pensar una educación que atienda la necesidad del otro. Por ende, dicha necesidad es escuchada en el

¹ Sugiere Mélich (2006a, 2006b) que en la expresión simbólica “presencia de una ausencia”, hay múltiples palabras y expresiones posibles, por tanto, la memoria se mueve entre eso que se recuerda y eso que se olvida. Así mismo, el testimonio no dice, sino que muestra a la vez que es experiencia y ausencia de lo que no está aquí.

sufrimiento del otro, en su dolor, en eso que tiene que padecer, por ejemplo, llegar a la Escuela con heridas producto de la guerra o de la violencia familiar o social, eso es lo que demanda acompañar al otro, ponerse a su lado para no dejarlo a su propia suerte, esta es la responsabilidad del maestro, de la Escuela.

Justamente, ponerse al lado del otro es acogerlo, recibir al extranjero que llega, al forastero que se encuentra lejos de su tierra. Es reconocer la alteridad radical del otro para albergarlo, una alteridad incapturable que requiere ser hospedada, ya que:

Podemos decir que la *subjetividad* se convierte en *humana* no solamente cuando el sujeto es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino cuando es capaz de *dar cuenta* de la vida del otro, cuando *responde* del otro; de su sufrimiento y de su muerte. (Bárcena & Mélich, 2014, p.25)

Responder no solo del otro sino al otro, es la posibilidad de acoger a los prójimos, de acompañar a los “extraños” y ello es un implicar—se al lado del que sufre, al lado de quien está desamparado en la Escuela o en la sociedad, es un pretexto para hablar con el otro y no de él. Esta perspectiva coincide profundamente con la idea de habar con el otro, ya que al sustentar su propuesta desde la lógica de Lévinas, aboga por la hospitalidad inspirada por la responsabilidad como una solución posible para la salida de la “mismidad”, es decir, para ir en ese tránsito de lo que soy hacia lo que eres y lo que podemos juntos llegar a ser, un tema clave en los escenarios de la educación, pues es ella el lugar de socialización entre iguales y diferentes al mismo tiempo. Plantean Viveros y Vergara (2014) desde la apuesta filosófica de Lévinas que:

Hay una reciprocidad en el sentido de saber que hay otro con rostro, con particularidad que es distinto, diferente, único, que no se puede invisibilizar. Por tanto, aparece a la vista de la proximidad con su propio rostro; ese otro también ve a un sujeto frente a él y se interroga por él ¿quién es ese a quien puedo ver y que me mira? Sólo extrañeza, extranjería, temor, otredad. Aparece, deviene una mirada, un reconocimiento, el deseo de la proximidad; se da el paso, un lanzar—se al vacío, la salida de sí, el contrario a la egología; es decir, una elección por el encuentro, la alteridad. (p.64)

Son los encuentros con los otros lo que permite que la educación geste la vida social y colectiva, ya que se releva la pretensión educativa al desear indagar ¿quién es el otro? ¿Qué sucede con el otro cuando me encuentro con él/ella? ese que miro y escucho y a la vez me ve y me escucha, ese tránsito de la extrañeza a la acogida y el recibimiento, allí surge lo denominado por Bárcena y Mélich (2000, 2014) como *una educación como acontecimiento ético de hospitalidad y natalidad*, lo que llena de sentido la intencionalidad de construir una pedagogía del encuentro². Indudablemente, el otro es lo absolutamente otro que implica el escape de uno mismo y la apertura hacia la exterioridad, hacia lo que se encuentra más allá de los límites de “sí mismo”, como analizan Viveros y Vergara (2014):

El otro en Lévinas es una exterioridad, por tanto, una evasión de sí, una salida de la mismidad, una negación de la violencia brutal que ejerce el deseo de dominio, para reemplazarlo por el éxtasis del encuentro y del amor que este propicia (...) el encuentro es una categoría referida a lo común, al nosotros que no se disminuye a la instrumentalización del otro como propiedad e incluso como objeto de conocimiento. (p.65–66)

El encuentro en esta dirección, se asocia a lo planteado como hablar con el otro, eso es justamente emplear la voz y las palabras que se dicen (y las que no se dicen) para ir hacia lo que se haya fuera de uno mismo, relacionarse con la humanidad que es del otro, excederse de uno mismo para llegar hasta el otro.

Estas ideas esperanzadoras encuentran en la relación con el otro una posibilidad de ir más allá de sí mismo, no agotarse consigo mismo, trascender la totalidad que reduce lo otro a lo mismo. Esas inquietudes se lanzan desde esta apuesta para reconstruir lo que se ha dicho del otro, lo que se ve del otro, lo que se asume como otro. Justamente, esta perspectiva hace hincapié en la necesidad de encontrarse con el otro y no aniquilar su radical alteridad, por ello surgen unas provocaciones: ¿Qué tal una Escuela donde todos puedan ser desde su singularidad? ¿Cómo sería una educación donde las diferencias sean tratadas con cuidado y hospitalidad? ¿Qué tipo de palabras, de gestos y de lenguajes promueven los encuentros y las relaciones con los otros?

² Para mirar unos trazos posibles en la consideración de este tipo de pedagogía, revisar Jaramillo y Murcia (2014). El encuentro pasa también por lo que Benedetti (2001) ha denominado la otredad más genuina.

Si el encontrarse con el otro es la opción para hablar con él, el no encuentro o el antiencuentro es la manera en que se expresa el hablar de él. Es decir, el antiencuentro es un mecanismo de regulación y valoración de los otros según el orden establecido y la categoría a la que pertenecen, es decir, el lugar que ocupan no por su rostro sino por su cara, o sea, la tematización en la cual ha sido catalogado. Estos “lugares” del anonimato y el desconocimiento, lo que legitiman son las diferencias negando toda aparición posible de alteridades que sorprendan e inquieten, lo cual es el justificador perfecto para que aparezca la violencia contra el otro (Dussel, 1995, 1996).

Otro trabajo muestra las relaciones de encuentro y de reconocimiento (Pérez, 2009), a partir de una pedagogía dialógica desde una educación artística–musical. Este trabajo, centrado en el desarrollo musical, reconoce importantes procesos de creación que la escuela debería favorecer en aras de promover la formación holística y completa de sus actores sociales, pues son elementos importantes para pensar en el encuentro con el otro. Lo cual, supera la mera definición del otro con la palabra y lo lleva, por medio del arte y el diálogo, a una relación horizontal entre unos y otros.

En el contexto colombiano, aparece otro trabajo que tiene que ver con los aportes del profesor Arturo Escobar (1999), el cual se reconoce desde la perspectiva antropológica como central en la comprensión de las relaciones con los otros. Por un lado acerca de la diferencia. En sus análisis, se apoya en los planteamientos de Enrique Dussel, Walter Mignolo y Aníbal Quijano para reconocer en estas apuestas la necesidad de descolonizar a nivel epistemológico y ontológico la modernidad impostada y legitimada. Ello, daría paso a unas culturas consideradas como subalternas, matizadas desde las fronteras y márgenes de lo social, lo político, lo económico, entre otros aspectos (Escobar, 2003). Por otro lado, en sus críticas lanzadas al postdesarrollo como discurso y práctica social que legitima el poder, sostiene que:

Los economistas políticos, por ejemplo, hablan de las “necesidades reales” de la “gente” como si esos términos no fueran problemáticos, como si el teórico supiera a priori lo que la gente necesita y desea. Pero aun las “necesidades materiales”, como lo plantearían los antropólogos, son culturalmente construidas, son asuntos de sentido. (Escobar, 2005, p.24)

Efectivamente, si se quieren abordar las “necesidades” de la gente en los múltiples escenarios sociales en los que habitan, incluso en la Escuela, es necesario aproximarse a sus sentidos, escuchar las voces de los otros, hablar con ellos, atender sus reclamos y solicitudes para dar respuesta y “construir” desde las realidades mismas, realidades educativas en este caso, opciones posibles de vida compartida.

Dos autores que en el contexto colombiano han abordado la perspectiva de alteridad son Aguirre y Jaramillo (Aguirre & Jaramillo, 2006; Jaramillo & Aguirre, 2010a, 2010b; Jaramillo, 2014), quienes han hecho significativos aportes a la educación y las ciencias sociales tomando como referente los aportes desde la filosofía de Emmanuel Lévinas. En esta lógica, los autores reconocen la historicidad de cada sujeto y con ella su lugar o no lugar en el mundo, lo que implica tener imbricada nuestra historicidad en un tiempo y un espacio y de esta manera otorgar un nombre, un rostro que nos hace ser únicos e irrepetibles. En palabras de Aguirre y Jaramillo (2006, p.10): “el sujeto nace en su historicidad y se reconoce en ella, sale del anonimato; ya no es objeto de mercancía ni esclavo de un tiempo que le prevé lo que será su existencia”. Salir entonces de su anonimato, es asumir un nombre propio, es ser tratado con singularidad, es reconocer la particularidad de cada quien, es reconocerse en el mar de la historia, esa que heredamos y con la que nos encontramos al llegar a este mundo.

Evidentemente, estas apuestas han permitido configurar y posicionar el papel del otro en la investigación y las ciencias sociales, por supuesto en la educación, otro que se rebela (se resiste) a la clasificación y la mirada que todo lo sabe o todo lo pretender conocer. Allí es donde aparece la revelación del otro por medio del lenguaje (hablar con el otro), comunicarse con todo aquel que se encuentra fuera de sí mismo, lo cual coincide con Jaramillo (2014, p.181): “esta revelación nace en medio del lenguaje; ahora el yo no es el centro del ser sino el Otro. Un ser que está fuera del sujeto” y lo está, porque se resiste a ser capturado por las palabras que lo definen o las miradas que lo condenan.

El otro ha sido referido también desde el contexto colombiano para hablar de los procesos de comunicación y de convivencia escolar (Duarte, 2005), los cuales no siempre permiten los encuentros y las relaciones, pues aun la comunicación

no es una posibilidad clara y contundente para generar procesos de convivencia y con ello de vida compartida. Justamente, allí donde no hay comunicación es imposible hablar con el otro y surgen acciones violentas en el trato con los otros, lo que coincide con Zielinski (2011) al recuperar el pensamiento de Lévinas, quien sostiene que la violencia surge en el sujeto no al estar con los otros, sino al comportarse como si se estuviera solo.

En síntesis, en los estudios referenciados en Colombia se han aproximado al otro desde diversas perspectivas, algunos de ellos apoyados en la lógica del encuentro, de la convivencia, de la alteridad, de la investigación en ciencias sociales por mencionar algunas de ellas. Ello, permite valorar las apuestas y los intereses hacia el hablar con el otro y no solo de él, es decir, pensar que es justamente en la relación que se establece con el otro donde es posible tratarlo como otro, como singular, tratarlo como alguien único en el mundo, y así trascender los estereotipos en los que se pueden encerrar y clasificar los otros, pero esto implica no dejar de inquietarse y maravillarse con la llegada de su humanidad, esa que altera y es alterable.

EN LATINOAMÉRICA: “CONVERSANDO CON LOS VECINOS MÁS PRÓXIMOS”

En el contexto latinoamericano, concretamente en Venezuela, se realizó un trabajo en la educación superior que indagó por los aprendizajes basados en proyectos colaborativos liderado por la profesora Maldonado (2008), quien encontró algunos aportes significativos que tienen los procesos colaborativos para el aprendizaje en el aula, así como las interacciones generadas por los actores en su escenario de formación. En este estudio, se resalta la adquisición de “destrezas sociales colaborativas así como la negociación de ideas” (Maldonado, 2008, p.178). Sin embargo, el aprendizaje se reduce en muchas ocasiones a los procesos meramente cognitivos y no de pensamiento como lo dirían desde Europa (Bárcena, Larrosa & Mélich, 2006). Esto es, intereses formativos que ocupan principalmente a las instituciones educativas en la adquisición de conceptos, técnicas o habilidades nuevas para aplicar en la vida de los sujetos (en función del mercado) que, siendo muy importantes, se deben complementar con una preocupación por la colaboración, por la relación con el otro y con lo otro, lo cual requiere inevitablemente desarrollos y apuestas en el contexto de lo educativo.

Otro estudio realizado por el profesor Segura (2008), propone reconocer la educación como un acto de amor, lo cual coincide con Freire (2007), para quien además de un “acto de amor, es un acto de valor” (p.92), esto lo demostró en sus apuestas populares por alfabetizar personas adultas en las favelas de Brasil, donde la relación que se establece con el sujeto es hacia la liberación y la emancipación de las estructuras sociales.

Otro estudio que se enmarca en la interculturalidad es analizado por Ferrão (2010), quien sostiene que toma fuerza en América Latina “sobre todo a partir de los años noventa” (p.334) gracias a la aparición y la visibilidad de múltiples formas de ser y de estar en los pueblos latinoamericanos. En el documento se muestran tensiones en el desarrollo de la interculturalidad, lo cual no se tratará, dado que no es el objeto central de este escrito, lo que vale la pena considerar es la forma en que el otro ha sido, por un lado, tematizado, clasificado y nombrado. Por otro lado, la forma en que ha sido asumido, escuchado y mirado. No se trata solo de “aceptar” la existencia de otros considerados como “diferentes”, sino de reconocer que la presencia del otro y su aparición no dejan de ser inquietantes, nunca determinados y no del todo definidos, es decir, que la “inclusión” de la diferencia no es la respuesta para que su radical alteridad pueda ser y llegar a ser. Son justamente las múltiples maneras de existir las que posibilitan la relación y el hablar con el otro como ese que es otro y que es legítimo.

Un estudio que aparece en este contexto es el que realiza Dávalos (2002), quien le apuesta a la escuela como un punto de encuentro, aunque lo hace desde la relación con las tecnologías fundamentalmente. Este trabajo no aporta muchos elementos para la configuración del encuentro con el otro, o sea, de hablar con el otro que es de carne hueso, otro que interpela con su humanidad y alteridad.

En Latinoamérica, un estudio se ha propuesto también plantear una *pedagogía de la convivencia* (Bazán, Ruz, Arístegui, Muñoz, López & Leiva, 2005), en la cual reconocen que a la base de cualquier proceso de convivencia se encuentran las construcciones colectivas complejas, fundamentadas en los procesos y las acciones comunicativas. En este sentido, aporta notablemente a la idea de hablar con el otro, todo un acontecimiento que implica proximidad, cercanía con los otros en las diferencias comunes y no comunes, saber que el otro está ahí aguardando dar de su humanidad y recibir de la de uno.

Un proyecto desde la experiencia que ha venido proponiendo nuevas formas de relacionarnos y conversar con el otro apunta sus esfuerzos a educar la mirada para mirar de nuevo, una invitación para valorar la *educación que es del otro* (Skliar, 2007, 2011, 2014) y que debe dar respuesta a su rostro, a su condición de humanidad que está expuesta y se interroga en los escenarios de la educación, en esas prácticas y discursos que hablan sobre el otro, del otro y con el otro, una *educación como lugar de encuentro, encuentro con los otros* (Skliar & Larrosa, 2009), esto coincide con esta apuesta de hablar con el otro en educación, encontrarse, relacionarse, salirse de uno mismo y desbordarse hacia el otro.

Otro estudio que ya es una teoría fuertemente posicionada en este contexto es la que encabeza el filósofo Enrique Dussel (1994a, 1994b, 1995, 1996), quien con sus potentes reflexiones alrededor de la filosofía de la liberación ha movilizad y visibilizado desde las periferias otras maneras de resistir y de relacionarse con el otro, aquí el otro se expresa en los explotados, los oprimidos, los condenados del mundo, todos aquellos que han sido encubiertos, señalados, tematizados por la matriz eurocéntrica (Dussel, 1996). Efectivamente, este notable pensador, ha introducido el pensamiento de Lévinas a Latinoamérica para continuarlo, para reconfigurarlo (Dussel & Guillot, 1975), para reorientarlo hacia una propuesta de liberación de los pueblos, esos que han estado en la periferia por las hegemonías del centro. Precisamente, son todas aquellas hegemonías del centro o de las élites que concentran el poder, las que definen al otro, las que hablan de él y lo esquematizan en parámetros establecidos para controlar y dominar. Sin embargo, en y desde las periferias se conversa con el otro, se accede a su voz, a su palabra, sus gestos cobran valor en esas comunidades de sentido y de relaciones.

En síntesis, los estudios en Latinoamérica han privilegiado perspectivas de multiculturalidad fundados en la diversidad y lo diferente, los proyectos de aprendizajes colaborativos, los procesos de alfabetización, procesos de convivencia y temas referidos a la inclusión, la diferencia y la alteridad, y otros han reconocido procesos de interculturalidad como encuentro, estos dos últimos se aproximan a la idea de hablar con el otro en educación. Una idea que, como se ha expresado, se dirige al hablar con el otro desde la proximidad, la cercanía y la relación. Lo que implica que el encuentro emerja como fruto de las palabras expresadas al otro, de los lenguajes que se dicen y los que se muestran, incluso de esos que se callan por todas partes. Por eso, una escuela donde sea posible hablar con el otro implicará cercanía, más oído y tacto que palabrería que no humaniza ni eleva

el aprendizaje, escuchar los sonidos del patio, de esos espacios que habitan los niños al sonar los timbres y las campanas y que se resisten al peso absoluto de la dominación como tradición en las aulas de clase.

Pareciera que en Latinoamérica, en medio de tantas y tan variadas diferencias (políticas, étnicas, religiosas, culturales, ambientales), el otro ocupa un papel importante al resistir los dispositivos que buscan su dominación y control, ante ello, nuevas formas de acción colectiva (Vargas, 2003) que se levantan como dijera Freire (1972), para anunciar, pero también para denunciar todo aquello que justifica la relación con el otro desde la distinción (traducida en exclusión), desde el poder impuesto. Dichas resistencias creadas en las márgenes de la vida social posibilitan que se encuentren, que se relacionen los sujetos en función de resolver comúnmente sus problemáticas vitales, con lo cual se acercan a la perspectiva de hablar con el otro al escuchar su voz, su reclamo, su indignación y al “concertar” formas de estar juntos en medio de las pluralidades que nos hacen singulares a la vez que sociales.

EN EUROPA: “CONVERSANDO CON LOS AUTORES MÁS DISTANTES”

Algunos estudios que se vienen desarrollando no solo en Europa, sino en otras latitudes, abordan la cuestión de la inclusión y exclusión, tema que ha centrado su mirada clásicamente sobre la discapacidad, la normalidad y anormalidad. La profesora Dueñas (2010) precisa que el término inclusión educativa no se limita al contexto de la educación sino que traspasa sus barreras al mundo de la vida. Dice la profesora, que la perspectiva y el enfoque de esta inclusión tiene sus raíces ancladas en una dimensión ética, fundamentalmente centrada en los derechos humanos, donde se procura la incorporación a la vida social de las personas que han sido excluidas al encontrarse con una deficiencia y/o lo que se conoce como personas con necesidades educativas especiales.

Sin lugar a dudas, esta segregación, clasificación y tematización ha llevado a que el sujeto sea “mirado” con prevención y señalamiento, a su vez, ha hecho que hablar haya sido “hablar del otro” porque hay que aceptarlo, tolerarlo o simplemente ser indiferente con su presencia, tratándolo como eso, como diferente, sea por su condición, creencia, estado o comportamiento. Esta lógica dista mucho de la perspectiva ética propuesta por Lévinas (1977) y desarrollada por Mélich (2002,

2010, 2014) en donde se releva lo moral y no lo ético, es decir, prima el deber, la norma y la ley antes que la respuesta responsable por el otro que siempre es sin esperar nada, sin pretender nada, es compasiva en términos de Mélich (2010). Por ello, la inclusión pretendiendo hablar con el otro lo ha clasificado a tal punto de solo lograr hablar de él/ella/alguien, sin cercanía, sin saber su nombre propio (Mélich, 2015), escuchando con poca atención lo que dice su voz, su rostro, ello ha invertido la alteridad “irreductible”, la humanidad incapturable del otro por una aceptación más que naturalizada en la vida de los sujetos “indiferentes”, lo cual ha llevado a la objetivación del otro, a su instrumentalización y no a esa palabra que se da con él, que se entrega al otro como donación.

En esta lógica, se destaca aquello que se construye como necesario para incluir al otro “en lo que se supone” es lo aceptado socialmente, lo considerado como lo bueno, “normal” y bello. Es, en definitiva, un constructo social altamente impregnado por creencias de las personas y las sociedades sobre lo que es el otro, lo que hace y lo que debería ser o hacer. Precisamente, son todas estas ideas las que configuran simbólicamente los encuentros con los otros y sus relaciones posibles entre los sujetos en la escuela. ¿Cómo te miro? ¿Quién eres? ¿De dónde vienes? ¿En qué estado de aprendizaje te encuentras? Esas preguntas surgen en los contextos escolares y orientan las formas en que uno se relaciona con el otro, pero ellas no bastan, se necesitan preguntas que podrían transitar hacia: ¿Qué necesitas? ¿Cómo puedo ayudarte? ¿Qué podemos hacer juntos? Preguntas que en la educación vale la pena atender y resolver.

Una reflexión que se sitúa desde este contexto, es la relacionada con los encuentros y convivencias en el centro escolar, allí Gijón y Puig (2010, p.368) aseguran que “la vida en los centros escolares se ha deteriorado hasta el extremo de convertirse en una experiencia difícil y desagradable para el alumnado y el profesorado”. Estas experiencias deterioradas de vida en la escuela han impedido que la escuela tenga “vida”, y como respuesta ante esta situación han aparecido situaciones de violencia, conflicto, apatía, indisciplina, desarraigo, entre muchas otras, que afectan negativamente la relación de los estudiantes con ellos mismos, con los maestros y, por supuesto, con el conocimiento.

Tal vez, si en la Escuela recuperamos la experiencia como forma de ser y de habitar en el mundo, los actores que participan y le dan vida, la crean y la recrean, se sentirían en casa, sentirían gusto al estar en ella y los procesos

serían más significativos en sus vidas. En este orden de ideas, los autores mencionados sugieren tres figuras para pensar el mejoramiento de la convivencia: “el encuentro interpersonal o relación afectiva, el diálogo o relación comunicativa, y la participación en proyectos o relación de cooperación” (Gijón & Puig, 2010, p.369). Estas pistas permiten configurar una idea de encuentro centrado en la relación que establecemos cara a cara con el otro, cuerpo a cuerpo con su humanidad y con el mundo social, un hablar con el otro desde la proximidad, la voz y la escucha, así como desde la acogida al otro en educación.

Otro elemento que aportan Gijón y Puig (2010) es la apuesta por el encuentro, entendido como:

Momentos de relación cara a cara, ubicados en un espacio preciso y limitados en el tiempo, en los que se establece un vínculo que compromete a los dos protagonistas a participar en el desarrollo de una acción conjunta –en educación, la mayoría de veces se trata de un proceso de negociación de saberes, normas, comportamientos, valores y elementos identitarios–, una negociación que además supone siempre un intercambio afectivo. (p.370)

Esa relación que nos pone de “frente” al otro (ello para pensar que acudimos a su llamado y no de “espaldas” para significar que somos indiferentes, aunque, en perspectiva levinasiana, cualquier parte del cuerpo implica el ser humano, su rostro), esa negociación, esa relación es precisamente sentida en la experiencia del acontecimiento, experiencia del encuentro con el otro, esto coincide con Mélich (1998, p.23–37) [como se citó en Gijón & Puig, 2010, p.376] al sostener que “la educación también se ha visto envuelta en el “olvido del otro” que sufre nuestra civilización”. Justamente, recuperar el papel del otro en educación, hablar con el otro, promover las respuestas responsables en el aula, en la calle, en la vida, entregar un poco aquí y un poco allí de buenos deseos, de prácticas que faciliten los aprendizajes y las relaciones con los otros y con el conocimiento.

Pareja y Pedrosa (2012) han realizado una propuesta para mejorar los procesos de convivencia en la educación a partir de los procesos de investigación–acción participativa en un centro educativo de España, lo que implicó el reconocimiento de necesidades y demandas de los agentes de la institución educativa. Esta perspectiva de la investigación es valiosa, en tanto acuda y atienda a las

personas desde sus problemas reales, se les escuche y se les permita ser parte activa y relevante de las soluciones planteadas, ello estaría acorde con la apuesta de hablar con el otro en educación, darle la palabra y permitir que desde ella su realidad pueda ser transformada.

En síntesis, algunos de los temas aquí tratados en este contexto abordan la inclusión educativa, los procesos de convivencia y los encuentros y las relaciones con los demás. Sin embargo, la primera se asocia para este caso más a la idea de hablar del otro, una forma de descifrarlo, de conocerlo e introducirlo en lo que se acepta socialmente. Ahora, los encuentros y los procesos de convivencia se acercan a la perspectiva de hablar con el otro, en tanto el otro sigue permaneciendo en el exterior, lo cual requiere atención, acogida ante su solicitud, un recibimiento de su alteridad radical que se da en la conversación con él y no en su descripción a través de cualquier expresión del lenguaje.

POR UNA EDUCACIÓN QUE PERMITA HABLAR CON EL OTRO

Como se ha planteado, hablar es más que pronunciar palabras al viento o dirigirlas a alguien o a algo, es el lugar donde el *sí mismo* y el *otro* se encuentran y nace, brota de la tierra y del cielo la posibilidad el *nosotros*, no como una simple sumatoria, sino como la relación emergente producto del encuentro. La educación está repleta de palabras que ya no son habladas, no se “conversan³”, no se hablan. Se repiten, se obligan, se esquivan o se impiden. Hablar con el otro es sostener la mirada de los lenguajes, reconocer la presencia indescifrable de lo que el otro es, es acudir al silencio y eso es fundamental, es escuchar, dejar decir, dejar hablar o, si se quiere, acompañar ese gesto de hablar. Hacer una pausa y detenernos para que él, ella, el otro o yo, sean y seamos, con la posibilidad de no serlo del todo completamente.

60

En educación hemos naturalizado la manera de relacionarnos con los otros, especialmente desde la definición que se hace del otro, desde la referencia de lo que es y lo que no es. Hablamos de sus capacidades, cualidades o virtudes, pero también y, sobre todo, hablamos de sus carencias, de sus necesidades, de eso que les falta, que aún no tienen y de eso que se supone tienen en exceso.

³ Sobre esto, hay varios autores que soportan la idea de “conversar”, algunos son Shotter (2001) y Skliar (2011), este último diría que “ya casi no se conversa con otros, ya casi no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas” (p.65).

Por ejemplo: los estudiantes “vagos”, los “dedicados”, los estudiantes “problema”, los más “pobres” o los menos “necesitados”. Todas estas expresiones encierran en sus conceptos sentidos otorgados para el otro en la Educación, de ahí el llamado para hablar no solo y más allá de lo que el otro es, para hablar con el otro y con todo aquello que está por ser, que está siendo en las relaciones con los demás.

Hablar de los “otros” no basta, no alcanza ni llena en los lugares de la educación. Por ello, se necesita hablar con los “otros”, un asunto complejo y que no se resuelve de manera ingenua y desprevenida. Los “otros” son, sin duda, una forma de nombrar a los desconocidos, los extraños y los extranjeros (Lévinas, 1987), los que no son de aquí y que tampoco se sienten de allá. Incluso, los otros son los más cercanos y asumidos como prójimos (los maestros, los estudiantes, los padres de familia). Justamente, es necesario reconocer los encuentros que fundan las relaciones educativas (hablar con el otro), es vital para comprender la dinámica de las relaciones entre maestros—estudiantes—conocimientos que circulan en el universo simbólico de la Escuela (Murcia, 2012a, 2012b). Es urgente rescatar la palabra que se entrega, que se recibe, que se comparte y se dona para afrontar las realidades sociales de la educación.

Estas formas de nombrar a los “otros” transitan por los bordes de lo que se ha dicho y lo que aún no se dice sobre ellos. O sea, lo que aún no se dice con ellos, junto a ellos. En esos irs y venires las experiencias⁴ vividas que le han acontecido al sujeto en la Escuela, en la familia, en la cotidianidad, se matizan en sus prácticas y en sus discursos. Pero, también, dichas experiencias se impregnan de opciones para crear y transformar. Ya lo decía Freire (2007) con suficiente acierto, es necesario nombrar a los otros de la educación de otra manera: en vez de profesor, un coordinador de debates. En vez de escuela, círculo de cultura. En vez de alumno, participante de grupo, aunque no se trata solo de nombrarlos, de definirlos, sino de relacionarse con ellos, de aproximarse en los encuentros y darle vida a los acontecimientos, a nuevas experiencias que suceden en el cuerpo, que se hacen carne para que se queden en ellos, tatuados en la piel del alma (Cajiao, 1996).

⁴ Sobre este asunto, en el texto de Skliar y Larrosa (2009), se muestra la idea de experiencia y toda su relación inmanente con la alteridad, es decir, con ese otro como absolutamente otro más allá y a pesar de mí mismo. Esto es evidente y visible en la perspectiva de Cajiao (1996), donde metafóricamente la “piel del alma”, que la escuela ha construido, ha estado marcada por un deterioro y menosprecio de la experiencia, una preponderancia centrada en la razón y un olvido del cuerpo.

Hablar con el otro es una posibilidad para entender el encuentro (Kapusinski, 2010) como irrupciones de alteridades, apariciones sorprendidas en la vida educativa, vida que es al mismo tiempo vida social. Por ejemplo, una clase puede propiciar el encuentro y las relaciones (cercanas) con los otros o puede legitimar el poder y la distancia con el otro. Un recreo también posibilita voces, cuerpos en acción, praxis y las mutaciones de la vida en la escuela o puede reproducir las normalizadas prácticas de vigilancia y control (Jaramillo & Murcia, 2013). Por tanto, no es suficiente en el encuentro hablar del otro, siempre queda algo inconcluso, algo pendiente, algo que no se acaba *a priori*. Allí es donde emerge “la proximidad”, esa que excede los propios límites del sujeto y lo lanza hacia afuera, hacia lo desconocido, hacia lo exterior, hacia la relación con los otros desde sus condiciones de educabilidad (Jaramillo, Mazonett & Murcia, 2014) y en el encuentro de ese otro como sujeto educable (Zambrano, 2001) con historias de vida particulares, con experiencias tejidas en mundos de vida singulares, con necesidades y problemáticas contextualizadas, con diferencias que no necesariamente deben excluir a los sujetos. Allí, precisamente, es donde está la oportunidad para dejar que el otro sea, para acompañar ese proceso de estar siendo⁵.

Para que se pueda hablar con el otro en Educación es necesario aprovechar los instantes⁶ como continuación, como prolongación de lo dicho y de lo hecho, como aspiración de lo que aún no es, como superación del mero hecho de hablar del otro identificando en estas categorías, atributos, rasgos, características, que si bien el otro posee por herencia biológica o sociocultural, su humanidad al aparecer transgrede todo marco preestablecido que se tiene acerca del otro, su presencia (o su ausencia a manera de testimonio en la voz y la narración de otro) escapa cualquier pretensión de conceptualización.

Esas proyecciones implican que las palabras lanzadas al otro sean recibidas en un gesto de escucha, de pasividad (Lévinas, 1977). Un maestro que pueda estar atento a lo que el otro le dice, le reclama, le solicita. Un estudiante que pueda buscar en el maestro quien le escucha, quien se preocupa por su vulnerabilidad,

⁵ Skliar (2014, p.22) plantea lo siguiente: “Pronunciarte en gerundio. Para que sigas existiendo”. Darle ritmo a los nombres (nombres propios como sostiene Mèlich, 2015), al nombrar a los otros, no desde lo que son o hacen, sino desde la proximidad, es dejar que existan, que lo puedan hacer en el encuentro y la relación con los demás.

⁶ Para Lévinas (2006) el instante tiene estrecha relación con el acontecimiento. Diría Chantal Maillard (2004), tomando el ejemplo desde la poesía, que un poema puede sugerir el instante, y en ese instante está el universo entero (p.33-35). Y agrega la autora: “No existe el infinito: el infinito es la sorpresa de los límites (...) el infinito es el dolor de la razón que asalta nuestro cuerpo. No existe el infinito, pero sí el instante: abierto, atemporal, intenso, dilatado, sólido; en él un gesto se hace eterno (...)” (p.53).

quien ayuda y alimenta su carencia (esa que comparte con el maestro desde la frágil humanidad que los relaciona). Quizás, hablar con él, con ella, con esos, con todos, sea el escenario para no quitarle la voz o suplantar su experiencia, quizás podamos al hablar con el otro, verlo, escucharlo, sentir su dolor, su necesidad, esa que lo hace ser y que indudablemente se me presenta para tomar respuesta ante esa aparición (Dussel, 1996).

Ante la aparición del otro, tal vez dos respuestas posibles en el contexto de lo educativo: por un lado, lo defino a partir de los marcos impuestos por la sociedad para etiquetarlo con ciertas características de aprendizaje, de comportamiento (o morales que asuman si es o no es), lo cual equivaldría a decir hablar del otro. O, por el otro lado, sostener una conversación sin prejuicios, sin señalamientos, y para eso hay que evadirse de lo que uno cree ser o saber sobre el otro, mirarlo con otros ojos, escucharlo y dejar que el otro ocupe su propio lugar, que sea su propia voz la que diga y no la de uno que lo interpreta para ubicarlo en categorías morales o cualquier categorización posible (esto para que se establezca una relación cercana ética como respuesta a la demanda del otro en términos de Lévinas, Dussel o Mèlich), es decir, es fundamental hablar con el otro en Educación.

Justificar el encuentro y la relación social como con el otro como aparición, sorpresa o llegada, implica un vínculo ético con el otro, con su alteridad irreductible, indescifrable. Esto, quiere decir un dejar ser y un permitirle al otro ser lo que es (Remolina, Baena & Gaitán, 2001, p.40) acompañándolo, alentándolo, con la convicción completa en que el otro sea en la medida de sus posibilidades, atender responsablemente su fragilidad para convivir con el otro pese a las diferencias que existan. Este tipo de convicciones y creencias se asocia con la forma en que miramos al otro como un todo y no fragmentado, es decir, inaprensible e incapturable, o sea, es imposible de descifrar absolutamente o de precisar *a priori*, el otro es lo que no soy, lo que no he sido y lo que no seré, él es alguien que tiene nombre propio y, en la relación que cruzo con su presencia o con su ausencia, es posible educarnos en y desde la experiencia (Bárcena, 2002; Bárcena, Larrosa & Mèlich, 2006).

REFERENCIAS

Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2006). El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340203>

Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista española de pedagogía*, 223, 501–520. Recuperado de [file:///D:/usuario/Downloads/Dialnet-EducacionYExperienciaEnElAprendizajeDeLoNuevo-498672%20\(1\).pdf](file:///D:/usuario/Downloads/Dialnet-EducacionYExperienciaEnElAprendizajeDeLoNuevo-498672%20(1).pdf)

Bárcena, F., Larrosa, J., & Mèlich, J.–C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233–259.

Bárcena, F., & Mèlich, J.–C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bárcena, F., & Mèlich, J.–C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad* (Segunda edición revisada y aumentada). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Bazán, D., Ruz, J., Arístegui, R., Muñoz, B., López, R., & Leiva, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhé*, 14, 137–150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714111>

Benedetti, M. (2001). *Inventario dos*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.

Cajiao, F. (1996). *La piel del alma: cuerpo, Educación y cultura*. Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.

Dávalos, L. (2002). La escuela, un punto de encuentro. *Revista electrónica Sinéctica*, 20, 85–89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817898014>

Duarte, J. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios pedagógicos*, XXX(1), 137–165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514128008>

Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2) 358–366. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>

Dussel, E. (1994a). *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. La Paz: Plural editores.

Dussel, E. (1994b). *Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Dussel, E., & Guillot, D. (1975). *Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

Escobar, A. (1999). *El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Cerec.

Escobar, A. (2003). “Mundos y conocimientos de otro modo”. El programa de investigación de modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa*, 1, 51–86.

Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Mato, D. (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (p.17–31). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.

Ferrão, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 333–342. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173518942017>

Freire, P. (1972). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Colección hoy, perspectivas latinoamericanas.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Gijón, M., & Puig, J. M. (2010). Encuentros y convivencia escolar. *Educação*. Revista do Centro de Educação, 35(3), 367–379. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968002>

Jaramillo, D. A., & Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9, 162–174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948011>

Jaramillo, D. A., & Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo—alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142–149.

Jaramillo, D. A., Mazonett, E. V., & Murcia, N. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Jaramillo, L. G. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas (Col)*, 40, 174–189. Recuperado de <http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=105131005012>

Jaramillo, L. G., & Aguirre, J. C. (2010a). La metáfora del no—lugar. *Luna Azul*, 31, 75–86. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a06>

Jaramillo, L. G., & Aguirre, J. C. (2010b). Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8, 175–188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079008>

Juarroz, R. (2014). *Poesía vertical*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Kapuscinski, R. (2010). *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Ediciones Arena Libros.

Maillard, C. (2004). *Matar a Platón, escribir*. Barcelona: Tusquets Editores.

Maldonado, P. M. (2008). Aprendizajes basados en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158–180.

Mèlich, J. (1998). El tiempo y el deseo Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Levinas. *Enrahonar. Cuadernos De Filosofía*, 28, 183–192. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.481>

Mèlich, J.–C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Mèlich, J.–C. (2006a). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 115–124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625011>

Mèlich, J.–C. (2006b). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Educación y Pedagogía*, XVII(42), 11–27. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6038/5444>

Mèlich, J.–C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Mèlich, J.–C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.

Mèlich, J.–C. (2015). *La lectura como plegaria, fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

Murcia, N. (2012a). La Escuela como imaginario social: Apuntes para una Escuela dinámica. *Revista Magis*, 6(12), 53–70. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15332/s2011-8643.2012.0012.03>

Murcia, N. (2012b). *Universidad y vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Sarrebruck, Alemania: EAE editores.

Pareja, J. A., & Pedrosa, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación–acción participativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16, 467–491. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002032>

Pérez, M. A. (2009). Una pedagogía dialógica desde la educación artística musical. *El Artista*, 6, 60–72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87412239012>

Remolina, G., Baena, G., & Gaitán, C. (2001). *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Segura, M. A. (2008). De la vida a la pedagogía: un encuentro con la convivencia. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 8(1), 1–21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780104>

Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos* (1 ed.). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Escritos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Skliar, C. (2014). *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Editorial Candaya.

Skliar, C., & Larrosa, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación* (1 ed.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Vargas, J. G. (2003). Teoría de la acción colectiva, sociedad civil y los nuevos movimientos sociales en las nuevas formas de gobernabilidad en Latinoamérica. *Espacio Abierto*, 12, 523–537. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12212403>

Viveros, E., & Vergara, C. (2014). Aproximación a la noción de encuentro en Emanuel Lévinas. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 61–69. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/465/987>

Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle.

Zielinski, A. (2011). *Lévinas: la responsabilidad es sin porqué*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.