

Acogida y proximidad:
Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación
Reception and proximity: Some contributions of Emmanuel Levinas to Education

Volumen 18, Número 1
Enero-Abril
pp. 1-16

Este número se publica el 1° de enero de 2018
DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>

Diego Armando Jaramillo Ocampo
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
Napoleón Murcia Peña

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación

Reception and proximity: Some contributions of Emmanuel Levinas to Education

Diego Armando Jaramillo Ocampo¹
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri²
Napoleón Murcia Peña³

Resumen: El presente ensayo es el resultado de la incorporación de las obras de Emmanuel Levinas al campo educativo en distintos ejercicios investigativos en clave pedagógica. Emerge, como posibilidad, para reflexionar críticamente la Educación como un asunto de relación trascendente orientada hacia la fragilidad de un otro que aprende. El escrito trata de poner-en-cuestión pedagogías verticales de la enseñanza como adecuación de un conocimiento que asimila al otro a partir de una relación pensar-ser. Producto de este cuestionamiento, se propugna por una acogida y una proximidad como categorías de análisis que nos permiten considerar la educación como encuentro relacional que desborda todo acto de objetivación pensante, para ubicarla en los escenarios de una alteridad radical que lleva implícita el infinito del otro que aprende.

Palabras clave: educación, humanismo, acogida, proximidad, alteridad.

Abstract: This essay is the result of the analysis Emmanuel Levinas' works to the educational field in different research exercises in pedagogical key. It emerges as a possibility to consider critically on Education as a matter of transcendent relationship related to the fragility of the other who learns. The text tries to make questions about vertical teaching pedagogies, as an adaptation of knowledge that assimilates another from a thinking-being relationship. Product of this questioning, promote a welcome and a proximity, as categories of analysis that allow us to think about education as the relational encounter that overflows the act of thinking objectification, to place it in the scenarios of a radical alterity implicit in the infinite of other who learns.

Key words: education, humanism, welcome, proximity, otherness.

¹ Profesor de la Universidad Católica de Manizales (Colombia) en la Maestría en Pedagogía. Magíster en Educación, Universidad de Caldas, Colombia. Integrante grupos de investigación Alfa, Universidad Católica de Manizales y Mundos Simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana, Universidad de Caldas. Dirección electrónica: djaramillo@ucm.edu.co, dajo2810@gmail.com

² Profesor Titular Universidad del Cauca (Colombia). Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación, Universidad de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal. Coordinador del grupo de investigación Konmoción e integrante del grupo Fenomenología y Ciencia. Dirección electrónica: ljaramillo@unicauca.edu.co

³ Profesor Titular de la Universidad de Caldas (Colombia) en el Departamento de Estudios Educativos y en el doctorado en Educación. Líder grupo mundos simbólicos: estudios en Educación y vida cotidiana. Posdoctor en Narrativa y ciencia, Doctor en ciencias sociales, niñez y juventud. Dirección electrónica: napo2308@gmail.com

Ensayo recibido: 24 de abril, 2017

Enviado a corrección: 1° de noviembre, 2017

Aprobado: 4 de diciembre, 2017

1. Introducción

"No – in-diferencia que es la proximidad misma del prójimo"
(Levinas, 2009, p. 12)

Este ensayo pretende, a partir de algunas investigaciones finalizadas⁴, recuperar dos categorías centrales en el pensamiento filosófico de Emmanuel Levinas: acogida y proximidad. Categorías que nos permiten entender el contexto escolar, lo que hace posible que se establezca una relación docente-estudiante distinta respecto al conocimiento del otro en las instituciones educativas. El presente escrito recurre a una escritura de corte filosófico sobre prácticas relacionadas con el quehacer pedagógico del maestro y de los actores educativos involucrados, invitando, por un lado, a reconocer el papel protagónico del educador, por el otro, al encuentro propiciado, tanto por los sujetos de la educación como por las relaciones y conocimientos que emergen de tales relaciones.

La educación es esencialmente un escenario de relaciones y compromisos para con los otros, todos ellos transitan por gramáticas, culturas y procesos de transmisión; no obstante, la educación la entendemos como una respuesta a la solicitud de un Otro, a su llamado, a su aparición imprevista, acontecimiento ético que se gesta en la posibilidad de hacernos cargo de él (Bárcena y Mèlich, 2000, 2014).

En toda educación existen rasgos morales, lo moral implica necesariamente la cultura o culturas, sus patrones de comportamiento, acuerdos sociales pre-establecidos, funciones diseñadas de tipo social, político y jurídico, donde los maestros aprenden el oficio de enseñar como artesanos de un saber (Saldarriaga, 2003), a los estudiantes se les asigna el oficio de aprender, a los directivos a gestionar y a los padres de familia a acompañar. Sin embargo, la educación es la oportunidad de debatir lo establecido, de visibilizar otros horizontes de relación, de poner en cuestión mandatos e imposiciones dominantes, así como desenmascarar roles tipificadores en un contexto burocrático⁵; oportunidad de dar respuesta ética al rostro de un Otro que exige atención en un contexto vulnerable.

Es precisamente en la exposición del otro, de su indefensión, donde emerge la acogida y la proximidad; es decir, es gracias a la presentación del otro que es posible el acontecimiento ético gracias a un encuentro intersubjetivo, pretexto para des-apalabrar un

⁴ Algunos proyectos de investigación logrados por los autores pueden leerse en (Jaramillo 2006; Aguirre y Jaramillo 2006; Jaramillo 2014; Jaramillo y Murcia 2014 y Jaramillo y Orozco 2015).

⁵ Ver al respecto, De personajes a Personas. En: Jaramillo y Aguirre (2015).

mundo instituido a fin de abrirse a una comprensión trascendente de lo humano. En tal virtud, autores como Mèlich consideran la educación desde una posición no asimiladora del otro; es decir, "disimilador", dado que el rostro se escabulle ante cualquier pretensión de definición o de "comprensión" (Mèlich, 2014a, p. 123).

En autores como Mèlich, la filosofía de Levinas ha inspirado sus reflexiones respecto a una ética de la educación, una de estas es que el pensamiento de este filósofo de la alteridad está atravesado por los acontecimientos ocurridos con la Shoá u holocausto nazi (1933-1948), el padecimiento del horror y la crueldad en campos de concentración, así como sus esperanzadoras búsquedas por lo *trascendente* frente a la ausencia de una *verdadera humanidad*.

La filosofía de este lituano-francés ha posibilitado que otros autores aborden su pensamiento desde el ámbito educativo, por ejemplo: una pedagogía del rostro (Mèlich, 2014a), una sensibilidad o *Tacto Pedagógico* (van Manen, 1998, 2015), la *Educación como acontecimiento ético* (Bárcena y Mèlich, 2000, 2014), la Educación que es del otro y las pedagogías de la diferencia (Skliar, 2007; Skliar y Téllez, 2008), la formación de licenciados (Orrego y Portela, 2009) y una Fenomenología de la Práctica (van Manen, 2016). Se referencia, incluso, una Geopolítica de la Alteridad en relación con la filosofía de la liberación (García, 2014) o de una pedagógica latinoamericana (Dussel, 1980, 1994, 1996 y Dussel y Guillot, 1975 y Scannone, 2009), aproximaciones que nos permitieron considerar una *Pedagogía del encuentro* (Jaramillo y Murcia, 2014). Por otra parte, se ha considerado la filosofía Levinasiana como posibilidad para investigar en Ciencias Humanas y Sociales (Aguirre y Jaramillo, 2010; Jaramillo y Aguirre, 2010; Jaramillo, 2014).

Sin duda, estas comprensiones han mostrado su pertinencia y re-significación en las humanidades; lecturas críticas, reflexivas y formativas, que articulan postulados propios de la filosofía Levinasiana transferidos a otros escenarios de la vida social. Atreverse a continuar con estos aportes, tomando como eje las filosofías de la alteridad, es pensar una reflexión filosófica de la Educación tan necesaria y pertinente en estos tiempos de crisis de las humanidades (Eagleton, 2010), aportes que impregnan no solo la vida biográfica de la escuela, sino también, su discurso pedagógico (Jaramillo, 2016).

Nuestra época ha sido testigo de guerras y violencias en todas sus manifestaciones, indiferencias de todo tipo, imposiciones políticas, morales y jurídicas de Estados y sociedades sobre otras, cambios en los sistemas educativos, privilegios en los discursos asociados con la calidad y la competitividad y una velocidad desenfrenada de la vida

cotidiana. La Educación es, sin duda, más que una actividad mecánica y reproductiva de transmisión de conocimiento e información, un escenario de relación y encuentro con el Otro y con los Otros; por consiguiente, no es solo la imposición de un saber y una experiencia, es un instante de encuentro, un momento de proximidad (y pro-jimidad) que implica recibimiento, acogida y hospitalidad, categorías que requieren ser revisadas permanentemente, por cuanto el recibimiento implica cuestionar una manera de cómo se nos presenta el Otro bajo el rol tipificador de estudiante o educando. Recibimiento en términos de acogida, frente a un estado de vulnerabilidad que demanda de nosotros una responsabilidad que está por fuera de toda justificación racional y que invoca una justicia que guarda relación con la verdad.

En suma, la relación educativa está ligada por la presencia/ausencia del que da y del que recibe, una relación dinámica de ofrecer-se y recibir-se; esto quiere decir que el instante "rompe el anonimato del ser en general" (Levinas, 2015, p. 49), entra al plano de la singularidad, del nombre propio, de la intimidad y la alteridad radical. Acontecimiento que rompe el mundo de la escuela y la vida de quienes están allí, ya que se convierte en algo único que desnaturaliza, desbautiza y des-nombra lo ya interpretado, lo ya nombrado y lo ya pronunciado.

Pero: ¿En la escuela soy otro o la adecuación del mismo?, ¿qué implica asumir una relación educativa con nombre propio?, ¿es el otro un *alter ego* con el que me relaciono?, ¿es la enseñanza el privilegio de una sola voz que se escucha?, ¿la formación es solo autonomía de un ser puesto en socialización con otros a través del llamado educativo?, estas interrogantes invocan acogida y proximidad; categorías nodales en el pensamiento levinasiano, que junto al lenguaje posibilitan una alteridad radical. Acogida como vulnerabilidad y proximidad como encuentro:

Relación con el Otro, que no puede resolverse en 'imágenes' ni exponerse como tema mediante aquello que no es desmesurado con relación a la *arjé* de la tematización, sino que es inconmensurable mediante aquello que no mantiene la identidad del logos kerigmático poniendo en entredicho todo esquematismo. (Levinas, 2004, pp. 157-158)

Tanto la proximidad, como la acogida, no remiten a la intencionalidad, al hecho del que el otro me sea conocido, esa pretensión reduce la capacidad de acogida y la respuesta hospitalaria al centrarse en el conocimiento y no en sensibilidad, no es intencionado porque no puede ser previsto, es, más bien, todo un acontecimiento que desnaturaliza lo común del mundo y des-apalabra lo ya conocido de ante mano (Levinas, 2015).

La escuela ha sido permeada por estas movilidades y desplazamientos, sus propósitos de formación, sus intencionalidades pedagógicas, su andamiaje moral es parte de una lógica de la crueldad⁶, de selección, de medición y rendimiento. Los esfuerzos centrales de la formación son la técnica, el examen, la medición, la calidad y la competitividad. No obstante, a pesar de experimentarse este tipo de segregaciones, la escuela es un lugar de socialización, de encuentro y re-encuentro con los demás, allí se comparte la vida, el enigma, el misterio, una subjetividad que se vive a modo de cuestionamiento frente a la presencia del Otro; el cuidado del más vulnerable, lo que en palabras de Berisso (2014) tiene relación con una exigencia educativa, esa que "es entendida como donación en respuesta al llamado del Otro" (p. 31).

Ahora bien, los lenguajes educativos permiten el diálogo con otros prójimos, con objetos y cosas del mundo, y con el Otro en sentido concreto y particular, un lenguaje que "se refiere a la posición del que escucha y del que habla en la contingencia de su historia" (Levinas, 2009, p, 22). De este modo, cada agente escolar nombra el mundo con sus palabras, desde sus historias internas, contextos y experiencias⁷; la escuela ejerce otros lenguajes que la bautizan o rebautizan, cuando se trata más bien de desbautizar (retomando la idea de Juarroz (2014) frente a lo ya nombrado); una posición que en muchas ocasiones pretende colonizar cada experiencia para alinearla en una lógica socialmente compartida.

Según Berisso (2014, p. 45), "no habitamos un mundo de ideas sin historia ni lenguas", cada lengua se inserta en la cultura y, al mismo tiempo, puede generar nuevas configuraciones de lo que ella implica en la vida social. A fin de cuentas, no somos ni ideas ni mentes que caminan por las calles, somos historias encarnadas en nuestros propios cuerpos que comunican de manera verbal, gestual o simbólica todo un cúmulo de sentidos y expresiones que se asumen como realidad social. Justamente, la Educación emerge como discurso y práctica social materializada en un lugar acordado para cumplir estos propósitos. La escuela, responsable de enseñar el valor de los lenguajes, de la historia, la profundidad de las ideas, la diversidad de las culturas, la multiplicidad de los pensamientos, tiene una responsabilidad ineludible de trazar procesos de formación emergente en la vida cotidiana. Es por ello que creemos que la escuela es un escenario educativo donde ocurre la

⁶ En un texto que lleva este nombre, el Profesor Mèlich invita a descubrir esos lados oscuros de la moral que no se puede evadir y que, pese a ella, es posible reinventar otras formas de responder éticamente de y al otro. Ver Mèlich, J C. (2014b). *Lógica de la crueldad*, Barcelona, Herder.

⁷ Plantea Larrosa citado en (Skliar y Larrosa 2009) que la experiencia es "eso que me pasa". La experiencia educativa es lo que me pasa que aporta en mi formación, que eleva mi propia condición de humanidad, talentos, capacidades que se van haciendo al alterar mi propia manera de existir.

enseñanza en clave de proximidad y acogida, categorías que desarrollaremos en los siguientes apartados.

2. Acogida y vulnerabilidad

Desde que llegamos a este mundo con una cultura, un cuerpo y una lengua, somos recibidos por alguien más. Inicialmente es la proximidad de la familia la encargada de cuidarnos y "humanizarnos", que bien podríamos llamar como socialización primaria (Berger y Luckmann, 1995). Una de las llegadas y "*estructuras de acogida*" más importantes en el mundo de la vida (Duch y Mèlich, 2009). Este encuentro con los prójimos más cercanos nos va dotando de humanidad, cambia la dinámica de la familia con un nuevo integrante, una realidad social que nunca vuelve a ser igual (Schutz, 2008), recepción de una nueva vida que es también la propia vida fecundada, aunque radicalmente otra (Levinas, 1977 y 2015). Gracias a esta llegada y acogimiento de los otros cercanos: padres y demás parientes, el escenario familiar se convierte en casa compartida, como comienzo de existencia de cada quien, un lugar de acoplamiento, que, al tiempo, va haciendo del recién llegado un mundo que se comparte con otros.

Más tarde, la familia da paso a otros escenarios fundamentales como ejes dinámicos al interior de una sociedad. Uno de ellos es la escuela, esta aparece como engranaje y tránsito entre la familia y la sociedad, surge como expresión de una socialización que no solo inserta al menor en una sociedad, sino que la proyecta y la transforma. A pesar de sus contingencias, la escuela es fuente de inspiración de los más grandes y prometedores sueños e ideales, así como lugar de anhelos y misterios; escenario que favorece la socialidad y hospitalidad, así reproduzca mecánicamente saberes y oficios. En el siguiente relato, Camus (2013) muestra las dicotomías de una escuela que se mueve entre una instrucción mecanizada y un compartir vital:

En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado, rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Bernard sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. Más aún, el maestro no se dedicaba solamente a enseñarles lo que le pagaban para que enseñara: los acogía con simplicidad en su vida personal, la

vivía con ellos contándoles su infancia y la historia de otros niños que había conocido, les exponía sus propios puntos de vista, no sus ideas, pues siendo, por ejemplo, anticlerical, como muchos de sus colegas, nunca decía en clase una sola palabra contra la religión ni contra nada de lo que podía ser objeto de una elección o de una convicción, y en cambio condenaba con la mayor energía lo que no admitía discusión: el robo, la deslealtad, la indelicadeza y la suciedad (...) -Ya no me necesitas- le decía, -tendrás otros maestros más sabios. Pero ya sabes donde estoy, ven a verme si precisas que te ayude. (pp. 128-152)

El protagonista de esta historia, el maestro Bernard, personaje ficticio con el que Camus representa su maestro de escuela primaria, es alguien que asume el cuidado y la acogida en su condición de vulnerable, es decir, expuesta a la inhumanidad de un otro. Su preocupación estriba en alimentar la duda, la exploración, el deseo de descubrir aquello que desconocen sus estudiantes. Al exponer, exponía su humanidad entera, tenía historias que contar, experiencias que narrar, su condición de vulnerabilidad es la de una piel ofrecida que se da en apertura al otro (Levinas, 2009).

Este maestro no solo ofrece conocimiento, se da en humanidad al enseñante, el maestro Bernard escucha y es escuchado, dice y se deja decir, alienta la diferencia como riqueza de pensamiento y las subjetividades como responsabilidad y cuidado. La extraordinaria posición del maestro favorecía, más allá de la posesión y el dominio específico de los conocimientos, la acogida y el no apresamiento, ya que entendía que sus estudiantes tendrían otros maestros con mejores conocimientos, mas en su expresión "*ven a verme si precisas que te ayude*", implicaba preocupación, atención por la vida de sus estudiantes, recibimiento continuo, deseo incesante de *estar ahí*, estar ahí para el otro, pues el Yo del Otro, "de pies a cabeza, hasta la medula de los huesos es vulnerabilidad"(Levinas, 2009, p. 123).

Esta condición de fragilidad es para Levinas la misma sensibilidad, esa que se pone "al descubierto y que es más desnuda que la piel" (Levinas, 2009, p. 123), se ofrece y se recibe, como en el acto educativo, cualquiera que sea, se da y se recibe, a veces de manera automática, consiente o bondadosa:

Abordar el Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaría un pensamiento. Es pues, *recibir* del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso

significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. (Levinas, 1977, p. 75)

Este recibimiento, como acogida y hospitalidad, es relación que pasa por lo no alérgico, por el Deseo de implicarse sin escrúpulos y que llega de afuera, del exterior del sujeto y lo hace responsable sin esperar reciprocidad.

Acoger es apertura al otro que demanda una respuesta, respuesta que esté a la altura de su, como diría Innerarity (2008), "la vulnerabilidad humana se debe fundamentalmente al hecho de que la vida buena necesita de bienes relacionales, de objetos exteriores que reciban la actividad excelente, de otros sujetos que estén presentes para recibir la oferta de hospitalidad" (p. 54). Esto quiere decir que la vida humana se vive siempre en relación y encuentro con otros que se presentan como prójimos; que la escuela necesita interiorizar discursos de hospitalidad frente a la pretensión de separar, estigmatizar y totalizar al otro por su contexto o procedencia⁸, por la religión que se profesa o por el cuerpo que habita; una "hospitalidad que recoge el empeño de hacerse interpretativamente con la rica extrañeza de la vida, de los otros, de la cultura en que vivimos, a veces demasiado opaca hasta rozar lo incomprendible u hostil" (Innerarity, 2008, p. 17).

La estrecha franja por la que transitamos entre la hospitalidad y la hostilidad, entre la acogida o el desprecio, entre la compasión y la evasión, nos pone siempre frente al otro. Frente al ineludible encuentro, la respuesta define la forma de relacionarnos; de este modo, es importante asumir la vulnerabilidad como dependencia, como relación:

Un ser vulnerable es el que puede ser herido y que, por eso, no es capaz de sobrevivir al margen de la atención y de la hospitalidad del otro, al margen de la compasión... somos, desde el inicio, seres necesitados de acogimiento, porque somos finitos, contingentes y frágiles, porque en cualquier momento podemos rompernos, porque estamos expuestos a las heridas del mundo. (Mèlich, 2014c, p. 314)

⁸ Es imposible desarrollar esta idea que junto a la de infinito, soportan tesis centrales en la perspectiva Levinasiana, aunque se puede mencionar que la "totalidad no deja nada fuera... la totalidad reúne bajo un concepto único la diversidad de lo real... la totalidad social permite reunir a los individuos en un mismo lugar, bajo las mismas leyes y en el seno de las mismas instituciones" (Levinas, 2014, p. 15). También se puede leer en Levinas (2015, p. 63) la totalidad como una "tentativa de síntesis universal, reducción de toda la experiencia, conciencia que abarca al mundo y no deja ninguna cosa fuera de ella, pensamiento absoluto".

Esta atención, este "hacerse cargo" de la fragilidad expuesta del otro, es lo que necesariamente obliga toda relación que denominamos "educativa", toda respuesta "pedagógica" en el encuentro con el otro. Si bien, el maestro puede tener una "fortaleza" amparada en su saber disciplinar y el estudiante, una "seguridad" en su experiencia cotidiana, ambos exponen y desnudan su humanidad en la relación generada entre uno y otro, tanto el maestro como el alumno están propensos a la fractura de su vida, a la incertidumbre del saber, al desequilibrio de sus pensamientos, lo cual pone en escena una vulnerabilidad latente.

Sin lugar a dudas, la vulnerabilidad del otro en la perspectiva de Levinas, se expresa en la epifanía del rostro, del innombrable, imposible de definir o de tematizar. "Por eso el otro, en su rostro, no es una proyección de mí, sino todo lo contrario, es lo que resquebraja todas mis proyecciones, todas mis intenciones, todos mis proyectos" (Mèlich, 2014c, p. 321), un rostro particular, singular, con nombre propio que asiste a la escuela, que no se puede convertir en un dato, una cifra o un indicador, es el rostro el que resiste cualquier pretensión de homogenización o cualquier interés de dominación. Esto es, sin un rostro que perfore las aparentes identidades estables del ser, no habría bondad, compasión ni entrega por lo diverso, por lo distinto, no es posible fundar relaciones de alteridad.

3. Proximidad y alejamiento: los límites de la relación pedagógica

Asistir a los escenarios dispuestos por la educación para establecer relaciones pedagógicas implica necesariamente posibilidades de encuentros y desencuentros con los otros. Para nadie es un secreto que la escuela, como uno de esos escenarios, ha posibilitado todo tipo de relaciones y encuentros, unos cruzados por el constreñimiento de la singularidad en la capsula de las homogeneidades; otros signados por la aceptación, inclusión y tolerancia de lo diferente y las diferencias; otros como acciones silenciosas a las violencias ejercidas en el aula o injusticias y oportunismos políticos cometidos por los gobernantes de turno. De todos modos, la escuela como institución que legítima social, jurídica y legalmente procesos de educación y formación tiene un papel preponderante en las relaciones que se constituyen en la vida cotidiana; claro está, ella no obedece a un sistema físico o simbólico determinado, es mucho más que salones, edificios y planes de estudio. La escuela es condición de posibilidad para que estudiante y maestro se encuentren en medio del conocimiento, tanto el legitimado por la ciencia como el que se explora y descubre a través de la experiencia, lo cual pone la enseñanza como eje fundante de la educación y el

contenido como garante del encuentro pedagógico. A este respecto Freire (2005) considera que:

No hay, nunca hubo, ni puede haber educación, sin contenido, a no ser que los seres humanos se transformen de tal modo que los procesos que hoy conocemos como procesos de conocer y de formar pierdan su sentido actual. El acto de enseñar y aprender, dimensiones de un proceso mayor -el de conocer--, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. Enseñar es un verbo transitivo-relativo. Quien enseña, enseña algo -contenido- a alguien –alumno. (p. 136)

Esta enseñanza mediada por contenidos hace presencia en las prácticas educativas. Ahora bien, el punto álgido de la acción educativa se presenta cuando esta constituye formas de aproximarse al otro de manera operativa y mecanicista. De manera contraria, la enseñanza, siguiendo a Levinas, es recibimiento y acogida del otro en su extranjería, en su radical alteridad, dejándose permeable por sus historias internas y la trascendencia que todo ser humano le asiste. En tal sentido, urge una vigilancia epistemológica que se fundamente en una relación ética con los otros; en ella, el educador *exterioriza* su subjetividad al examinarse a sí mismo en el proceso de las relaciones de proximidad para con los otros. Subjetividad que le hace sensible de lo que acontece al interior de su enseñanza, así como fuera de ella (Jaramillo, 2006). A su vez, la proximidad lo coloca en acontecimiento ético como un ser en situación y no como alguien ajeno a él, en tanto en la proximidad del otro cobra sentido su historia interna frente al acto pedagógico y las implicaciones teóricas que, como maestro, se asuman al momento de ampliar su comprensión de lo enseñado.

Podemos buscar la proximidad en el lenguaje, ese que hace posible el vínculo entre los humanos, que va más allá de hablar del otro y proyectarlo como encuentro con el otro (Jaramillo y Orozco, 2015), lenguaje que es para Levinas "*amistad y hospitalidad*": amistad para aprender a vivir y convivir con los otros y hospitalidad para ser huéspedes los unos de los otros, lo cual requiere un modo especial de donación.

La proximidad es entonces una responsabilidad, una heteronomía, un estar ahí para el Otro, aproximación que no captura ni reduce, un estar atento al llamado, principalmente cuando el llamado es silencioso, sin pretensiones de retribución o reconocimientos. Por el contrario, el alejamiento del otro es gobernabilidad de su autonomía, hegemonía del yo, "normalizar" el rostro en su educación, cosificarlo hasta el punto de inmunizarnos frente a su

vulnerabilidad, lejanía que termina siendo una sutil indiferencia. De este modo, existe un límite delgado entre proximidad y alejamiento, entre cercanía y distancia; sin embargo: ¿la distancia puede ser cercana y la cercanía distante?, quizás las fronteras pedagógicas se establecen por las imperceptibles márgenes en las que permanentemente se toman acciones y se instituyen interacciones. Hay todo un misterio en estas relaciones de alteridad, en lo educativo y lo pedagógico, ya que el límite posibilita la existencia del otro como otro sin intentar obturarlo o hacerlo semejante a lo mismo. Al respecto, Jean Luc Nancy sostiene que:

Lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro – del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...) toda cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) arrasar o aniquilar a los otros – y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad. (citado por Skliar 2011, p. 70)

A través del contacto, el cuerpo, entendido como lo más humano de la humanidad, es el territorio donde ocurre y acontece la experiencia del convivir con el otro, con ese que somos ineludiblemente desde nuestro peso en el mundo. Por ello:

En el contacto la carne se conmueve frente a la fragilidad del otro; no es inmune al roce de la piel, es mano auxiliadora que acaricia, que besa con los dedos y renuncia a apresarlos. Sensibilidad con significación que está por fuera de cualquier intencionalidad tematizante. (Torres y Jaramillo, 2016, p. 196)

Esa relación con el límite propio y del otro, es la que permite que lo educativo sea socialidad, un estar en compañía sin que necesariamente se elimine o se borre de entrada la propia subjetividad.

Podríamos considerar, entonces, lo educativo como formación y transformación en trascendencia, mudanza y deseo por ser *de otro modo que ser*, pues educar consiste en un cambio de uno mismo y de la forma de relacionarse con los demás, en palabras de Bárcena (2016):

Educar no es alcanzar la felicidad – el dominio individual sobre el azar que altera la vida– ni adquirir competencias o transmitir, como tampoco escolarizar conocimientos; educar consiste en un cambio de lugar de los conceptos que remueve el deseo de seguir pensando para hacerlo de otra manera. (p. 14)

Lo educativo tiene que ver con un deseo trascendente jamás satisfecho, imposible de realización, nunca saciado de seguir existiendo hacia una vida para-los-otros. Proximidad innegable que transita por relaciones interhumanas, por habitar entre preguntas en medio de los escenarios educativos.

4. Síntesis

Según lo expuesto, para que exista otra escuela, otra educación se hacen necesarias otras formas de relacionarse con el otro y con los otros, incluso, con los saberes y conocimientos que circulan en la esfera de lo público y social de la escuela. Para Emmanuel Levinas la proximidad no remite a la intencionalidad, no remite al hecho de que el otro me sea conocido, esta pretensión reduce la capacidad de acogida y respuesta hospitalaria al fundamentarla en el conocimiento y no en la sensibilidad, no es intencionada porque no puede ser prevista, es, más bien, acontecimiento que desnaturaliza lo común del mundo y pone en cuestión lo conocido de ante-mano.

El conocimiento ha sido el fin último de la ciencia, y la escuela ha relevado, en gran manera, esta iniciativa. En palabras de Chul Han (2014, p. 39) "la ciencia es aditiva y detectiva mas no narrativa ni hermenéutica". Esta intención de anexar, monitorear y predecir la vida ha marcado los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, así como las prácticas que en su interior se desarrollan; no obstante, las narrativas, las historias y las experiencias se han visto opacadas del escenario educativo, los sentires e imaginarios de los estudiantes han sido poco visibilizados en los procesos de formación. Las palabras abundan en la escuela, pero se vuelven ecos repetidos, voces que no se escuchan con nombre propio, son solo cifras, indicadores, cuerpos que se observan estéticamente por el pulimiento de los saberes aprendidos.

Urge, entonces, que las fronteras de la relación pedagógica agrieten el alejamiento y favorezcan la proximidad, distancia conveniente para relacionarnos con los otros, "proximidad del otro, origen de toda puesta en cuestión de sí" (Levinas, 2014, p. 80), esto demanda una actitud de cercanía, no para modelar, diseñar o satisfacer, sino para sentir que nunca será suficiente, que ante la presencia del estudiante jamás se está cumplida la tarea formativa. En palabras de Levinas (2014, p. 84) "cuando digo "cumpló con mi deber" estoy mintiendo puesto que no estoy nunca liberado frente al otro", esta atadura sin lazos ni ambages es todo un compromiso responsable por el otro, una epifanía que trastoca lo más

profundo del ser y lo lanza al cuidado del otro, sobre todo, en la inefable solicitud que este contantemente pide con su presencia.

El pensamiento de Emmanuel Levinas cada vez cobra mayor importancia en los escenarios educativos, por cuanto pone-en-cuestión los cuadros de contenido pensado del maestro, para ponerlos en relación frente a la trascendencia que asiste a los estudiantes como absolutamente otros; por otra parte, le permite considerar al maestro su condición vulnerable y frágil en el acto educativo, saber que el conocimiento que imparte es una posibilidad de acogida y entrega que, al darse, se está dando él mismo. Pero también, es un maestro que se aproxima en actitud trascendente al considerar que los estudiantes acuden a él como alguien que puede obrar con justicia frente a la fragilidad de su aprender. Un maestro implicado en la extrañeza dialogante que día a día comparte con los escolares. Es un filósofo de la vida, de la enseñanza, que puede armonizar aun en lo ya enseñado.

Referencias

- Aguirre García, Juan Carlos y Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo. (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), 47-71. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200003&lng=en&tlng=es
- Aguirre García, Juan Carlos y Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo. (2010). Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1) 175-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079008>
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós.
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (Nueva edición revisada y aumentada). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bárcena, Fernando. (2016). *En busca de una educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Berisso, Daniel. (2014). Levinas ante la exigencia educativa. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista*, 3(13), 31-48. Recuperado de http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4484/pdf_269
- Camus, Albert. (2013). *El primer hombre*. Buenos Aires: Tusquets editores.

- Chul Han, Byung. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder.
- Duch, Luis y Mèlich, Joan-Carles. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana 2*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, Enrique y Guillot, Daniel. (1975). *Liberación Latinoamericana y Emmanuel Levinas*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Dussel, Enrique. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial nueva América.
- Dussel, Enrique. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"* (Colección académica). La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Dussel, Enrique. (1996). *Filosofía de la liberación* (4ª. ed. corregida) Bogotá: Nueva América.
- Eagleton, Terry. (19 de diciembre, 2010). La muerte de las universidades. En *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, Enrique. (2014). Geopolítica de la alteridad. Levinas y la filosofía de la liberación de E. Dussel. *Isegoria, Revista de filosofía moral y política*, (51), 777-792. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/882/883>
- Innerarity, Daniel. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Jaramillo-Ocampo, Diego Armando y Orozco-Vallejo, Mauricio. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 2015, pp. 47-68.
- Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo y Aguirre García, Juan Carlos. (2015). De personajes a personas: una aproximación ético-epistemológica a la investigación en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 146-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.51>
- Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo y Aguirre García, Juan Carlos. (2010). La metáfora del no-lugar. *Revista Luna Azul*, (31) 75-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727233007>
- Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo. (2016). El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 128-137. DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v16i2.82>
- Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, (40), 175-189. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502014000100012&lng=es&tlng=es

- Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo. (2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 104-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244006>
- Jaramillo Ocampo, Diego Armando y Murcia Peña, Napoleón. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones*, 14(24), 142-149.
- Juarroz, Roberto. (2014). *Poesía vertical*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Levinas, Emmanuel. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, Emmanuel. (2004). *Autrement qu'être au-dela de l'essence*. Paris: Le livre de Poche.
- Levinas, Emmanuel. (2009). *Humanismo del Otro hombre*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Levinas, Emmanuel. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Levinas, Emmanuel. (2015). *Ética e infinito*, Madrid: Machado libros.
- Mèlich, Joan-Carles. (2014a). Disimilaciones (Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas). *Anuario colombiano de fenomenología*, 8, 123-141.
- Mèlich, Joan-Carles. (2014b). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, Joan-Carles. (2014c). La condición vulnerable (una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*, (20), 313-331. <http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295373>
- Orrego, Jhon Fredy y Portela, Henry. (2009). El sentido de la alteridad en la formación del licenciado en educación física. *Revista educación física y deporte*, 28(2), 49-57.
- Saldarriaga Oscar. (2003). *El oficio del Maestro*. Bogotá: Magisterio.
- Scannone, Juan Carlos. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual. *Teología y Vida*, 50(1-2) 59-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32214691006>
- Schutz, Alfred. (2008). *El problema de la realidad social* (2ª ed., 2ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Comps.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Skljar, Carlos. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

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

Torres Andrade, María Verónica y Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo. (2016). Por los intersticios del contacto: procesos relacionales en estudiantes universitarios. *Nómadas (Col)*, (44), 185-199. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818011>

Van Manen, Max. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Van Manen, Max. (2016). *Fenomenología de la Práctica*. Popayán: Universidad del Cauca.

Próximo número