

INVESTIGACIONES

La relación pedagógica: cuerpo, palabra y alteridad

The pedagogical relationship: body, speech and otherness

Rodrigo Moreno Aponte^a, Eduardo Salvador Vila Merino^b

^aCorporación universitaria Minuto de Dios, Colombia.
rodrigomorenoaponte@hotmail.com

^bUniversidad de Málaga, España.
eduardo@uma.es

RESUMEN

Este ensayo argumenta la posibilidad de enlazar la actividad pedagógica con la forma en que los educandos comprenden la experiencia del cuerpo en la escuela, la situación hermenéutica que pone de relieve el lenguaje y la acogida del educando cuando se presenta la experiencia del reconocimiento. En primer lugar, se expone la percepción que se tiene del cuerpo del otro, seguidamente, se presenta el acontecimiento de la palabra en este fenómeno y, finalmente, se llega a la relación de alteridad que subyace en la comprensión entre las dos partes. Aquí están presentes, de manera central, las ideas de los filósofos Merleau-Ponty, Gadamer y Lévinas. Para conformar el vínculo entre unos y otros en la escuela, se revela una situación ética compasiva. En consecuencia, surge como propuesta que la síntesis cuerpo-palabra-alteridad es esencial en la experiencia del reconocimiento en una escuela dialogante.

Palabras clave: lenguaje, diálogo, corporeidad, escuela, reconocimiento.

ABSTRACT

This essay argues the possibility of linking pedagogical activity with the way students understand the experience of the body in school. Then, the hermeneutic situation highlights the language and the Student's acceptance when the experience of recognition is shown. First, the perception that one has of the other's body is presented, then, the word act is shown in this phenomenon and, finally, the relationship of otherness that underlies the understanding between the two parts is reached. Here the ideas of the philosophers Merleau-Ponty, Gadamer and Lévinas are exhibited in a central way, in order to establish bonds between one and the other in the school, an ethical, compassionate situation is revealed as a result. Consequently, a proposal emerges as the synthesis of body-word-otherness relationship, it is essential in the experience of recognition in a school which nature is open to dialogue.

Key words: language, dialogue, corporeity, school, recognition.

1. INTRODUCCIÓN

El cuerpo es vital para los educandos. Ellos, en la actualidad, se identifican con la cultura pop que está mediada, ya no solamente por actrices y cantantes, sino también por el fenómeno masivo de los youtubers o las proyecciones de seres irreales en el caso de los dibujos animados japoneses. Los jóvenes exteriorizan estas apropiaciones para expresar su identidad por medio de sus representaciones corporales. Para el sociólogo Le Breton (2018),

[1]a apariencia corporal responde a una puesta en escena por parte del actor que tiene que ver con la manera de presentarse y de representarse a sí mismo. Incluye la vestimenta, la forma de peinarse y de acicalarse la cara, de cuidar el cuerpo, etc., es decir, es una forma cotidiana de ponerse socialmente en juego, según las circunstancias, a través de una forma de mostrarse y de un estilo de presentarse. (p. 115)

En la relación con los *mass media*, los jóvenes están expuestos a la cosificación del cuerpo por medio de las modificaciones que le realizan virtualmente por medio de los programas informáticos de edición de imágenes o con un sencillo filtro de las aplicaciones integradas en la mayoría de los móviles. Esta situación lleva a un culto por la perfección corporal que determina la experiencia social de los educandos. El ideal de este cuerpo genera la necesidad de frecuentar gimnasios o cuidar de la alimentación, con el objetivo de generar procesos de socialización cuando se atrae la mirada de los demás (Le Breton, 2018).

Sumado a lo anterior, la relación de los jóvenes con su cuerpo cobra otros matices cuando se relacionan en ambientes virtuales como redes sociales o videojuegos en línea donde se continúa con la búsqueda de un cuerpo ideal, pero, no a la manera de la rutina del trabajo corporal del cuerpo propio, sino con la edición del cuerpo ausente virtual. En este contexto se masifican los procesos de avatarización donde el usuario accede a una representación gráfica que sugiere una teleidentidad para crear un tecnocuerpo que esconde el cuerpo presente de la cotidianidad (Escandell, 2015a). El cuerpo se convierte en un simulacro (Baudrillard, 1978) que imita lo real y establece fragmentaria o ficcionalmente al individuo ante la posibilidad del uso de este tipo de máscaras (Escandell, 2015b). Esta autoficcionalización avatarizada es aceptada por los que participan en las relaciones de la red virtual, ya que se da por sentado que puede existir una discrepancia entre la imagen proyectada en la simulación y la realidad del individuo (Escandell, 2016).

Las representaciones corporales de los jóvenes en la actualidad evidenciarían la incomodidad por su cuerpo natural. Se abre paso a un cuerpo que se modifica para sí mismo y los demás; sin embargo, tal y como establece Le Breton (2007):

[1]a idea de la liberación del cuerpo, que distingue con frecuencia al discurso milenarista de algunos usuarios del ciberespacio, evidencia el estatus desvalorizado del cuerpo en el extremo contemporáneo y, por consiguiente, el despecho de ser uno mismo. El sujeto desaparecerá con su cuerpo, con la sonrisa burlona de éste flotando por un momento en el espacio, semejante al gato Cheshire, gozoso por la broma que acaba de jugarle al “espíritu”. Pero el sujeto no estará ya allí para aprovechar la lección de filosofía (p. 211).

El cuerpo presente del mundo de la cotidianidad es innegable y habita junto a cualquier alteración. Cuando ocurre un cambio de percepción del cuerpo propio y de los otros, mediado por situaciones sociales como las nombradas anteriormente, se asiste al acontecimiento de la modificación de las relaciones humanas.

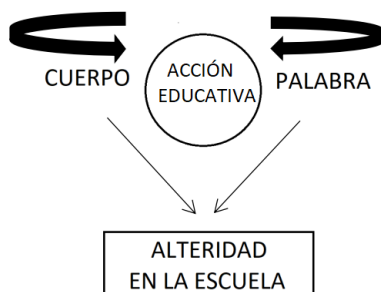
Ahora bien, el uso de la palabra hablada vincula a los cuerpos después de haberse percibido entre ellos. Como evidenciamos más adelante, la palabra no es la única manera en que los cuerpos se relacionan, no obstante,

[en]n la interacción, los signos del cuerpo, y sobre todo los del rostro en este caso, preceden de algún modo la palabra y la hacen inteligible. No se puede concebir un cara a cara con una figura de cera, cuya voz no modificara permanentemente al rostro para subrayar o atenuar los dichos. La comunicación entablada con un interlocutor que lleva una máscara y del cual no se distingue ningún rasgo suscita inquietud. [...] Los matices de la voz toman la posta y dispensan su familiaridad, alimentando la imaginación mutua del rostro del otro. (Le Breton, 2010, p. 98)

Cuando la relación discursiva se manifiesta, pueden materializarse situaciones extremas y conflictivas al emerger el prejuizamiento del cuerpo del otro por medio de los estereotipos. El rostro es el lugar de la aparición de lo otro de manera positiva o negativa (Le Breton, 2009). Es labor de la escuela que el vínculo entre cuerpo y palabra sea una experiencia de reconocimiento. Para que esto último se lleve a cabo, debería aparecer un tercer concepto que enlaza la palabra y el cuerpo, a saber: la alteridad.

De esta manera, se genera el vínculo esencial cuerpo-palabra-alteridad. Esta triada de conceptos se vinculan entre ellos de manera dinámica y conforman pilares en la experiencia de la escuela. Pedagogía del cuerpo y pedagogía de la palabra conllevan a una pedagogía de la alteridad¹ donde la acción educativa emerge tal y como lo presentamos en la siguiente gráfica:

Gráfico 1. *Relación cuerpo-alteridad-palabra en la escuela*



Fuente: Elaboración propia.

¹ No podemos pasar por alto los desarrollos que en la última década se han hecho con respecto a la pedagogía de la alteridad que tiene su origen en España: Mélich, 1994; Bárcena y Mélich, 2000; Skliar, 2002; Ortega, 2004; Magendzo, 2006; Larrosa y Skliar, 2009.

La experiencia de los educandos en su interpretación del cuerpo del otro no parte necesariamente de la escuela, sino de sus interacciones al exterior de ella. La interacción con sus amigos del barrio o el bagaje cultural que asimilan a través de su familia, son un ejemplo de lo que se afirma cuando el educando arriba al encuentro educativo. Si nos descentramos del interior de la escuela, podemos acceder a una situación social de lo que ocurre en la actualidad. Es acá donde el lenguaje del diálogo con los educandos cobra relevancia, pues esta es una forma de conocer esas realidades.

El cuerpo no es un accesorio del lenguaje (Le Breton, 2010) o viceversa. En consecuencia, pretendemos a continuación plantear la relación cuerpo-palabra-alteridad, no de una forma secuencial, sino de una manera en la que estos conceptos se compenetran dinámicamente como evidenciamos en la gráfica 1. Por consiguiente, se hacen enlaces con la relación educativa de la escuela para explicar cómo podemos ir a ese vínculo esencial de la alteridad que influye en el reconocimiento entre nosotros. Para tal fin, nos centramos en las ideas de los filósofos Merleau-Ponty, Gadamer y Levinas que sustentan el proceso de descripción de la experiencia de la escuela en relación con el cuerpo, la palabra y la alteridad.

2. EL *NOSOTROS* EN LA ESCUELA: LA EXPERIENCIA DEL CUERPO DEL OTRO Y EL VÍNCULO DE LA PALABRA

Merleau-Ponty establece que la experiencia que tenemos del cuerpo no contempla solamente el simple movimiento natural de este, más bien, es por medio del cuerpo que habitamos el mundo:

Quando llevo mi mano a la rodilla, experimento en cada momento del movimiento la realización de una intención que no apuntaba a mi rodilla como idea o siquiera como objeto, sino como parte presente y real de mi cuerpo viviente, eso es, finalmente, como punto de paso de mi movimiento perpetuo hacia un mundo. (Merleau-Ponty, 1994, p. 162)

Entonces, el filósofo francés excede la idea de las cuestiones motoras esenciales del cuerpo para mostrar que la división cuerpo-mundo de herencia cartesiana no es tal. Por ende, la dicotomía sujeto-objeto no se podría aplicar a la experiencia del cuerpo porque no es una unidad objetiva tal y como la considera la ciencia positiva. Desde un punto de vista pedagógico esto es central porque, entender de esta manera la experiencia que el educando tiene de su propio cuerpo y el de los demás, permite considerar que los procesos educativos están mediados por sujetos corpóreos compuestos por su subjetividad, historia, experiencia y voz. Esto se manifiesta por medio de acontecimientos que dinamizan la acción pedagógica y evidencian la necesidad del conocimiento, así como la experiencia de sí y de su corporalidad como parte ineludible de dicho proceso (Gervilla, 2000; Planella, 2006).

Si no consideramos el cuerpo a la manera de un objeto, tampoco se debe comprender como un mero dato más. Así, podemos romper con el uso instrumental que ha tenido el cuerpo para poder considerarlo más como espacio de relación y emoción (Prados, 2010). Por esto último, es que se podría afirmar que el otro existe porque se nos presenta en tanto cuerpo.

Si el cuerpo del otro no es un objeto para mí, ni el mío para él, si ambos son unos comportamientos, la posición del otro no me reduce a la condición de objeto en su campo, mi percepción del otro no lo reduce a la condición de objeto en el mío. (Merleau-Ponty, 1994, p. 364)

Es a través de esa percepción del cuerpo que nos vinculamos con el otro por medio de las afinidades percibidas. Interpretamos los hechos corporales de los otros desde la experiencia propia, pero no precisamente son los que tiene en mente el otro y, por esa razón, la relación directa (cara a cara) es la que nos permite resignificar la relación del *nosotros*. De ahí que, puedan generarse situaciones de empatía con respecto del goce o disfrute en caso de que se esté al cuidado del otro de manera desinteresada. Acá no necesariamente se manifiesta la situación por medio del uso de la palabra, sino en la percepción del bienestar del otro (Todorov, 1996). No obstante, cabe desatacar que esta circunstancia empática es bidireccional, en palabras de Skliar (2006):

Una relación de comunión, de empatía, de armonía, idílica, sólo es posible entre términos equivalentes. Entre el Yo y el Otro, por tanto, habrá una relación que siempre desborda, que siempre excede, que siempre se aleja: una relación que difiere cada vez de sí misma, una relación, justamente de diferencia. (p. 265)

El mundo lo conocemos con el cuerpo de forma directa, desde el cuerpo realizamos la acción del pensar (Pacheco & Lourdes, 2015). En este sentido, el cuerpo se considera como simbólico, lo que permite centrar el análisis del cuerpo en el concepto de corporeidad, que, en palabras de Duch y Melich (2005):

[...] el cuerpo humano es primordialmente un cuerpo simbólico, es decir, corporeidad. La corporeidad es, fundamentalmente, cinética y, por eso mismo, se significa por el hecho de que no se reduce a ser un espacio geoméricamente definido, sino que se trata de un espacio atravesado por el dinamismo vital [...]. (p. 23)

Por lo tanto, estamos centrados en la corporalidad desde una perspectiva antropológica cultural que implica la comprensión del cuerpo como cualidad de lo corporal simbólico (Ayala, Noreña & Sanabria, 2015). Pero, esta corporeidad no es algo que se posee, más bien, hace parte de la experiencia que el sujeto tiene del mundo (Conde & Ramos, 2015). “El cuerpo no es una frontera, un átomo, sino el elemento indiscernible de un conjunto simbólico. No hay asperezas entre la carne del hombre y la carne del mundo” (Le Breton, 2002, p. 18).

Lo anterior aplica para las relaciones de la escuela. Tal como lo vimos con Merleau-Ponty, no se debería reducir el cuerpo a un dato o a un mero complejo de órganos que nos permiten la vida. En un momento tan crucial de la juventud del ser humano, como es la manifestación de su identidad por medio de la expresión del cuerpo y los accesorios con los que lo cubre, las relaciones interpersonales de los educandos —con respecto a su concepción entre mundo y cuerpo— hacen que empiecen a establecer sus afinidades y diferencias con el otro.

Un ejemplo de esto en las relaciones sociales es el momento de flirteo con alguien que corporalmente es afín a un concepto de belleza preconcebido para nosotros. Cuando

vemos el cuerpo de esa persona que nos llama la atención, existe la posibilidad de que se manifieste un gesto del rostro que sea positivo o negativo frente a nosotros. Pero, ese indicio del rostro es el que precisamente nos lleva a establecer el vínculo que, aunque puede ser negativo, no deja de ser un vínculo con el otro. Merleau-Ponty (1994) propone que este es un gesto vivido, no preconcebido como lo propondría el intelectualismo. Cuando el cuerpo del otro irrumpe, si bien establecemos una relación, puesto que no es una cosa que se nos aparece junto con las otras, la relación esencial se da cuando emerge la palabra compartida. Puede ocurrir la menos deseada posibilidad de que ese cuerpo no quiera establecer relación alguna para dirigirnos la palabra. No obstante, si se da la oportunidad de conocer ese cuerpo que permite que nos acerquemos por medio de la palabra y que a la vez se nos aproxima, entonces, aparecen otras posibilidades cuando se consume el vínculo: (a) la palabra que expresa nos agrada y es un complemento del cuerpo que se nos aparece o (b) ese cuerpo otro expresa una palabra que no se vincula con nuestros intereses. La segunda posibilidad, a su vez, nos lleva a otras. Por un lado, decidimos no seguir hablando con ese cuerpo otro; o, por otra parte, sencillamente no nos interesa que haya una afinidad de la palabra, aunque nos siga importando el cuerpo. En apariencia, podríamos pensar que las posibilidades son opuestas, pero, si nos detenemos, encontramos que hay una constante, a saber: el vínculo que se establece a partir de la palabra. No olvidemos, en este sentido, el concepto de lenguaje de Vigotsky (1998) como configurador del pensamiento.

Un concepto tan complejo como el de belleza corporal se va formando durante la experiencia que los educandos tienen en la escuela —pero no sólo en la escuela—. A estas alturas es complejo negar que los medios de comunicación han dictado los modelos de lo que debe ser bello o no. Más allá de esto, lo que nos interesa poner de manifiesto es que esos estándares de belleza, que inciden en la forma como apreciamos el cuerpo, afectan la forma de vincularnos los unos con los otros.

Lo anterior puede sostener la siguiente afirmación: la palabra vincula los cuerpos y nos permite percatarnos de alguna forma de una parte de la interioridad de esa exterioridad corporal². Sin embargo, es pertinente establecer que esta relación es necesaria para comprender al otro, dadas las diferencias entre la forma de comunicación corporal y discursiva. Al respecto, Le Breton (2010) establece:

Los signos emitidos a través del cuerpo dan testimonio de una polisemia mucho más acentuada que la que caracteriza a una lengua. La zona de ambigüedad es allí mucho más amplia. La mayoría de los movimientos corporales ya están atravesados por la hipótesis de una significación, a la inversa del fonema que sólo accede a ella por la combinación precisa de varios de éstos. Los signos del cuerpo, y especialmente del rostro, son huidizos, contingentes, propicios a la proyección imaginaria, ambiguos en su manifestación, contrariamente a los signos del lenguaje, más arraigados, sujetos a una mínima variación individual, más accesible al control recíproco. (p. 128)

No obstante, antes del vínculo por medio del lenguaje en la relación de los cuerpos, el otro es una huella, un rostro que incluso no puede estar presente (Levinas, 2001).

² No queremos dar lugar a equívocos con esta expresión. Si seguimos a Merleau-Ponty tenemos presente que él no acepta este tipo de división entre interioridad y exterioridad: “La percepción exterior y la percepción del propio cuerpo varían conjuntamente porque son las dos caras de un mismo acto” (Merleau-Ponty, 1994, p. 221). Con exterioridad queremos dar a entender eso que está fuera de nuestro cuerpo, más no fuera de nuestra experiencia.

Relacionemos esta idea con el contexto de la escuela: evoquemos el momento en el que un docente irrumpe por primera vez en un aula de clases desconocida para él. Ese instante de expectativa de los educandos que observan el cuerpo del que aparece y los orientará desde su labor como docente. Después de esto emerge el momento de la palabra y los educandos hallan la relación con el cuerpo. Es ahí cuando el vínculo está consumado y viene a sus mentes la relación que se puede establecer con esa persona que se encuentra frente a ellos.

Tanto en el ejemplo del cuerpo en el contexto de la belleza como en el del docente que llega al aula de clases, se mantiene una situación esencial: la relación humana de uno frente al otro se consume cuando la palabra aparece, pero la precede la experiencia cultural sobre la percepción de ese cuerpo antes de que aparezca. En síntesis, hay un momento previo a la socialización, pero el vínculo cuerpo-palabra establece la relación con el otro. Así lo pone de manifiesto Merleau-Ponty cuando vincula la percepción del cuerpo con el papel que juega la palabra en ese proceso. Particularmente, de la palabra, el filósofo francés (1994) afirma que:

Se da, pues, una prosecución del pensamiento del otro a través de la palabra, una reflexión en el otro, un poder de pensar según el otro que enriquece nuestros propios pensamientos. Necesario es que, aquí, el sentido de los vocablos venga inducido por las palabras mismas, más exactamente, que su significación conceptual se forme por deducción a partir de una significación gestual inmanente en la palabra (p. 196).

Cuando, de una u otra forma, pasamos de la comprensión del cuerpo que se nos aparece a la interpretación por medio de la palabra, puede ocurrir que el otro no nos interese — aunque tengamos cosas en común, según establecimos anteriormente—. También existe la posibilidad de querer estar solos. Claro está, esto no aplica para la relación pedagógica entre docente-educando. Sería muy extraño pensar en un docente diciéndole a sus educandos que quiere estar solo y no desea hablar con ellos (aunque sí pueda darse lo contrario). Por lo tanto, la comprensión e interpretación por parte del docente hacia el educando es vital. Situación que no necesariamente contempla el educando en su etapa escolar puesto que se encuentra formando sus procesos de socialización. En consecuencia, como concretamos a continuación, estamos develando la necesidad de la interacción social de los educandos en medio de una escuela dialogante que accede a la experiencia de la relación entre cuerpo, palabra y alteridad.

3. LOS PREJUICIOS Y LA PALABRA EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

Gadamer (2003) plantea que para que se dé la comprensión e interpretación de un texto debemos acudir a nuestros prejuicios, esto es, la experiencia de nuestra situación histórica particular para, desde ella, poder desplazarnos a la situación histórica del texto. El acto de comprensión apunta al horizonte del pasado desde el presente en una fusión de horizontes: el horizonte del texto y el horizonte del lector.

¿Qué vínculos hallamos entre estas ideas y la relación educativa? García (2002) realiza una precisa exposición acerca de la relación entre la propuesta gadameriana y la relación educativa. Con respecto al prejuicio, en el contexto educativo se puede hacer un vínculo con la relación docente y educando. Ahí queda en evidencia la experiencia que tiene el docente y sus determinaciones socioculturales en su momento vivido.

En el aula desarrolla su trabajo un profesor concreto –con una visión del mundo y situación personal particulares– que explica una materia –interpretada por él y expuesta de un modo particular, según lo que hemos llamado presentación pedagógica– a un conjunto de educandos que a su vez tienen su visión del mundo, se hallan en situaciones diversas y están en un punto determinado del proceso de aprendizaje. (García, 2002, p. 157)

Asumir esta idea del prejuicio en relación con la experiencia del docente en la escuela implica que se está en una vía contraria a las propuestas de una escuela tradicional que se asume como atemporal frente a las situaciones culturales de su actualidad. Al ser consciente de sus prejuicios, el docente debería ir más allá de su horizonte de comprensión para adentrarse en el del educando. Esto significa entender que la experiencia vivida del docente no es una verdad absoluta que el educando debe aceptar como propia. En este sentido, la fusión de horizontes en el plano educativo no piensa la relación entre educando y docente como una jerarquía del segundo sobre el primero, sino que toman forma por medio del intercambio de la palabra entre ellos. Por lo tanto, horizonte de comprensión y prejuicio se vinculan con la relación educativa porque toman forma de diálogo entre el educando que aprende y lo que pretende conocer (Grondin, 2011).

Lo anterior evidencia el vínculo entre las ideas de Gadamer y la relación educativa en el plano de enseñanza-aprendizaje. Para nuestros fines, podemos decir que apoyamos la relación, pero consideramos que podríamos llevarla más allá: hacia la comprensión de una experiencia vivida del alumnado, contribuyendo contextualizadamente a la construcción de conocimiento a partir de su subjetividad y la del docente, dándose recíprocamente la posibilidad de contarse a sí mismos a través de los otros (Penac, 2012) y otorgando sentido y significado a lo vivido y aprendido volviéndolo educativo. De esta manera, la experiencia del educando se abre a una interpretación mediada, no solamente por un fin instrumental como es la adquisición del conocimiento particular de una asignatura, sino como un fin ético.

Como docentes nos comunicamos con nuestros educandos por medio de la palabra, pero ¿podemos comprenderlos? No por el hecho de usar la palabra los comprendemos, ya que, si la convertimos en un medio instrumental para ser comprendidos por los educandos y que no quede espacio para ser interpelado por ellos, volvemos al clásico problema jerárquico de la dicotomía docente-educando en el que el primero impone su visión de mundo de manera arbitraria sobre el segundo. Contrario a esto, cuando la palabra se convierte en diálogo y conversación, en verdad, permite la comprensión del educando. El *yo* docente se desplaza hacia el educando *tú* y se abre paso al *nosotros*. El alcance del diálogo es el de la vida social, puesto que es un punto de encuentro y unión entre nosotros (Fernández, 2006).

Como hemos querido plantear anteriormente con respecto a la experiencia particular de conocer a otra persona, la presencia del otro no parte precisamente de la palabra, pues puede iniciar con la percepción del cuerpo. Llegados a este punto, podemos decir que lo que establece la relación del *nosotros* es la palabra, aunque esta venga después. Sin embargo, hay una disposición hacia el otro que nos permite mantener esa relación. Cuando conversamos con muchos, podemos generar el acuerdo del *yo* al *tú* que permite establecer el vínculo entre estos. No obstante, en este sentido, la alteridad se ve reducida solo a la disposición que tenemos a la palabra. ¿Qué ocurre cuando no tenemos la conversación

con el otro que nos permita desplazar nuestro horizonte de comprensión? Para nosotros la disposición a la alteridad es lo que permitiría el vínculo cuando no ha llegado la palabra.

Es por esto último que acudimos a la filosofía de Emmanuel Lévinas que nos permitiría eludir este escollo de la reducción de la alteridad a la palabra. Por lo tanto, necesitamos una descripción de la disposición para la alteridad antes de la conexión por medio de la palabra.

4. ALTERIDAD: LA ACOGIDA DEL EDUCANDO

No son pocos los llamamientos que hace la sociedad para que las instituciones educativas desarrollen en sus prácticas pedagógicas acciones que nos lleven a desarrollar procesos que tienen relación con la alteridad. Según vimos, esto depara un esfuerzo para los que orientan los procesos educativos, ya que deben salirse de la experiencia de un *yo* arbitrario que quiere imponer su comprensión de mundo y cree manejarlo o conocerlo todo. Para vincular esto con la realidad escolar, debemos empezar por afirmar que los que están al cuidado de las instituciones educativas y ejecutan las labores pedagógicas en el aula tienen la responsabilidad de poner en acción este tipo de experiencia que dé cuenta de las comprensiones de mundo de los educandos. De esta forma, es posible orientarlos hacia relaciones sociales en el marco del reconocimiento entre unos y otros. Como adultos, esto depara un desafío en el que nuestra historia cultural sea retada, forzada y obligada a rezagarse para permitir el encuentro con ese otro, en este caso, el educando. Esto es un primer paso, pues, si no es de esta manera, ¿cómo podríamos exigir lo mismo entre las relaciones de nuestros educandos?

Hay tres relaciones que se pueden dar en la escuela: la relación del docente-educando, educando-educando y educando-docente. En todas ellas, cada uno de los que interviene tiene una responsabilidad. El *yo* es responsable del otro, así el otro no quiera ser responsable del *yo*. Esta es la exigencia ética de la alteridad. Afirma Lévinas (2000): “Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro” (p. 79). Al ser responsable del otro estamos en constante movimiento frente a esta dinámica que reta nuestra situación ética, pero que propone la esencia de la alteridad. “La responsabilidad para con el otro es el lugar en el que se coloca el no-lugar de la subjetividad, allí donde se pierde el privilegio de la palabra dónde” (Lévinas, 1987, p. 54). Así pues, la exigencia de la alteridad demanda un desplazamiento del *yo* hacia el otro teniendo en cuenta su rostro. Esto desarrollaría una libertad que también partiría del otro y que necesita que el *yo* se desplace. Si seguimos esta idea de alteridad, entonces, podría traducirse en la idea de un *nosotros*. Como vemos, las tres relaciones se reducen a una porque el hecho de que el docente sea un adulto no nos quita la condición del *yo* que se deja irrumpir por el *otro* que es el educando.

Como ya vimos, las múltiples relaciones que se dan en la escuela las sintetizamos en la relación original del *nosotros*, pues estas suponen un vínculo constitutivo entre dos rostros que no son reductibles a una mera percepción del otro. Por lo tanto, queremos evitar la aparente relación de la dicotomía docente-educando. Si se presupone que la cuestión de la responsabilidad nos lleva a la alteridad, y que esta es una relación ética original que se da en la escuela, entonces, estamos en un espacio escolar en donde en verdad se puede hablar

de alteridad. Esto conlleva a la necesidad de afirmar que hay múltiples experiencias, unas más cortas que otras, pero que no dejan de mediar entre la relación del *nosotros*.

Es por lo anterior que se da la acogida del otro. Esto quiere decir que estamos en un espacio que excede la mera relación pedagógica de enseñanza-aprendizaje. Soy responsable del otro, lo acojo, pero, además, debo ser hospitalario. Si a esto le sumamos la relación con la palabra a la que acudimos desde Gadamer, entonces, no puede ser solo apertura pasiva ante la irrupción del otro. Todo esto debe pasar por una cuestión temporal de conocimiento de su pasado, de nuestro pasado. No obstante, tiene que haber una disposición del *yo* hacia el otro. El *yo* tiene que estar dispuesto. Así mismo, en Lévinas se halla una relación de comprensión del otro cuando el *yo* se dirige a alguien que es diferente a él y establece una relación que excede una aprehensión del otro con el que nos identificamos (Samona, 2005).

Si llevamos lo expuesto en este apartado al plano de la educación, nos encontraremos ante una relación pedagógica desde un componente ético e incluso moral (Melich, 1994). Si el acontecimiento de alteridad supone también una salida de una posible búsqueda del dominio de los jóvenes, entonces estamos en un campo que, de la misma manera, desarrolla una característica crítica por parte de los educandos hacia el mundo (Esteve, 2010). Por ello, si lo pensamos más a fondo, el hecho de que un educando empiece a desarrollar procesos de apertura hacia el otro permitiría quitar de la mente los estereotipos culturales impuestos por la sociedad de masas que no hacen más que encasillar, engañar y guiar culturalmente a los sujetos a un camino prefijado sin una pregunta hacia su propio ser.

5. APORTES A UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: LA SÍNTESIS CUERPO- LENGUAJE-ALTERIDAD

Hemos descrito la percepción que se tiene del otro a partir de la comprensión del cuerpo en la relación educativa. Este no es el cuerpo que es antagónico al alma y representa una situación meramente física que lleva implica un dualismo. Tampoco es el cuerpo pensado desde la modernidad que es abstracto y medible (Castro y Farina, 2015). Más bien, nos ubicamos en el plano de un cuerpo vivido, encarnado y habitado (Pallares, Traver y Planella, 2016). Para la escuela esto precisa un hecho crucial, porque es en ese espacio en el que de una u otra forma los jóvenes son orientados sobre las formas en las que deben llevarse en esa relación. Por esta razón, los colectivos que intervienen en los procesos educativos deben preguntarse desde qué puntos de partida se generan orientaciones de las percepciones del otro que se le inculcan a los educandos. Frente a la relación entre pedagogía y cuerpo Planella (2003) plantea:

El surgimiento de nuevos modelos pedagógicos que apuestan por la dimensión corporal fundamentada también en la idea de un cuerpo *Leib*, permite desarrollar su dimensión subjetiva. [...] El cuerpo no está finalizado y todos podemos añadir nuestra propia marca, nuestro propio signo de identidad. [...] El cuerpo pasa a ser la materia manipulable y transformable para la persona que lo encarna. (p. 194)

Una de las cosas que la escuela debe dar relevancia con respecto al cuerpo de los educandos son las modificaciones corporales como piercings y tatuajes que están en auge actualmente en la cotidianidad juvenil. Al respecto, Le Breton (2017) evidencia que los

adolescentes intervienen sus pieles con tatuajes para recuperar el control de sus cuerpos y sentir que empiezan a fundamentar su forma de estar en el mundo: “[t]allar en la carne es tallarse una imagen deseable de sí mismo remodelando su forma. La piel es una instancia de fabricación de la identidad” (p. 51). No obstante, el sociólogo francés llama la atención sobre el entramado de identidad y tatuaje, ya que contiene una situación social que no es tan evidente para quienes portan este tipo de modificaciones corporales, a saber: una lógica consumista sobre la piel.

El deseo de estar al día con la moda, de ser partícipe de una tendencia respetable, de sumergirse en la cultura propia del grupo de edad es especialmente fuerte entre las jóvenes generaciones. Mimadas por el marketing, no tienen suficiente distancia para conferir a sus marcas corporales unos significados más personales y elegir dibujos más originales. El hecho fundador se remite a los pares, no a los padres, en un contexto social que desacredita la transmisión y la autoridad. (Le Breton, 2013, p. 63)

Aunque las modificaciones corporales son una cobertura, también hacen parte del cuerpo. La expresión corporal implica la representación de aquello que lo cubre, en especial para los jóvenes que están en búsqueda de su individualidad.

Ahora bien, la experiencia de un sector de la escuela ordena a los educandos que deben llevar un uniforme que los permita ubicar como parte de la institución y no puede ser modificado, pues se perdería el objetivo de esta prenda de vestir. Por consiguiente, la expresión del cuerpo de los jóvenes se excluye por medio de su vestimenta escolar y la percepción de unos con otros se homogeneiza.

Un fin de la alteridad como el expuesto hasta el momento, ¿permitiría reconocer al otro que me es extraño cuando no puedo apreciar su cuerpo en la expresión de su individualidad, más aún, cuando se desconoce su vestimenta? Puede que la respuesta, en principio, sea afirmativa, pues los educandos vinculan sus grupos de amigos de acuerdo con sus intereses en común; pero, estos se dan al momento de entrar en la dinámica de la conversación con el otro. No obstante, en este camino de la relación con el otro, estuvimos haciendo hincapié en una percepción previa que es vital en la relación social: el cuerpo del otro.

Si los educandos son disciplinados para percibirse de manera uniforme en la escuela, entonces, su mirada del mundo a la hora de relacionarse socialmente sería remitida a la de vincularse con el que es afín corporalmente a su experiencia, sin dar la oportunidad para la palabra del otro. También, esto sería dejar de lado una idea esencial para la cuestión de la corporeidad, a saber: el cuerpo se convierte en el centro de representaciones simbólicas, de resistencia frente a diversas formas de control y de desestabilización de los discursos establecidos por las prácticas culturales, pues la cultura nominaliza lo normal de lo diferente (Ferreira, 2015). Al confrontar el disciplinamiento del cuerpo con la corporeidad, el cuerpo acontece como resistencia cultural frente al contexto donde se mueve y la subjetividad pasa a ser encarnada (Conde y Ramos, 2015).

¿Quiere decir lo anterior que si los educandos no usasen uniforme entonces comprenderían el cuerpo del otro? Ojalá fuera tan sencillo. Si acumulamos en un mismo espacio distintos cuerpos, junto con su forma corporal de expresarse en el mundo, sería insuficiente. Son las condiciones de alteridad las que pueden ser desarrolladas en las instituciones educativas para que en verdad exista la presencia del otro como horizonte del vínculo entre el *nosotros*.

Esto quiere decir que esa búsqueda de control disciplinario del cuerpo por parte de un sector de la escuela, que tiene algunas raíces en la modernidad (Foucault, 1984), debe abrirse paso para la llegada de la acción de corporalizarse como una manera de acercar el educando al hecho educativo sin la sombra del que busca dominar su cuerpo (Millán, 2012). De esta manera, existe la posibilidad real para que en la escuela los cuerpos se perciban como diferentes y no homogeneizados (Scharagrodsky, 2007). Esta sería la corporeización de la diferencia en la escuela.

Ahora bien, pensemos que hemos superado este escollo del cuerpo y accedemos al vínculo del otro por medio de la palabra en el sentido descrito más arriba. Aquí se da un evento crucial: escuchar al otro, hablarle, permitirle que nos responda y esperar lo mismo de él. Pero esto da para que se manifieste el desacuerdo que es positivo, puesto que no podríamos llegar al acuerdo sin la presencia del otro. Esta alternativa que planteamos para la percepción del otro en la escuela nos permitiría dejar de pensar la dicotomía docente-educando en las relaciones pedagógicas, ya que el docente debe ser un otro para el educando y viceversa, es decir, un *nosotros*. Esto supone una síntesis de acontecimientos en los que el docente salga de sí mismo, se acerque a la realidad del educando, busque su bien y propicie el encuentro con el otro (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016).

Lo anterior está en relación directa con la propuesta de Maturana de la biología del amor vinculada con las emociones y el lenguaje en tanto disposición hacia el otro:

[...] el amor o, si no queremos usar una palabra tan fuerte, *la aceptación del otro junto a uno en la convivencia*, es el fundamento biológico del fenómeno social: sin amor, sin aceptación del otro junto a uno no hay socialización, y sin socialización no hay humanidad. [...] Todo acto humano tiene lugar en el lenguaje. Todo acto en el lenguaje trae a la mano el mundo que se crea con otros en el acto de convivencia que da origen a lo humano; por esto, todo acto humano tiene sentido ético (Maturana y Varela, 2003, p. 163).

Sin embargo, los elementos desde los cuales el epistemólogo chileno lleva estos conceptos a la experiencia de la cotidianidad son los puntos de los que nos hemos distanciado en este texto. Estamos de acuerdo en que el lenguaje establece el vínculo social, sin embargo, hemos planteado que la predisposición a la alteridad no surge en el lenguaje, sino antes, en la percepción del cuerpo del otro desde los referentes culturales con los que el educando arriba al encuentro. Es la disposición previa hacia la alteridad la que genera el vínculo social, lo cual nos aleja del paréntesis de la experiencia que propone Maturana (1995) con una clara herencia de la fenomenología Husserliana. Más bien, nuestra vía, al ser fenomenológico-hermenéutica, asume la disposición de la alteridad como previa a la constitución de los conflictos del mundo de la vida cotidiano, según hemos establecido por medio de Merleau-Pony, Levinas y Gadamer que se alejan de seguir el camino estricto de Husserl. Aunque el lenguaje es donde se consume el vínculo de la alteridad, estamos de acuerdo con Gibert-Galassi y Correa (2001) cuando afirman, refiriéndose a la propuesta de Maturana, lo siguiente:

[...] no es posible (a menos que integremos nuevamente la moral y las ciencias sociales, cuyo matrimonio termino mal avenido y sin ningún resultado provechoso distinguible) etiquetar la interacción social desde la perspectiva unilateral de que tales interacciones

se corresponden únicamente con el caso particular de la colaboración, excluyendo el conflicto, la costumbre u otros casos. (p. 12)

La construcción de una pedagogía de la alteridad debe partir, por tanto, de sentir al otro y permitir que desarrolle su propia voz, lo cual implica que, en primer lugar, se dé una relación de acogida (Ortega, 2004). Lo anterior nos introduce de lleno en la necesidad de bajar del pedestal de la hegemonía incuestionable a la dimensión cognitiva en la educación e incidir en los aspectos emocionales, actitudinales y afectivos como constitutivos del modo de ser que hemos sido, somos y seremos. De esta manera, una ética y una pedagogía de la alteridad nos debe permitir visibilizar, acoger, reconocer y valorar al otro, un otro concreto en el espacio en el tiempo (con un contexto y una historia), haciéndonos responsables de él o ella, de su presencia y su desarrollo.

La aparición de la palabra lleva implícita una Pedagogía de la Escucha, puesto que educar desde la alteridad significa también abrirse al otro, dotarlo de voz y reconocerlo como elemento con valor en sí mismo. Así, la enseñanza se define (con la provisionalidad propia del conocimiento mutable) como una particularización del aprendizaje del otro desde un compartir de discursos, experiencias y valores en un marco significativo vital. Esto es así porque “la pedagogía del silencio, la de escuchar, más que la de hablar, debería ser la primera lección práctica que todo profesor tendría que aprender” (Martínez, Esteban, Jover y Páyal, 2017, p. 45), lo cual implica e involucra las siguientes categorías:

- La Comprensión, percibida desde una posición dinámica y como continua reorganización del conocimiento que surge de la sensibilidad pedagógica que nos provoca el oír al otro y entrelazar sonidos para construir conjuntamente las virtudes de la solidaridad y la tolerancia.
- El Contexto, como espacio para la corporeidad que mediatiza, como horizonte físico y emotivo que vincula los designios de nuestra manera de acoger lo que nos rodea y cuya consideración siempre debe resultar imprescindible para validar nuestra capacidad de análisis.
- La Experiencia, entendiéndola como camino a través del cual percibimos lo que nos pasa y, sobre todo, cómo lo vivimos e interpretamos a la luz de los acontecimientos y su comprensión contextualizada.
- El Proceso, porque ineludiblemente sólo cabe ver la educación desde esta perspectiva como un continuo proceso, un medio que tiene valor en sí mismo y cuyos fines, en todo caso, serían trozos de una espiral incesante en ese ser y estar con el otro que implica no sólo sentirlo, sino también escucharlo.

Es desde ese permanente proceso de comprensión, contextualización y experiencia donde introducimos la dimensión social y política del hecho educativo, puesto que el vínculo entre cuerpo, palabra y alteridad, como el que hemos propuesto, no puede ser ahistórico ni darse desde la abstracción, sino que debe encontrarse vinculado al otro concreto, su visibilidad, reconocimiento y valoración desde nuestra responsabilidad como educadores comprometidos en busca de justicia desde la solidaridad. Los educandos vistos como otros en el marco del reconocimiento tienen entornos, sus vidas constituyen narraciones a las cuales la educación no puede dar la espalda u olvidar obviando su carácter ético y antropológico.

Finalmente, la relación propuesta en este texto implica una Pedagogía de la Invitación a través de la cual seamos capaces de ver al otro desde su propia alteridad y desde la que obremos a partir de aspiraciones de convivencia y justicia social, más aún si cabe en relación con el mundo educativo. Esto depara la inserción de cuatro elementos vinculados a la relación cuerpo-palabra-alteridad:

1. El Encuentro, porque todo acto pedagógico constituye un encuentro con el otro, una encrucijada permanente donde se viven y redefinen nuestras maneras de relacionarnos y trazar a través de esa relación formas de comunicación que trasciendan el utilitarismo y las asimetrías que fomentan las desigualdades.
2. El Diálogo, eminentemente intercultural, desde el cual debemos postular acciones comunicativas de mutuo enriquecimiento tendentes a superar las injusticias que impiden la convivencia como espacio relacional con vocación plural y solícito ante la alteridad.
3. La Acción, ya que todo este discurso ético-pedagógico solo tiene validez si se pone en práctica, atendiendo sobre todo a estas tres cuestiones: el reconocimiento, la reciprocidad y la emancipación.
4. La Promoción, como principio educativo desde el cual debe quedar patente que el sentido último de todo, esta tela multicolor, se halla en la invitación permanente a que la educación debe constituirse para el crecimiento del otro y, consecuentemente, también para el nuestro. Desde esta óptica, la propia educación quedaría definida como un proceso continuo de interrogación dirigido a la promoción y al crecimiento del otro.

Estamos ante una situación ética de una relación educativa compasiva (Buxarrais, 2006), pues es la empatía la que a fin de cuentas establece un vínculo. Pero esto no es algo sencillo a la luz de lo que se ha querido presentar en este texto. Esta es una apertura al espectro concreto de la alteridad al poder asumir la irrupción del otro (Melich, 1994) para conformar el *nosotros* en la experiencia de la escuela.

Así pues, por lo ya establecido, queremos reiterar nuestra intención de pretender que las ideas acerca de la síntesis de la experiencia escolar entre cuerpo-palabra-alteridad pueden ser complementarias cuando se trata de pensar la experiencia de la escuela. El cuerpo (Merleau-Ponty) en relación con la palabra (Gadamer) nos abre la senda hacia la alteridad (Lévinas). Esto llevado al plano de la experiencia escolar nos permite vincular la experiencia de reconocimiento entre unos y otros en la acción educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, M., Noreña, N. y Sanabria, M. (2015). El Cuerpo: un saber pedagógico pendiente. *Revista TesisSicológica*, 10(2), 174-188. Recuperado el 4 de abril de 2018 desde <http://www.redalyc.org/html/1390/139046451012/>
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bárcena, F. & Mélich, J.C (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Benedetti, M. (2000). *La muerte y otras sorpresas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Buxarrais, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227.

- Castro, J. & Farina, C. (2015) Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 179-184. Recuperado el 4 de abril de 2018 desde www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=401339565012
- Conde, G. & Ramos, E. (2015). Nuevas pedagogías del cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 65-78. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.npct>
- Conill, J. (2008). Experiencia hermenéutica de la Alteridad. *Revista En-claves del Pensamiento*, 2(4), 47-66. Recuperado el 4 de abril de 2018 desde <http://res.uniandes.edu.co/view.php/330/index.php?id=330>
- Duch, LL. y Melich, J-C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Trotta.
- Escandell, D. (2015a). Alteridad y avatar: la red de egos telemáticos en la autoría digital. En: Francisca Noguerol *et al.* (eds.). *Letras y bytes. Escrituras y nuevas tecnologías* (pp. 107-118). Kassel: Reichenberger.
- _____. (2015b). Titiriteros de mundos sintéticos. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 4(2) 57-68. Recuperado el 24 de septiembre de 2020 desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5284584.pdf>
- _____. (2016). Literatura de la Memoria y la Búsqueda de la Identidad: América en las Escrituras Digitales del Yo de los Autores Emigrados a España. *MATLIT: Materialidades Da Literatura*, 4(1), 125-137. doi: https://doi.org/10.14195/2182-8830_4-1_7
- Esteve, J. M. (2010). *Educar, un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Gibert-Galassi, J. y Corre, B. (2001). La Teoría de la Autopoiesis y su Aplicación en las Ciencias Sociales. El Caso de la Interacción Social. *Cinta de Moebio*, (12), 8-30. Recuperado el 26 de septiembre de 2020 desde <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101203.pdf>
- Gronin, J. (2011.) Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Righ. En: Fairfield, P. *Education, Dialogue and hermeneutics* (pp. 5-20). Londres: Bloomsbury Academic.
- Fernández, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de H. G. Gadamer. *Revista Anuario filosófico*, 39(1), 55-76. Recuperado el 8 de octubre de 2017 desde <http://www.uma.es/gadamer/resources/FERNANDEZ.pdf>
- Ferreira, A. (2015). Cuerpo, Género y sexualidades. Problematizando el estereotipo. *Revista Retratos de la Escuela, Brasília*, 9(16), 73-90. Recuperado el 4 de abril de 2018 desde www.retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/565/640
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la educación*. Madrid: Editorial Dikinson.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Ediciones Hommo Sapiens.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____. (2007). *Adiós al cuerpo*. México D.F.: Editorial La Cifra.
- _____. (2009). El rostro y lo sagrado: algunos puntos de análisis. *Universitas Humanística*, 68, 139-153. Recuperado el 25 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072009000200009&lng=en&tlng=es
- _____. (2010). *Rostros. Ensayo de Antropología*. Buenos Aires: Letra Viva, Librería y Editorial.
- _____. (2013). *El tatuaje*. Madrid: Casimiro.
- _____. (2017). *El cuerpo herido: identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía Editorial.

- _____. (2018). *Sociología del cuerpo*. Madrid: Ediciones Siruela, S. A.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- _____. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar el otro*. Madrid: Editorial Pretextos.
- _____. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros.
- _____. (2001). *La huella del otro*. México D.F.: Editorial Taurus.
- _____. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación». *Polis*, (15)5. Recuperado el 30 de noviembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306007>
- Maldonado, B., Prados, M. E. y Márquez, M. J. (2017). Reescribir el cuerpo educado. De la voz silenciada y la emoción contenida al cuerpo educando. *INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 377-386.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M. (2017). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Melich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Antropos.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Millán, L. (2012). Cuerpo y subjetividad: hacia una pedagogía desde lo corporal. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 24(2), 191-195. Recuperado el 4 de abril de 2018 desde www.redalyc.org/pdf/4277/427739448009.pdf
- Mínguez, R; Romero, E. y Pedreño, P. (2016). La pedagogía del otro: Bases antropológicas, e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282163183>
- Ortega, F. (2004). Historia y éticas: apuntes para una hermenéutica de la alteridad. *Historia Crítica*, 27. Recuperado el 4 de abril de 2018 desde <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=81102711>
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Bordón*, 227, 5-30.
- Pacheco, L. G. & Lourdes, C. (2015). El Cuerpo del Saber Nóesis. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 24, 54-64. www.redalyc.org/pdf/859/85939869004.pdf
- Pallares, M., Traver J. & Planella J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 139-162. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282139162>
- Penac, D. (2012). *Diario de un cuerpo*. Barcelona: Mondadori.
- Planella, J. (2003). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201. Recuperado el 4 de abril de 2018 desde http://www.femrecerca.cat/jordi_planella/files/re336_11-1.pdf
- _____. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Prados, E. (2010). *Del naufragio como docente metódica al encuentro creativo de la docencia. Reflexiones en voz alta acerca de mi práctica docente, la corporeidad y la búsqueda del ejercicio de la democracia*. En A. Sicilia (coord.). *La evaluación y la calificación en la universidad: relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas*. Barcelona: Hipatia.
- Samoná, L. (2005). *Diferencia y alteridad. Después del estructuralismo: Derrida y Lévinas*. Madrid: Ediciones Akal.
- Santos, M. (2010). Pedagogía, historia y alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 63-84.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela. Programa de capacitación multimedial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Skljar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

- _____. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 253-266. Recuperado el 11 de septiembre de 2020 desde <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244014.pdf>
- Todorov, T. (1996). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Editorial Taurus.
- Vigotsky, L. S. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.

