



DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO

Candidato a Doctor en Educación, Universidad de Caldas.
Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Licenciado en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad de Caldas. Profesor Maestría en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupos de Investigación Alfa, Universidad Católica de Manizales y Mundos Simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana, Universidad de Caldas.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3949-7697>.

Correo electrónico: dajo2810@gmail.com
djaramillo@ucm.edu.co

ERIKA JHULYANA CORES MORALES

Magister en Educación (Universidad de Caldas), Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad de Caldas).

Correo electrónico: erika.morales271191@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5377-4761>

LA ESCUCHA Y LA ALTERIDAD EN LA EDUCACIÓN

LISTENING AND ALTERITY IN EDUCATION

| **DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO** |
| **ERIKA JHULYANA CORES MORALES** |

Recibido 19 de febrero de 2019
Aceptado 28 de marzo de 2019

RESUMEN

El presente artículo de reflexión toma en cuenta algunos procesos investigativos llevados a cabo alrededor de la alteridad en educación en los últimos años. Los trabajos han mostrado la relación estrecha entre una alteridad que solicita respuesta y otra que no puede eludir su papel ante el llamado del otro (un llamado que no siempre se expresa con palabras, sino que apela a otras formas de lenguaje en la escuela). El texto pretende mostrar las relaciones existentes entre escucha y alteridad, matizadas por las palabras, los silencios, las experiencias y los acontecimientos que irrumpen en los escenarios educativos.

PALABRAS CLAVE:

Escucha, alteridad, educación.

ABSTRACT

This reflection paper, takes into account some research processes carried out in recent years in connection with the Alterity in Education. The works have shown the close relationship between an otherness that asks for an answer and another that cannot avoid its role before the other's call (a call that is not always expressed in words, but appeals to other forms of language in the School). The text aims to show the relationships between listening and otherness, nuanced by words, silences, experiences and events that break into educational settings.

KEYWORDS:

Listening, alterity, education.

*Juego triple el de la palabra: la palabra que te digo,
la palabra que oyes, y la palabra que es. Y se agrega
otro juego todavía que envuelve a las otras como manto
que no puede partirse: la palabra que no es*

(Juarroz, 1997, p. 90).

PRELUDIO

El acontecimiento de la escucha es la pasividad que recibe la alteridad, es callarse por dentro y por fuera para que el otro nos hable. Acontecimiento en el que el tiempo se dona, en tanto él nos enseña y somos enseñados; allí, ocurre una apertura que fractura la continuidad del mundo y da paso a las experiencias que posibilitan transformaciones en la relación consigo mismo y con el otro. Este acontecimiento abre la escucha al aprender, tanto desde las palabras como desde los silencios, lugares en los que la educación no solo es lo que es, sino que deja ser, se retira para que el otro pueda ser; acompaña lo Dicho como empalabramiento y se pone al lado de lo que está por Decir como fundamento, incluso, reconoce aquello que debe ser des-Dicho. Finalmente, desde la literatura, se muestra el ejemplo en la novela de *Momo* de Michael Ende (2018), quien encarna una capacidad sincera, responsable y hospitalaria de escuchar la alteridad como testimonio de responder ante el llamado de la exterioridad.

El epígrafe de Juarroz (1997) con que se da inicio a esta reflexión, expone el problema de la palabra y de la escucha, la ambigüedad del lenguaje, lo que en Levinas (1987) se presenta como anfibología, aquello expresado entre lo *dicho* y el *decir*. En ellas, se trata esa imposibilidad de reducir el lenguaje a un sistema de signos cifrados, preestablecidos y disecados en palabras y conceptos; es decir, no solo es el uso, el juego o la acción comunicativa orientada a los acuerdos y consensos sociales, sino que es la responsabilidad ética para quien habla, incluso sin que diga nada, dado que:

El lenguaje no solo contiene los mitos (Wittgenstein) ni abre los horizontes de sentido (Gadamer), ni constituye el mundo para el

sujeto, ni es la relación privilegiada con el ser (Heidegger), sino que el lenguaje es un trascendental- empírico que, en cuanto respuesta y proximidad al otro, posibilita la relación ética (Palacio 2013, p. 145).

Una relación ética en la que se pone en tensión, como lo propone en su poesía vertical Juarroz: lo que se dice, lo que se oye y lo que se quiso decir, ello sumado a lo que no se logró decir; en otras palabras, el lenguaje hace posible una relación ética en la que no solo se habla algo, sino que se responde a alguien y de alguien. Podría decirse entonces que ese dilema del lenguaje pareciera ser el dilema de la educación, una cosa dice el maestro, otra cosa oye el aprendiz, pero cosa distinta deseaba comunicar el maestro y, sin embargo, eso permaneció en la punta de la lengua inaudible para su aprendiz. Digámoslo de otro modo, una cosa enseña (dice) el maestro, otra cosa aprende (oye) el alumno, pero otra cosa traza el currículo (expresa), y eso es fundamental, no se transmite (se muestra) en la escuela.

En esta perspectiva, la educación no solo es lo que es, lo que definen sus actores colectivamente o lo que imponen las instituciones que la *regulan* y la *normalizan*; la educación es, ante todo, un lugar de encuentros (y des-encuentros), de relaciones, de tensiones, de presencias y de ausencias, de palabras y de silencios, de amistades, de complicidades, un pretexto para descubrir la vida a través del conocimiento del mundo. Sin embargo, la educación en las últimas décadas del siglo pasado y del presente, centra sus lenguajes en torno a:

Palabras que enmarcan la misión educativa alrededor de términos tales como *universalizar*, *incluir*, *hacer equitativa*, *producir igualdad*, *evaluar la calidad*, etcétera. No hay mucho más. Parece grandilocuente, pero no es más que un maquillaje para un rostro demacrado... los sistemas que han excluido hoy prometen la inclusión (Skliar, 2015, p. 186).

Un lenguaje educativo cargado de falsas promesas, de intereses al servicio del mercado y del consumo; dicho de otro modo, una educación que doblega al lenguaje para sus propósitos arrogantes, indiferentes ante la existencia del otro y que con el ánimo de evaluar, de igualar, de alcanzar la calidad definida por los organismos internacionales, se pierde de vista la voz propia, esa que descubre el mundo y que hace posible que cada uno

se descubra a sí mismo, esa voz que da palabras nuevas y renovadas y que sacude aquellas que se presentan como temas y clasificaciones.

La educación, en sentido de alteridad o la alteridad en el lenguaje educativo¹, podría asumirse como una preocupación insaciable y responsable por la fragilidad del otro. En términos de Mèlich (2014) «la educación es cuidar de la vulnerabilidad del otro, ocuparse de su sufrimiento» (p. 135). Allí, en esa pretensión que desborda cualquier tipo de intencionalidad y se ubica más cercana del deseo, siempre insatisfecho, siempre en añoranza y utopía, se instala otro tipo de relación, otro tipo de educación, una que acoge la vida y se hace cargo de ella.

Una de las maneras en que la alteridad se *revela* como gesto ético y se *rebela* contra toda imposición moral, es a través de la palabra, no como ejercicio de decir, sino como protesta de *des-decir* aquello que ha sido nombrado para encontrar su propia voz, eso equivale a transitar de personajes a personas (Jaramillo y Aguirre, 2015) y a reconocer el papel de la reflexividad y la subjetividad tanto en los procesos investigativos como en los procesos educativos. Sobre esto último, sostiene Jaramillo (2014) que seamos:

Seres convocados a hablar y no prestar sus labios a una palabra anónima de la historia; sus rostros saltan hacia nosotros y nosotros en acogida hacia ellos: proximidad sensible que desborda toda relación tematizante e identitaria y da apertura a caminos que exceden todo intento de dualidad (p. 178).

Ser convocados a hablar es más que tomar la palabra, recibirla, cuestionarla y transformarla al pasar ella por nosotros y, sobre todo, al pasar en nosotros. Una palabra que no condena ni juzga, sino que se siente implicada para decir a los demás, para expresar a los que tiene en frente o a los que ya no están para que no mueran completamente. Palabra que no solo comunica, sino que expresa, palabra que no solo transmite, sino que transforma, palabra que no solo es audible, sino que estremece desde su silencio.

¹ Son varios los trabajos investigativos, los eventos realizados y los productos vinculados a estos ejes temáticos. Algunos de las publicaciones recientes sobre alteridad y educación pueden revisarse en (Cf. Jaramillo y Murcia 2014; Jaramillo y Orozco 2015; Jaramillo y Orrego comps (2017); Jaramillo y Orrego comps. (2018); Jaramillo, Jaramillo y Murcia 2018; Orrego y Jaramillo 2019; Jaramillo, Cortes y Jaramillo 2020).

A continuación, se presentarán algunas provocaciones y posibles relaciones entre la escucha y la alteridad en educación, breves insinuaciones que nos dan a pensar, a mirar y a sentir otras formas posibles de atender al que llega y se nos presenta en las instituciones educativas, en los escenarios de la vida social.

ESCUCHAR Y HABLAR DESDE OTRA PERSPECTIVA

En educación, en la Escuela, así como en las sociedades del cansancio (Han, 2012) y en aquellas que no tienen ni tiempo ni aroma (Han, 2016), desaparece la escucha y con ella, la palabra. Es reemplazada, ni siquiera sustituida sino doblegada por las palabrerías; o sea, por la superficialidad, por la opinión y la charlatanería que no toma tiempo, ni pausa ni silencio. Superficialidad que se traduce en la reproducción de palabras ya dichas, de prácticas ya hechas y charlatanería de aquellos discursos demagógicos que enmascaran bajo ciertos aspectos de calidad, eficiencia y eficacia profundos intereses egoístas e individuales en los que se pierde la alteridad y con ella, la humanidad. Solo los dardos pronunciados indiscriminadamente se oyen como un estremecimiento, como un entumecimiento de la voz que repite y reproduce sílabas, frases, oraciones, enunciados sin nadie dentro (Ende, 2018; Larrosa, 2001; Skliar, 2015).

Al escuchar como acontecer que da espacio al callarnos por dentro y por fuera, permitimos que el otro sea, que hable, que se exprese, que se manifieste. No «hay que dar voz a los que no la tienen, porque todo el mundo tiene voz. La cuestión es ir a los sitios donde la gente ya habla. La cuestión es escucharlos» (Skliar 2015, p. 66). Eso es, escucharlos, dejar de imponer en nuestras palabras y en nuestros lenguajes lo que somos, lo que sabemos, lo que pensamos, lo que hemos vivido. Se trata de dejar que el otro nos hable, nos interrumpa, nos muestre caminos, nos mueva de nuestras certezas y nos conmueva en nuestras indiferencias, esto que en Mèlich (1998) es, valoración del Otro que «interrumpe el tiempo de la propia subjetividad, del Ego, lo descentra de su individualismo y de su egometrismo, de su logocentrismo y de su narcisismo» (p. 185).

Justamente, esa ruptura del propio Yo, esa descolocación de una subjetividad soberana, autónoma, libre, independiente del Otro y desprendida

del Mismo, es la crítica del filósofo de la alteridad, Emmanuel Levinas a lo largo, ancho y profundo de su pensamiento (Véase Levinas 1977, 1987, 1993, 2009, 2012, 2014 y 2015). El autor considera que la alteridad nos pone en cuestión, que el sujeto antes de ser libre es responsable, así «el lenguaje se define tal vez como el poder mismo de romper la continuidad del ser o de la historia» (Levinas 2012, p. 216), ruptura que posibilita acallamiento, silencio, escucha para recibir la alteridad, esa que significa «extrañamiento, perturbación, alteración, acaso. Y desconocimiento» (Skliar 2015, p. 158).

Salirse de uno mismo a través de las palabras que llegan de afuera, desbordarse, excederse, eso es la palabra del otro, es «la venida del otro, incorporo las palabras, me vienen, me llegan con otro, con el otro, del otro; la lengua es la venida del otro» (Gabilondo 2008, p. 280). En esa venida, no solo me encuentro con alguien distinto a mí, sino con alguien distinto de mí; en otras palabras, el sujeto al ser interpelado halla lo distinto de sí, lo que no es ni podrá ser nunca como él, quizás, con la tentativa de acomodarlo y de ajustarlo a sus propios marcos de contenido, el otro bordeará aquello que escapa a cualquier intento de tematización y allí, el sujeto sentirá su propia fragilidad y vulnerabilidad, su imposibilidad para clasificar complementemente la alteridad.

ESCUCHAR Y DAR TIEMPO AL OTRO

En estas sociedades de la velocidad, del desenfreno y la agitación, la virtud estaría en la calma, en la pasividad, en la meditación, en el tiempo. Sí, el tiempo que ya no se da, sino que se controla, se mide, se cuenta, se calcula, se valoriza, se acumula, se gasta. Sí, en estas sociedades del rendimiento (Han, 2012) aunque parece que lo que se nos muestran son grandes avenidas tecnológicas, millares de redes de información y de comunicación, lo que se nos oculta es la posibilidad de encontrarnos con el otro y con los otros, pues ello, indudablemente implica una suspensión del tiempo del trabajo, de la producción y del consumo para dedicarlo a la palabra, a la contemplación. Sostiene Mèlich (1998) que:

El pensar no necesita tiempo, el hablar, sí. El pensar puede ser solitario. Hablar y Escuchar: Tiempo. Y es el tiempo el que habla. La Voz que acusa el poder totalitario. Es el tiempo, el tiempo

del acontecimiento, de la ruptura, de la sorpresa, el tiempo de la verdad, no el tiempo de conocimiento, el que hace posible la subjetividad (p. 188).

Una subjetividad que se configure dentro de cada uno, no como identidades ciertas, estáticas y duraderas, sino que se presente como acogimiento, atención, hospitalidad en tanto me relaciono y respondo para el otro, lo que Jaramillo y Restrepo (2018), afirman como el tiempo que es «la relación con el otro y su acontecimiento el que señala la respuesta, unas agujas que siempre marcan incertidumbre, imprevisibilidad, inestabilidad» (p. 26).

El tiempo acontece, interpela, fractura, por eso, la escucha que se ofrece y se dona como tiempo, interrumpe la velocidad acelerada del mundo, genera un hueco en la dinámica funcional del trabajo y de las actividades para brindar el oído, ese que quizás, otorga reposo, desahogo, un instante para hablar y para ser escuchado. El poeta Mujica (1997) lo expresa en los siguientes términos:

Mi primera experiencia no es la de estar en mí, surgiendo desde mí, sino la de encontrarme sumergido en medio de los demás. Los demás que, nombrándome, me hacen descubrir, encienden, mi propio nombre. Me dan el reconocerme en él (p. 100).

El nombre que me dan los demás y que no es suficiente, que luego debo alcanzar y significar, proviene de afuera y poco a poco va dejando huella y marca en mi propio ser. En la Escuela, las palabras que antes eran desconocidas, extrañas, vacías, se van poblando y aquella llanura lentamente comienza a tomar montañas y ríos que me conducen hacia adentro y hacia fuera de mí mismo. Levinas (1993, p. 120) sostiene que «El tiempo mismo remite a esa situación de cara a cara con otro», lo que en términos de Skliar (2015) se reafirma como «si tuviéramos tiempo para darnos tiempo, si en vez de juzgar apreciáramos, escucháramos, hiciéramos cosas comunes, no habría ninguna necesidad de nombrar como diferente a los demás» (p. 167).

ESCUCHAR PARA ENSEÑAR

En estas sociedades del cansancio (Han, 2012) en la que la enseñanza se reduce a la transmisión de información, a la reproducción de formas,

modos y maneras de pensar/ser o de ser/pensar, la figura del maestro pierde vigencia, actualidad y novedad y es sustituida por la del tutor, el asesor, el docente o el profesor. Foucault (2002, p. 73 citado por Bárcena 2016) expone que:

A diferencia del profesor, no se preocupa por enseñar aptitudes o capacidades a aquel a quien guía... el maestro es quien se preocupa por el cuidado que el sujeto tiene respecto de sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de este en relación consigo mismo (p. 61).

El maestro, consciente de su incapacidad para estar a la altura de la demanda de su discípulo, sabe que es en la preocupación desinteresada, en la entrega generosa y en el cuidado constante que él descubre el valor de la vida y la in-finitud de su propio gesto.

La escucha del maestro posibilita que la alteridad le enseñe y sea enseñado, una «interacción humana que nos permite aprender no solo de lo enseñado sino del enseñante mismo como maestro» (Jaramillo y Aguirre, 2018, p. 234). Sí, escuchar no solo para enseñar al otro, ante todo, para abrirnos a ser enseñados por él, por ella, por ellos; abrirnos y aproximarnos para que sus palabras nos toquen y nos trastoquen, para que no nos dejen intactos. Escuchar es darle la bienvenida al otro, es saber, sentir y saborear que ésta (la escucha) lo que dispone son atmósferas educativas para que pueda ser, expresarse, imaginarse, liberarse, tal como propone Han (2017):

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable. Yo ya escucho antes de que el otro hable, o escucho para que el otro hable. La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad (pp. 117-118).

Callarse, mantenerse con las palabras en la punta de la lengua mientras el otro habla, dejarlo decir, dejar que desdiga aquello que ha sido nombrado, permitir que diga de nuevo (con sus palabras aquello que ha aprehendido), aquello que lo ha perturbado, las propias experiencias que lo han afectado en su mismo cuerpo, en su propio ser.

Escuchar y dar paso a la alteridad desde su perspectiva, ello abre un horizonte de entendimiento a partir del lenguaje. Para Ricoeur (2002), asociado a los actos de habla, en donde se encuentran: «el acto locucionario se exterioriza en la oración... en el discurso hablado, la fuerza ilocucionaria se apoya en la mímica y el gesto... la acción perlocucionaria es lo menos discursivo del discurso influencia sobre las emociones y disposiciones afectivas» (p. 172), escuchar para enseñar lo que se expresa, lo que se muestra y lo que se calla, eso que nos afecta y nos altera, eso que nos transforma, eso que nos hace padecer experiencias.

ESCUCHAR Y DAR PASO A LAS EXPERIENCIAS

Vivimos en sociedades en las que pocas cosas suelen pasar por nosotros y, sobre todo, en nosotros. La falta de escucha en tiempos de prisas desencadena un vacío en el cuerpo matizado por la ausencia de experiencias en la vida. El que no haya tiempo ni espacio para escuchar es el resultado de las pocas cosas que nos marcan, que nos hieren, que nos afectan, que nos traspasan, pocas cosas que nos pasan (Skliar y Larrosa, 2009).

La escucha es una experiencia en sí misma; es decir, escuchar sin pasar de largo la palabra y ante los relatos favorece que en nosotros acaezcan historias, testimonios y experiencias, ello hace que exista una pausa y un momento de contemplación de los demás que buscan refugio en un gesto bondadoso de recibimiento que marca la superficie sensible de los sujetos que hablan y acogen las palabras y las presencias de sus prójimos. Escuchar en silencio permite que existan unas huellas imborrables que constituyen sus propias subjetividades en la actitud pasiva y no en la parsimonia de la escucha; la primera es recibimiento y hospitalidad, es responsabilidad; la segunda, es clausura, egolatría.

Tanto la escucha como la misma experiencia, al pasar en nosotros mismos, genera un tiempo para uno y otro tiempo para los demás, un tiempo

para conversar que implica la escucha solicitada. Se da paso así a experiencias que vienen de afuera, pero que nos interpelan en nuestras propias singularidades, incluso con que se conceda la escucha o no. Lo anterior se evidencia en una anécdota derivada de un trabajo de investigación en maestría:

Estudiando en la universidad ya era un hombre casado, tenía un hijo y yo trabajaba como docente y esperaba que entendiera mi situación. Le pregunté a mi profesor si podía llegar unos minutos tarde y poco me dio él espacio para explicarle. Su respuesta inmediata fue no, si quiere «cancele la materia» (E1HGB)².

No es suficiente con nombrar al otro como estudiante, como aprendiz; no es suficiente saber que tiene expectativas para aprender y que, como todos, tiene dificultades, adversidades y contingencias que escapan cualquier previsión. Es necesario escuchar, ponerse al lado, estar atento a sus palabras y necesidades, atender su sufrimiento. Evidentemente, al maestro de este relato poco le importaron las experiencias y vicisitudes del alumno, sus contextos, sus realidades, la palabra se centró en «cancele la materia», no hubo tiempo para ser enseñado por el alumno y sus propios desafíos, no hubo espacio para aprender de su narrativa, no hubo silencio para acallar el conocimiento impetuoso del maestro, no hubo hospitalidad con la alteridad.

Reconocer lo que han vivido los estudiantes, tener momentos de pausa para escuchar lo que sienten, lo que han experimentado, hace que la educación sea un bálsamo que reconforta al otro, esto pasa cuando se rompe la linealidad de las prácticas y se gana cuando hay conversación y escucha, cuando hay un tiempo para el Otro; sin embargo, si el maestro continúa atrapado en el reloj, pierde su tiempo, pierde el contacto con las experiencias de sus semejantes; es decir, cuando se aprisiona la vida de alguien a un tiempo lineal y calculador de rutinas instrumentales, se hace que la alteridad desaparezca en el horizonte, se hace que no exista una contemplación del instante y una apertura hacia el acontecimiento.

² Este fragmento es tomado de la tesis de Maestría en Educación en la Universidad de Caldas titulada "Experiencias de maestros: una posibilidad para la enseñanza de una lengua extranjera", trabajo desarrollado por Erika Jhulyana Cortes Morales, bajo la dirección del Profesor Jhon Fredy Orrego Noreña, entre 2017 y 2019.

La experiencia de escucha marca la vida y deja unas cicatrices como huellas imborrables en sus propias prácticas. La escucha, más que necesaria, es indispensable en los procesos de formación. Una educación desde la alteridad y desde la escucha valora y acoge el silencio como sustrato del aprendizaje, ese que recibe un proceso de formación de alguien desde el cual se proyecta su propia transformación.

ESCUCHAR PARA APRENDER

Hay en el acontecimiento de escuchar un deseo ineludible e insaciable (Levinas, 1987) de atender una voz que no siempre suena audible. Sobre todo, porque para aprender y dejarnos afectar por las experiencias en nuestra vida, en nuestro cuerpo, sin reducirlas a un proceso funcional, operativo o instrumental, se necesita poner tanto como nuestra cabeza, el corazón y las manos, todos nuestros sentidos en función del aprendizaje. Para Gadamer, el filósofo hermenéutico, «solo los seres humanos poseen el *logos*, que los capacita para informarse mutuamente sobre lo que es útil y lo que es dañino, y también lo que es justo y lo que es injusto» (Gadamer 2004, p. 145). Ese *logos* no solo como razón, sino como lenguaje y como palabra nos funda y fundamenta como seres humanos, como sujetos y como colectividad.

Como lo expresa Gadamer (2004) «el hombre es el ser vivo dotado de lenguaje» (p. 145). Gracias a este nos constituimos en singularidad y en colectividad, nos hacemos, nos deshacemos y nos rehacemos en las palabras pronunciadas y en las que llegan a nuestros oídos. De ahí que, para el hermenéutico alemán, el lenguaje tenga tres rasgos esenciales: primero el auto - olvido; el segundo, la ausencia del yo; y el tercero, la universalidad (Gadamer, 2004). Escuchar para aprender del primero es reconocer en el oído de lo dicho un olvido de la propia palabra, es saber que la educación y la relación con el otro implica un olvido de sí en su poder para servir y acoger al otro que llega. Escuchar para aprender del segundo, es situar la palabra hablada y escuchada para otro, para alguien, no para un objeto ni para una cosa más en el mundo, sino para un sujeto de carne, un sujeto con rostro, entendido este como ese que «no es visto, es incontenible» (Levinas, 2015, p. 72), el rostro habla y el discurso es la respuesta a la responsabilidad, auténtica relación con el otro. Así mismo, para Mèlich (2014) el rostro no se puede definir ni comprender, cuando el rostro «se conoce ya se con-

vierte en cara y entonces deja de ser una demanda ética para convertirse en una categoría moral» (p. 137), el rostro nos hace posible transitar del yo al nosotros mediante el dialogo. Y, finalmente, escuchar para aprender del tercero, es hacer común lo que hasta en ese momento era íntimo.

Aprendemos de algún modo, escuchando. En este caso, aprender se asocia con formación y transformación. Ello lo hacemos, ante todo, escuchando, así que el «que tiene lenguaje "tiene" el mundo» (Gadamer 2003, p. 543). Esto tiene estrecho vínculo con lo propuesto por el pedagogo brasileño Paulo Freire, para quien «no hay palabra verdadera que no sea praxis (Palabra= acción – reflexión= praxis). De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo» (Freire 1985, p. 96).

La escucha puede forzarse para que el otro reproduzca, «asimile», adapte y adopte modelos, prácticas y discursos. Pero ahí, la alteridad se encubre, se ignora, se elimina. Para que la escucha libere hay que dar la palabra y favorecer el dialogo, hay que dar tiempo para el silencio, para que, mediante este, se pueda escuchar y responder, así «si los hombres transforman el mundo al pronunciarlo, al decir la palabra, el dialogo se impone como camino por el cual los hombres ganan significación en cuanto hombres» (Freire 1985, p. 98).

ESCUCHAR Y DAR PASO AL SILENCIO

En la novela de Michael Ende (2018) *Momo*, la aparición de los hombres grises, ahorradores de tiempo da un giro a la historia. Allí las personas empiezan a creer que el tiempo para disfrutarlo es el que evita justamente su pérdida. Ellos, los hombres grises temían el silencio, «ya que intuían lo que en realidad estaba sucediendo con sus vidas. Por eso siempre hacían ruido cuando los amenazaba el silencio» (Ende 2018, p. 87). Como se ha dicho en páginas anteriores, en estas sociedades del ruido, la velocidad y la agitación, el silencio se convierte en algo insoportable, incomodo, «inútil», «improductivo». El silencio despierta la conciencia, alienta la reflexión y motiva el cuestionamiento, para Levinas (2009) «pensar necesita paz y silencio» (p. 119). Pero aquí el pensamiento no es solamente un asunto de ser o de conocer, sino fundamentalmente de responder, de *estar ahí*, un silencio que resuena aquello que es o que ha sido dicho, que encienda de

nuevo el interés por la conversación, esa que «implica rescatar la palabra, y rescatar la palabra entraña restaurar el silencio» (Le Bretón, 2006, p. 6).

Precisamente, para que la alteridad sea acogida en la Escuela y en los escenarios educativos, se requiere transgredir esos horarios fijos y fijados por la institución y dar cabida a los instantes del tiempo que acontecen en la escuela, en la palabra, en el silencio, en la conversación, dado que «las palabras solo podrán dar cuenta del borde, del límite; una frontera que puede ser transitada pero no traspasada por lo narrable, que bordea las costas de ese inaprehensible mar de horrores y de lugares imposibles» (Aranguren 2008, p. 28).

Nos movemos en la vida social en esos bordes entre lo dicho y lo impronunciado, entre lo nombrado y lo inefable, entre lo pronunciado y lo soñado. Escuchar y dar paso al silencio es no solo fomentar las palabras en la relación educativa, sino asumir como una condición de posibilidad lo que permanece inaudible, así, el silencio «también es la respiración entre las palabras, la condición de posibilidad de entablar un vínculo comunicativo, la apertura momentánea de una mirilla que permite entrever la indecibilidad» (Aranguren 2008, p. 28).

Se da paso al silencio para que fluyan las palabras, para que a él regresen las palabras, un movimiento de ida y vuelta que permita escuchar y responder de la alteridad. Le Breton (2006) sostiene que:

La obligación de decirlo «todo» se diluye en la ilusión de que el «todo» ha sido dicho, aunque sea a costa de dejar sin voz a quienes puedan contar otras cosas o sostener opiniones distintas. Pero hablar no basta, nunca basta, si el otro no tiene tiempo para escuchar, asimilar y responder (p. 3).

Escuchar así es permanecer en silencio atendiendo la voz que llega del exterior de nosotros mismos y que se encuentra por dentro con la propia voz (nuestra propia voz). Responder en la pasividad a la solicitud más que decir una palabra, es ofrecer un gesto.

La palabra, como el pensamiento recurre al silencio para ser ahondada, para tocar la piel y la vida de los otros, para mover y conmover la propia

vida. El poeta Juarroz (2014) va a sugerir esa tensión entre lo hablado y lo callado y como en los intersticios, se funde la palabra y el silencio:

Empujar todo lo dicho y todo lo por decir e insertar en el medio el decir que cae desde el viento como una bandera. Empujar tu palabra y mi palabra e inventar desde amabas una ilación única para todas las palabras del mundo. Y empujar luego el silencio como si fuera otra palabra, hasta que no haya diferencia entre hablar y no hablar (p. 171).

El que escucha en la relación educativa ofrece la palabra y el silencio, la ofrece para darle paso a la alteridad del otro, deseosa de ser recibida, de ser acogida por el que tiene en frente. De este modo, el gesto, la manifestación, la donación de la escucha posibilita la conversación, dado que:

El latín distingue dos formas de silencio: *tacere* es un verbo activo, cuyo sujeto es una persona, que significa interrupción o ausencia de palabra; *silere* es un verbo intransitivo, que no solo se aplica al hombre sino también a la naturaleza, a los objetos o a los animales, y que expresa la tranquilidad, una presencia apacible que ningún ruido interrumpe... En los vaivenes incesantes de la conversación, *silere* y *tacere* se alternan...La conversación se nutre de palabras y silencios (Le Breton 2006, p. 13-14).

Conversación que se juega en las formas de hablar y en las maneras de responder; hablar con palabras o con otras expresiones del cuerpo que significan, que comunican. De la misma manera, responder por medio de códigos lingüísticos Dichos, nombrados y acordados socialmente o, por medio de la atención, la responsabilidad y el llamado al heme aquí desde la sinceridad del Decir.

ESCUCHAR LO DICHO TANTO COMO EL DECIR

Emmanuel Levinas, en una de sus obras *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, configura lo que se puede asumir como su apuesta y propuesta filosófica desde el lenguaje hacia la ética o desde la ética como filosofía primera a través del lenguaje. Allí, se perciben dos anfibologías, una es *lo Dicho* y otra es *el Decir*. La primera, lo Dicho, se presenta como palabra, práctica y discurso, en tanto que «la palabra es nominación tan-

to como denominación o consagración de “esto en tanto que esto” y de “esto en tanto que tal”; se trata de un decir que es también *entendimiento* y *escucha* absorbidos en lo dicho» (Levinas 2003, p. 85); en este sentido, lo que se escucha es el mundo verbalizado, empalabrado, ese que nos han transmitido otros y que lo entregamos de nuevo a los que llegan, a los que transitan por las instituciones educativas.

Lo segundo, el Decir, es proximidad, responsabilidad, hospitalidad, dado que «la responsabilidad para con el otro es precisamente un Decir antes de todo Dicho» (Levinas 2003, p. 95). No solo es entonces la palabra hablada, pronunciada, verbalizada por el ser, no solo son las formas de comunicaciones establecidas y los acuerdos sociales definidos a través de los lenguajes y los símbolos, son también los gestos, lo indecible, lo inefable, lo que apela e interpela ser escuchado en la educación. Esto lo reafirma Leconte (2013), quien inspirada en la propuesta de Levinas, plantea que:

El Decir es dia-lógico porque, como exposición y desnudez del uno y del otro, interpelación del otro al uno y convocatoria a la respuesta, *atraviesa* todo *logos*. Es dia-lógico en tanto significa que todo *logos* se recorta sobre su significancia originaria (p. 92).

Una interpelación que encara al que escucha y recibe la palabra del otro, esa que llega como un rayo y acontece (Waldenfels, 2015) y a la que se debe responder sin evasión ni indiferencia. Podríamos decir que, escuchar lo Dicho y también el Decir, es *desnaturalizar* las prácticas y los discursos con que nos relacionamos con el otro y con los otros en educación desde lo social, lo moral y lo legal, y, desplazarnos hacia lo ético, lo estético y lo pedagógico, otros lenguajes que inauguren otros tipos de relación, de construcción de los conocimientos y de los saberes al interior de las instituciones educativas, por lo que «no ser impunes cuando hablamos del otro, no ser inmunes cuando el otro nos habla» (Skliar 2015, p. 170), no son las palabras que lanzamos al otro que lo encierran en lo *Dicho* y en lo hecho; no, son las palabras que recibimos y los silencios que percibimos los que nos demandan una respuesta ética, los que no nos dejan dormir tranquilos, los que invitan y provocan respuestas éticas tal como lo hace *Momo* frente a sus amigos y ante los hombres grises en la novela de Ende (2018).

ESCUCHAR COMO «MOMO»

En la novela de Michael Ende, el escritor alemán traza una apología por fomentar la relación fantasía - realidad, valorar el tiempo de la amistad y apreciar la existencia que llega en la palabra de la exterioridad, ideas que atraviesan de principio a fin una de sus obras literarias llamada *Momo*. En la descripción que hace del autor de este personaje, la refiere como una «personilla de poca edad, presumiblemente una niña... no se podía saber si tenía ocho años o si ya había cumplido doce» (Ende 2018, p. 14). Aunque la novela es una crítica profunda, sutil y sublime a estas sociedades llenas de cosas y vacías de tiempos y de espacios para el otro, abordaremos solo en este apartado la figura de la escucha, como atributo pedagógico, eso que «solo lo saben hacer muy pocas personas» (Ende 2018, p. 22).

La capacidad de escuchar, de estar atentos y de ser «responsables para con el otro» (Levinas, 1987), es un gesto que matiza muy bien la protagonista de la novela, quien, junto a sus amigos y a pesar de sus enemigos, se siente interpelada e interesada a escuchar, no a decir, sino a dejar decir, así:

Ella tan solo permanecía ahí sentada y se limitaba a escuchar con gran atención e interés. Mientras escuchaba, los miraba con sus ojos grandes y oscuros, y el otro sentía cómo de repente surgían de su cabeza pensamientos cuya existencia nunca hubiera sospechado en su interior... los que se sentían infelices y agobiados se volvían confiados y alegres. Y si alguien pensaba que su vida era un fracaso total y no tenía sentido, y que él tan solo era un número más entre millones de personas, un ser insignificante al que costaba tan poco reemplazar como una cazuela rota... entonces iba y le contaba todo eso a la pequeña Momo. Y en el mismo instante en el que estaba hablando, se daba cuenta de manera misteriosa y con total claridad de que estaba equivocado por completo, y de que él, tal y como era, era único entre todos los seres humanos... (Ende 2018, p. 22).

La atención con que miraba *Momo* a quien hablaba los dejaba hablar, los invitaba a decir, su cuerpo se aprestaba también para recibir las palabras, las verdades que otros tenían para ofrecerle. Mientras hablaban, y mientras sentían los suspiros y los silencios de la pequeña niña, sus pensa-

mientos poco a poco iban encontrando-se, y con ellos, sus propias angustias iban desapareciendo; de una manera mágica, enigmática y misteriosa, los hablantes encontraban en la escucha de la pequeña niña, un bálsamo para sus penas y desdichas.

Eso es, escuchar para que la vida sea más soportable, más duradera, más plena en medio de los ajetreos y del capital que hay que acumular; escuchar como símbolo de rebeldía ante el sistema que pretende uniformizar y homogenizar a todos en el todo; escuchar para que en la voz y en el rostro se revele su alteridad radical, pues como «Momo escuchaba a todos, a los perros y a los gatos, a los grillos y a los sapos, sí, incluso a la lluvia y al viento que soplaba entre las ramas de los árboles. Y todo le hablaba a su manera» (Ende 2018, p. 28).

Saber escuchar, esa cualidad, ese atributo de *Momo* es una invitación para que la alteridad en educación pueda ser acogida y recibida con respeto, pero más que eso, con responsabilidad, con preocupación, con hospitalidad. Escuchar ayuda a disipar el peso de la vida, escuchar hace posible que entre silencio y palabra o entre silencio y silencio, incluso entre palabra y palabra, una alteridad pueda ser recibida.

POSLUDIO

Escuchar no es un gesto olvidado, como *Momo*, maestros y estudiantes anhelan una escucha completa, sanadora, reparadora en las relaciones educativas. Aunque el ruido, entendido como múltiples sonidos que impiden el silencio en los escenarios de la vida cotidiana y en los que se perturba, se distrae y se confunde el sujeto, es de cierto modo, ese ruido garante de estabilidad, de tranquilidad, de orden, dado que «Un mundo silencioso acaba convirtiéndose en un mundo inquietante para los que crecen con el ruido y dejan entonces de tener puntos de referencia» (Le Bretón, 2006, p. 130).

El silencio es una condición de posibilidad para que haya conversación, diálogo, palabra, lenguaje, pensamiento, educación, humanidad. El maestro que no sabe callar, no es capaz de ponerse a la altura de la demanda del otro, una altura siempre inconclusa, caprichosa, esquiva a ser tematizada. El alumno que no sabe callar, no es capaz de abrirse a lo que viene, al mundo vivido por el maestro y a la vida que se proyecta más allá de sus ojos.

El silencio es una condición de posibilidad para que emerja la conversación, el pensamiento y el encuentro con prójimos y con extraños en los procesos educativos. No es el pretexto para censurar, castigar o disciplinar en la escuela; más bien, es el acontecer que interrumpe la prisa, que detiene la producción, que alivia el exceso de publicidad. Silencio que sopesa el ruido y que da apertura al encuentro consigo mismo y con los demás.

Escuchar para que acaezca la formación y la transformación, esa que se arraiga en el oído que atiende las palabras, que se aloja en el cuerpo que recibe los gestos de afuera, que percibe los sonidos del mundo. Escuchar y dar paso a la alteridad, dejar que sea ella quien hable y quien solicite alguna manera de responder, que provoque resonancias a lo establecido.

Hay alteridad responsable, ética y bondadosa cuando los actores educativos se convierten en autores formativos y transformativos de sí mismos y de sus contextos; es decir, cuando su modo de responder a los acontecimientos y las contingencias de sus vidas y del mundo no los dejan intactos, sino que se exceden más allá de sus certezas, más acá de sus temores en el cuidado del más vulnerable.

Es necesario valorar lo *Dicho*, reconocer las prácticas existentes y los nombres con que se identifica el mundo social y natural. Sin embargo, es fundamental dar cabida al *Decir*, fomentar un decir de nuevo y un des-decir de lo dicho en educación, ello para que emerja la proximidad y la responsabilidad para con el otro en los escenarios educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren Romero, J. (2008). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha). *Nómadas* (Col), (29), 20-33.
- Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens.
- Colodro, M. (2000). *El silencio en la palabra. Aproximaciones a lo innombrable*. Chile: Editorial Cuarto Propio.

- Cortes M., E. J. (2019). *Experiencias de maestros: una posibilidad para la enseñanza de una lengua extranjera* (tesis de maestría en educación). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Ende, M. (2018). *Momo*. México: Alfaguara.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.
- Gabilondo, A. (2008). Mi palabra suya. En Martos, A. (Ed.), *Emmanuel Lévinas. La filosofía como ética*. Valencia: Universitat de València.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método 1*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método 2*. Salamanca: Sígueme.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2016). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Jaramillo Echeverri, L. G. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, (40), 175-189. Recuperado el 26 de febrero de 2019, de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502014000100012&lng=en&tlng=es.
- Jaramillo Echeverri, L. G. y Aguirre García, J. C. (2015). De personajes a personas: una aproximación ético-epistemológica a la investigación en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 146-156.
- Jaramillo Echeverri, L. G. y Aguirre García, J. C. (2018). La ausencia de una verdadera humanidad. *Folios*, (47). <https://doi.org/10.17227/folios.47-7408>.
- Jaramillo Ocampo, D. y Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- Jaramillo, D. A. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
- Jaramillo O., D. A. y Orrego N., J. F. (Comps.). (2017). *Ética y responsabilidad en las humanidades* (Cuadernos de

- Educación y Alteridad; I). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo O., D. A. y Orrego N., J. F. (Comps). (2018). *Cuadernos de Educación y Alteridad II. Trayectos de acogida y encuentro con el otro*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo O., D. A.; Jaramillo E., L. G. y Murcia P., N. (2018). Acogida y proximidad: algunos aportes de Emmanuel Levinas a la educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-16.
- Jaramillo Ocampo, D. y Restrepo-Jaramillo, L. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30(2), 23-42. <doi:10.14201/teoredu3022342>.
- Jaramillo Ocampo, D., Cortés Morales, E. y Jaramillo Echeverri, L. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 147-162. <doi:10.14201/teri.21167>.
- Juarroz, R. (1997). *Decimocuarta poesía vertical. Fragmentos verticales*. Buenos Aires: Emecé.
- Juarroz, R. (2014). *Poesía vertical*. Madrid: Cátedra.
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 68-80.
- Le Breton, D. (2006). *El silencio*. (2.ª ed.). Madrid: Sequitur.
- Leconte, M. (2013). «Eso de lo que viven las palabras»: La significancia ética de la significación en Emmanuel Levinas. *Philosophia: Anuario de Filosofía*, 73/2(11), 83-95.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. (4.ª ed.). Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Siglo XXI.

- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Mèlich, J. C. (1998). El tiempo y el deseo. Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Lévinas. *Enrahonar* (28), 183-192.
- Mèlich, J. C. (2014). Disimilaciones (Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas). *Anuario Colombiano de Fenomenología*, (8), 123-141.
- Mujica, H. (1997). *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura*. Madrid: Trotta.
- Murcia P., N. y Jaramillo O., D. A. (2017). *La escuela con mayúscula. Configurando una escuela para el re-conocimiento*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Orrego Noreña, J. F. y Jaramillo Ocampo, D. A. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14(1), 89-97. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>.
- Palacio, M. (2013). La posición de Levinas en el giro hermenéutico: el lenguaje como ética. *Areté. Revista de Filosofía*, 45(1), 133-152.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Barcelona: Anthropos.

