

LAS VÍAS DE LO ESCOLAR EN TIEMPOS VIOLENTOS. UNA REFLEXIÓN DESDE LA ALTERIDAD

Texto recibido: 13 de julio de 2015
 Texto aprobado: 2 de agosto de 2015

Por: Lucía Elena Rodríguez Mc Keon.*
 Universidad Pedagógica Nacional

No en la manera como un
 alma se aproxima a otra
 sino en la manera como se separa,
 es en lo que yo reconozco el parentesco
 y la afinidad que tiene con ella

Nietzsche

Resumen:

En el presente texto se lleva a cabo una reflexión acerca de la violencia y el autoritarismo que sigue prevaleciendo en el interior de las instituciones educativas, situación que afecta a la población estudiantil y a la comunidad educativa, razón por la cual se propone una lectura desde la alteridad, con la finalidad de modificar esta situación.

Palabras clave: Violencia, alteridad, reconocimiento, completud, Levinas.

Abstract:

This paper is about of a reflection on violence and authoritarianism that continues to prevail within educational institutions, which affects the student population and the educational community, why reading is proposed from the otherness, in order to change this situation.

Key words: Violence, otherness, recognition, completeness, Levinas.



Fotografía: "Mi sombra" Archivo Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2012

* Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Tiene el grado de Doctora en Educación por la UAEM y publicó en 2009 el libro La configuración de la formación ciudadana en la escuela: Análisis de un caso en educación secundaria. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2009. ISBN: 978-607-413-035-5. Correo electrónico: <luciamckeon@gmail.com>

Actualmente la escuela pública mexicana se encuentra sumida en la incertidumbre sobre su futuro como institución de socialización. La desazón que produce el incumplimiento de la promesa escolar de convertir a los alumnos en alguien en la vida, cuando la educación deja de ser un mecanismo para asegurar la movilidad social, aunado al desencuentro entre maestros y alumnos que imposibilita la construcción de un proyecto compartido, no son sino evidencias del vacío y aparente sinsentido que sume a la institución escolar en una profunda crisis.

El cambio de la práctica educativa, como condición para la reconfiguración del dispositivo escolar, se pone en plano de discusión. El problema es complejo, se trata de reinventar dichas prácticas cuando prevalece una cultura escolar de tintes profundamente autoritarios que ha privilegiado la formación en la obediencia, haciendo imposible cualquier intento de reconocer al otro, –el alumno–, más allá del calificativo que lo cataloga como menor de edad, sujeto incapaz, que no sabe lo que quiere y que por lo tanto requiere ser conducido.

El otro, el deseo de completud y la violencia en la escuela

El desafío del reconocimiento, surge como tema clave que hace estallar el sentido existente alrededor de la tarea de educar en la escuela cuando, como institución ha sido hecha para otro tiempo. Con su emergencia lo que entra en crisis es la ilusión magisterial de crear al alumno a la imagen y semejanza del maestro, haciendo ver la necesidad de distinguirlo como *un otro distinto* que se configura a sí cuando se vive responsable, cuestión que obliga a redimensionar los propósitos y sentido del vínculo educativo, a fin de que los alumnos y alumnas puedan desarrollar su propia capacidad para decidir para construir su propia vida.

Obsesionada en configurar al otro como *otro yo* a partir del modelo de lo que el maestro es, la formación escolar se ha orientado hacia la búsqueda de la homogeneización. Desde esta perspectiva, los niños y jóvenes son vistos desde su déficit, como sujetos que carecen de algo que debe ser completado, como plantea Skliar (2005,



Fotografía: "Consulta" Archivo Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2014

p.13) cuando se refiere al argumento de la completud que sostiene al discurso pedagógico hegemónico:

Hay por ejemplo, y como negarlo, un argumento de completud en la educación: la escuela está allí pues algo debe, puede y merece ser completado. [...] el argumento de la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro, sirve para completar lo otro. Hay aquí, por lo menos, un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento.

Si bien *el argumento de la completud*, es el origen de la violencia simbólica e institucional que ha acompañado al trabajo educativo tal como lo conocemos ahora, dichas características parecen exacerbarse cuando se confrontan con la necesidad de contener la demanda de mayor reconocimiento y aceptación, de la diferencia que plantean los estudiantes que hoy día asisten a la escuela.

Refiriéndonos en particular al caso de las escuelas secundarias públicas, de unos años para acá la experiencia de convivencia cotidiana se ha vuelto más conflictiva. Los desencuentros que se producen entre maestros y alumnos se hacen cotidianos cuando estos últimos se alejan cada vez más de las expectativas docentes y dejan de tener eficacia los mecanismos autoritarios de disciplinamiento utilizados tradicionalmente para hacer frente a las problemáticas de desobediencia en la convivencia.

Acostumbrados a la búsqueda de chivos expiatorios, testimonios de maestros y autoridades coinciden en señalar que el incremento de la violencia en el último tiempo dentro del escenario escolar es imputable en gran medida al hecho de que cada vez ingresan más alumnos diferentes: jóvenes que se alejan más del ideal del buen alumno que habitó la institución escolar hasta hace poco tiempo; inadaptados, alumnos rebeldes que se resisten al argumento de la completud, que lejos de aceptar la consigna, demandan ser escuchados y tratados con respeto en su diferencia.

En este diagnóstico sesgado de la situación, la mirada se perfila hacia *el otro*. Es él y su diferencia el origen de la violencia, es él, el causante del caos, razón por la cual

la energía pedagógica se habrá de invertir en el impulso de diversas medidas para volver ausente su presencia, desdibujar su rostro y esforzarse al máximo por mantener un tipo de exclusión velada dentro del espacio educativo, aun cuando ello contravenga los lineamientos de política educativa que de manera declarativa se impulsan en el último tiempo.

Como fruto de una política de seguridad que afirma que la diferencia amenaza a la escuela, se pone el acento en la necesidad de preservar el espacio institucional de cualquier contaminación exterior. Se instaura un proceso de patologización de la diferencia que lejos de contribuir en la construcción de un sentido de comunidad que reconoce y acepta la diversidad como estrategia básica para hacer frente al desafío de hacer frente a la violencia en la escuela, a fin de construir una cultura de paz, promueve la desconfianza y el miedo como estrategias básicas de seguridad que alejan cada vez más la posibilidad de reconstruir el lazo social, ampliando los márgenes de exclusión velada en el sentido planteado por Yurén (2005) que a la larga se traducirán en la deserción del sistema educativo.

En la lógica de la inseguridad el miedo se instaura cuando nadie es sujeto de confianza. La desconfianza divide, separa, segrega y no permite a los sujetos convivir e interactuar con lo diferente. Así, frente a la necesidad de reconstruir los lazos sociales, se reducen los márgenes de socialidad sólo hacia aquellos que son lo más parecido entre sí, lo que amplía los márgenes de exclusión, a partir del establecimiento de mecanismos de clasificación que cierran los parámetros de aceptación de las diferencias.

La política de la sospecha enrarece el ambiente escolar cuando se fortalece la estrategia de la vigilancia y la delación como vía para saber, haciendo que las y los jóvenes se aislen entre sí, haciendo cada vez más estrechos sus márgenes de sociabilidad, perpetuando con ellos los mecanismos de categorización que son base de la discriminación y exclusión.

Es así que aunque materialmente los alumnos diferentes están dentro, ellos *no forman parte*, cuando se combate cualquier desvío que se contraponga con la imagen del buen alumno que se busca configurar. Desde esta perspectiva construida históricamente los problemas de la relación y la inclusión son vistos desde las políticas de inseguridad y control social, de allí que planteamos que es necesario

realizar un giro conceptual de ese paradigma de la inseguridad al paradigma del reconocimiento de la alteridad como eje de una pedagogía para el desarrollo de una cultura de paz en la escuela.

El reto se evidencia. A contracorriente de la tendencia a excluir la diferencia, lo que la nueva realidad escolar reclama es escuchar no sólo *al otro* –como proponen las perspectivas más ligadas a la resolución de conflictos– sino esa *otra cosa* que se obtura en el discurso pedagógico y que es ineludible reconocer desde la perspectiva de la alteridad.

El desafío del reconocimiento en la escuela, desde la alteridad, desde la mirada de Dussel y Levinas

Para afrontar el desafío que plantea la alteridad en la escuela, las ideas de Enrique Dussel y de Emanuel Levinas pueden aportar un conjunto de planteamientos que contribuyen a su reflexión.

A partir de la realización de una crítica de la ontología pedagógica Dussel (1977), se propone explicar el *ser* de los mecanismos de dominación cultural del centro hacia la periferia, que operan en la educación de América Latina a fin de excluir al otro. Es a partir de la identificación de los límites de la interpretación dialéctica en la pedagogía moderna, que deviene en el eterno retorno de lo mismo y delinea lo que desde su perspectiva serían los sustentos de una pedagogía centrada en el reconocimiento de la exterioridad del niño y joven en formación.

Desde su perspectiva, uno de los sustentos más perversos de la nueva pedagogía en la modernidad es que, aunque se instaura contra la autoridad heterónoma cuando centra su búsqueda en la aparente libertad, paradójicamente convierte al alumno en un ente orfanal a través del mecanismo de la *tabula rasa*:

...el discípulo se transforma en un ente orfanal (ente sin padre ni madre: huérfano) manipulado sutilmente por el ego magisterial constituyente que le impone el recuerdo de lo mismo que él es y prepara así al discípulo para ser ciudadano de la sociedad burguesa, imperial y burocrática. (Dussel, 1977 p. 133).

Se propone explicar el ser de los mecanismos de dominación cultural del centro hacia la periferia, que operan en la educación de América Latina a fin de excluir al otro.

El sujeto educativo deviene *en pro-yecto a ser* del sistema imperante, volviéndose así un menor de edad a ser educado para que funcione dentro del orden vigente. En este contexto, la formación se vuelve carretera de un solo sentido en la búsqueda de ideales, dentro de una totalidad pedagógica cerrada que deviene en reproducción, en *“lo Mismo que el padre, maestro, sistema ya es”*. (Dussel, 1977 p. 145) convirtiendo al educando en “... el objeto o ente enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi. Su subjetividad es objetivada; su mundo-otro es ontificado, usado, manipulado, con la pretensión de respetar su libertad.” (Dussel, 1977 p. 141).

A partir de la crítica que Dussel realiza de la pedagogía moderna que deviene en el eterno retorno de lo mismo, el autor delinea lo que desde su perspectiva serían los sustentos de una pedagogía de la liberación, centrada en el reconocimiento de la exterioridad del niño y joven en formación. Una anti-pedagogía centrada en el reconocimiento de la exterioridad del hijo a partir de una primera precisión: “Lo cierto es que el hijo-niño-discípulo no es nunca un igual, ni un di-ferente, ni un interlocutor “a la altura”. El hijo es distinto desde su origen, alguien nuevo, historia escatológica, mesiánica.” (Dussel, 1977 p. 146). De allí que el hijo siempre es radical novedad: “...nunca “la misma”, siempre novedad histórica que impide que el círculo del eterno retorno ontológico vuelva a imponer su férrea dominación en “el ser es, el no ser no es” (Dussel, 1977 p. 149).

En este orden de ideas, lejos de asumirse como imitación o modelado, la formación se convierte en acto de procreación, de pulsión alterativa suprema. Cuando se reconoce que “...procrear es dejar ser otro mundo nuevo” (Dussel, 1977 p. 147), se deja ver otro modo de comprender los procesos de transmisión social de la tradición como una de las intencionalidades últimas en la formación, tal como se deja ver en la siguiente cita:

La discontinuidad de la temporalidad pedagógica es esencialmente diacrónica porque consiste, justamente, en la transmisión por transubstanciación del legado humano a las nuevas generaciones: la juventud. Pero esa transmisión no se efectúa por diferenciación generacional de una identidad humana, sino que el legado es recogido en su semejanza por la dis-tinción única, nueva radical del joven hijo, discípulo. La noción de tradición quiere negar

la noción de pasiva repetición, imitación, rememoranza. La tradición es re-creación de su doble sentido: crear de nuevo y festejar celebrando el asumir desde la nada (la libertad del hijo) la historia ya constituida. (Dussel, 1977 p.147).

Pensar la transmisión como saltos de totalidad a alteridad y de exterioridad a exterioridad discontinuamente hace de la especie humana para Dussel "...una especie analógica: una especie histórica, no meramente exvolutiva y dialéctica, sino propiamente disvolutiva y analéctica." (1977 p. 147).

La construcción de la subjetividad en la formación: de la carencia a la vulnerabilidad

En el análisis que Dussel realiza en torno a la ontología pedagógica de la modernidad es posible identificar otra veta de crítica muy significativa para sustentar el argumento que construimos, cuando reconoce que desde dicha perspectiva, se volverá *carencia* toda posibilidad del sujeto en formación, cuando se instaura *la falta* como el motor de la acción pedagógica en la búsqueda de identificación con la mismidad y buscará *dar claridad* a todo aquello que es secreto y/o aparece en su opacidad. La normalización como propósito de la acción educativa se instaura de manera perversa, al realizar la introducción estructural de una carencia como fin y medio para la formación.



Fotografía: "Extra muros" Archivo Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2013

Es así que frente a la ontología pedagógica de la modernidad, que se sostiene en la idea de la carencia y la falta como elementos constitutivos del proceso educativo a fin de que el ser humano llegue a ser autónomo, en la perspectiva de Dussel y Levinas, es necesario oponer el concepto de vulnerabilidad. Para Levinas, la vulnerabilidad del ser humano es lo que constituye su poder *ser* en tanto posibilidad de autonomía. Así lo plantea Rabinovich (2003) al referirse al autor, través de la siguiente cita:

El sujeto fuerte de la voluntad que hegemonizó el pensamiento filosófico durante siglos, sujeto alimentado a base de autonomía, se revela en toda su desnudez, en su infinita fragilidad. El victimario se teme víctima y por eso sacrifica al otro, lo entrega como pago "para compensar la cólera de los dioses". Una vez puesta a la luz esta genealogía de la responsabilidad autónoma y la huella del miedo, es válido plantear el problema de la responsabilidad –y el del sacrificio– desde otro ángulo. Levinas, por ejemplo, propone una ética heterónoma a partir de un sujeto frágil que por ello –contrariamente a lo esperado en una lógica que mide al ser humano por su fuerza y no lo aborda en su sensibilidad– es superlativamente responsable. (2003 p. 60).

En este contexto, el autor habla de heteronomía como aquel camino que permite construir una autonomía a partir de la vulnerabilidad y la apertura al otro. Su proceso de construcción no supone la acción de llenar un vacío mediante la cosificación, sino del proceso de enfrentamiento ante la radical novedad de la exterioridad del otro.

Ahora bien, aquí resulta importante rescatar de nuevo los señalamientos de Rabinovich (2003), quien nos plantea que no se trata de simplificar y de oponer heteronomía y autonomía desde la perspectiva de Levinas, debido a que dicha relación:

No es una relación entre contrarios –que presupone la verdad exclusiva de una de las partes–, sino que se trata de una relación entre diferentes. Lo Otro es precisamente otro, y si se resumiera en lo contrario de lo Mismo, ya sabríamos qué es. La heteronomía tiene en cuenta un factor de diferencia radical que se encuentra ausente en la pretendida universalidad de la autonomía, y, sin excluir esta visión clásica del pensamiento filosófico, abre otras perspectivas posibles. (p. 64).

Aquí vale traer a colación una cita de García (2003) quien se refiere a las implicaciones que tiene la proclamación, que en su momento realizó la filosofía de la liberación apoyada en los planteamientos de Levinas, acerca del fin del humanismo clásico, en tanto fin de la metafísica del sujeto, que conlleva la imposibilidad de que:

una sociedad determinada (la occidental), pueda atribuirse el carácter de portadora exclusiva de la condición humana. El vacío que deja el concepto de "hombre" después de la crítica del sujeto no debe llenarse, pues es precisamente esa vaciedad la que permite pensar la distinción como el espacio, incapaz de ser colmado, de la universalidad. "Actualmente sólo se puede pensar en el vacío del hombre desaparecido. Pues éste vacío no profundiza una carencia; no prescribe una laguna que haya que llenar. No es nada más, ni nada menos, que el despliegue de un espacio en el que, por fin es posible pensar de nuevo" El fin del sueño antropológico significa pensar desde el vacío que deja la muerte del hombre, es decir, pensar un humanismo no metafísico o, en términos de Levinas, un humanismo del otro hombre. (p. 209).

Este replanteamiento de la vía de acción para la construcción de sujetos autónomos, tiene consecuencias pedagógicas importantes en términos de que, no se trata de realizar un proceso pedagógico que transforme la potencia en acto y que reconozca y piense desde lo existente, sino de abrirse a nuevos mundos imposibles de pensar. Deviene así, la necesidad de descentrar la acción educativa: el otro desde la lógica de la alteridad ya no puede ser visto desde la carencia, sino desde la radical novedad que implica el vacío que nunca puede ser llenado por una aspiración supuestamente universal.

Acerca de la proximidad y de la sensibilidad que estallan en la formación

La mirada al rostro viene a ser para Levinas (2000), la posibilidad de salir del horizonte de la mismidad centrado en la visión acerca de aquello que falta en el otro, de la racionalidad pedagógica centrada en la carencia. El autor resulta ser sumamente claro al respecto, cuando se refiere

a la necesidad de describir el rostro positivamente y no sólo de modo negativo, "...el abordaje del rostro no es del orden de la percepción pura y simple, de la intencionalidad que va hacia la adecuación." (p. 80). Responsabilidad y proximidad vienen a ser palabras clave para trocar carencia por apertura en la formación al replantear el problema de la construcción de la subjetividad. Aquí vale detenerse en un aspecto esencial en la obra de Levinas que es recuperado por Dussel. Para el primer autor, la responsabilidad moral es la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. Esta no es accesoria, suplementaria de una base existencial previa, sino lugar donde se anuda el nudo de la subjetividad. (2000 p. 79).

En la medida en que la subjetividad no es un para sí, en donde la responsabilidad es simple atributo de la subjetividad, sino que es inicialmente para el otro, la proximidad no es lo próximo en el espacio o lo allegado en la relación con los otros, sino que

...se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy– responsable de él. Es una estructura que en nada se asemeja a la relación intencional que nos liga, en el conocimiento, al objeto –no importa de que objeto se trate, aunque sea un objeto humano–. La proximidad no remite a esta intencionalidad, en particular, no remite al hecho de que el otro me sea conocido. (Levinas, 2000 p. 80).



Fotografía: "Entrada CCH Sur" Archivo Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2013

Esta problemática es planteada por García (2003) de la siguiente manera:

La afinidad entre la obra de Levinas y las distintas expresiones de la crítica del sujeto radica en el rechazo de la dicotomía libertad/conciencia, pues si la conciencia es libertad, lo otro de la conciencia es heteronomía. ...El rechazo de la metafísica de la subjetividad se resuelve finalmente en una crítica de la tradición humanista... la deconstrucción del sujeto, del hombre en tanto que conciencia y voluntad, es rigurosamente inseparable de una crítica de la razón y, más aún, de una deconstrucción del universo moderno en general. ...Basándose en Simon Critchley habría que preguntarse si ¿Podríamos hablar de una post-deconstructive subjectivity? (p. 204).

La formación como espacio de encuentro de un yo con otro, es proceso que *estalla*. Es horizonte de la alteridad, del reconocimiento del *Otro* como *otro*. La cuestión se encuentra en la problemática de la irrupción del *Otro* en la normalidad de la totalidad:

Más allá de la totalidad está el *Otro* en su libertad, en su palabra que irrumpe en mi mundo; pero en el fondo, si es realmente de otro, irrumpe siempre como interrelación, porque surge más allá de la totalidad, como lo que todavía no tiene sentido, porque justamente está más allá de todo sentido. Si habla como lo que ya tiene sentido quiere decir que es óntico. (Dussel, 1995 p. 120).

Ahora bien ¿cómo y desde dónde es posible abrirme a mirar el rostro del otro, más allá de la visión que busca comprenderlo desde mi totalidad de sentido? Es la sensibilidad la vía que me hace salir de la compulsión racionalizadora de la mismidad y me permite abrirme al otro en tanto responsabilidad. Es la experiencia pre-originaria que bifurca el camino del eterno retorno, rompe lo apolíneo y abre espacio a la vulnerabilidad, que se instala en el ágape, más allá del eros platónico, en tanto que supone un amor que va más allá de sí mismo, que va más allá de la totalidad de mi mundo. Lo anterior implica el necesario replanteamiento del lugar de la afectividad en la formación y explica el por qué se ha expulsado la afectividad en la escuela: porque bifurca el camino del eterno retorno y abre espacio a la vulnerabilidad.

Al respecto, vale decir que dicho planteamiento adquiere una importancia fundamental en la obra de Dussel, a tal grado que en su texto *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, profundizará al respecto en el marco de la siguiente intencionalidad:

La ética de la liberación intenta formular de tal manera los contenidos de la misma materialidad y negatividad, que se exige redefinir toda la lógica de los instintos, las pulsiones, las pasiones o sentimientos, lo que desde la ampliación del concepto de razón, permitirá una articulación más compleja y realista de los momentos que se necesitan para llegar a descubrir la realidad sufriente de las víctimas. (Dussel, 2002 p. 352).

Y es aquí donde visualizamos otro ámbito del pensamiento de dichos autores muy relevante para el análisis y la crítica de la compulsión que conduce la práctica del ego magíster en torno a la necesidad de saberlo todo del otro, de impedir que exista algo escondido: es la idea del secreto.

El rostro del otro es justo el ámbito donde termina la acción y comienza el misterio; lo que veo de él es solamente lo que me aparece, pero no lo que está siendo como posibilidad libre y como su proyecto. Porque su proyecto, ese su mundo y las posibilidades que se le abren, se le abren a él pero no a mí, y por eso es por lo que le pregunto ¿Quién eres?...” (Dussel, 1995 p. 116) Y continúa planteando: “Lo pregunto porque no se me manifiesta, sino que: o él mismo me lo revela o nunca lo sabré. (p.117).

Frente a la compulsión de claridad, la existencia del secreto y del misterio no hace más que confirmarnos acerca de la difícil tarea de atrapar y/o digerir al otro desde la mismidad del ego magíster en la escuela como totalidad.

Acerca de la Antropología de la Palabra y/o de la escucha al otro como dis-tinto en la formación

El término levinasiano para aludir a la constitución del sujeto es pasividad: “...término proscripto en la historia de la filosofía, aflojamiento de la virilidad, debilidad que aparece luego del estremecimiento ante la justicia. Pasividad no

significa inacción, sino capacidad de ser afectado, sensibilidad ajena a toda sensibilidad” (Rabinovich, 2003 p. 60) en donde la escucha comporta una pasividad radical, que no receptividad del estímulo, apropiación y posterior respuesta. (p. 51).

Cuando el otro interpela, lo que nos dice es: “Yo tengo derechos que no son tuyos” (Dussel, 1995 p. 120) De allí que Dussel refiera la necesidad de sostener en el acto pedagógico lo que llama la antropología de la palabra. Al respecto nos dice en una extensa cita que se considera prudente introducir:

El Otro de la pedagógica...dice lo que necesita en su exterioridad, aquello a lo que tiene derecho por sobre los derechos que le asigna el sistema, aquello que es como su biografía, sus proyectos, sus esperanzas, sus anhelos. Saber escuchar al discípulo es poder ser maestro; es saber inclinarse ante lo nuevo; es tener el tema mismo del discurso propiamente pedagógico. El maestro no hablará ni acerca de los dioses preestablecidos ni sobre la naturaleza (que de hecho es la cultura opresora del preceptor rousseauiano) que antecede al alumno. El auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aún insolente del que quiere ser Otro. (Dussel, 1966 p. 152).

Para Dussel (1995) el cara-a-cara:

indica el límite de un ámbito ante el límite de otro ámbito: el enfrentamiento de dos exterioridades con-vergentes que se encuentran. Su relación misma es un *entre* yo y el Otro que al origen no dejan “espacio” ni fisura para un mundo del sentido, es proximidad”. (p. 122).

Por ello nos atreveríamos a sostener con los autores que el sentido que orienta la proximidad en la relación pedagógica no es el entendimiento y mucho menos la defensa, sino y sólo la escucha, en la medida en que “La experiencia irreductible y última de la relación ...está en otra parte: no en la síntesis, sino en el cara a cara de los humanos, en la socialidad, en su significación moral”. (Levinas, 2000 p. 65)

Así, resulta fundamental no perder de vista, la distinción que realiza Dussel en torno a los términos entre idéntico, diferente y distinto (cfr. 1995), a fin de preguntarse si las acciones de supuesta apertura al otro en la escuela no al-

canzan a ser *mera compensación*, que lo que se proponen es la actualización y/o permanencia de la totalidad vigente o si por el contrario, suponen la proximidad de la escucha, que necesariamente abriría el horizonte de sentido hacia la exterioridad de los jóvenes.

Reflexiones finales

En este artículo hemos buscado trenzar las ideas que nos aportan Levinas y Dussel para pensar el problema del reconocimiento de la alteridad en los procesos de formación escolar en estos tiempos violentos donde pareciera que al interior de la escuela secundaria ya no hubiera reflejo entre los ideales de la formación y las necesidades de los jóvenes. Ello “desajusta” el dispositivo formativo escolar, centrado básicamente en la reproducción a través de la copia. Frente al espejo trizado, el ego magíster ya no puede aspirar a ver en el otro el reflejo de sí mismo. La imagen muestra a otro, que interpela; la transmisión ya no es posible por repetición, sobre todo cuando el otro irrumpe desde sus derechos. Con la ruptura aparece el vacío, algo se fractura, aparece la discontinuidad y con ello la construcción de sentidos encontrados en la forma de dar respuesta a su formación. Frente a ello se abren disyuntivas: el afán de regreso nostálgico a un pasado vuelto futuro; la impronta de la violencia para no ver, al reprimir a ese otro alterativo; o la respuesta –en el sentido de responsabilidad planteado por Levinas– de abrirse al otro desde la incompletud y la vulnerabilidad. En la primera opción, la acción es el entendimiento, en la segunda la defensa, mientras que en la tercera es la escucha y la contención.

Asumiendo la complejidad de la problemática actual por la que atraviesa la escuela, el sentido de la reflexión propuesta se ha guiado por la necesidad de preguntarnos en qué sentido la irrupción del otro abre condiciones para abrir la totalidad escolar, y de qué manera dichos procesos pueden hacer de la institución: la escuela del anhelo, la escuela del miedo o la escuela de la responsabilidad y la contención.

La escuela en tanto institución se encuentra frente a una paradoja. Los muros de la escuela bien pueden ser vistos como fronteras entre el anhelo que aún provoca el retorno a la mismidad en la racionalidad pedagógica y el miedo producido por el desencanto que ofrecen los procesos de individualización frustrada. Vale decir que el adentro y el

afuera de la relación que establece la escuela con lo social supone fronteras móviles y a veces invisibles y que en ocasiones esos muros que delinean la frontera escolar se ensanchan, alcanzando a cobijar de la intemperie a los sujetos que asisten a ella y sus familias.

Sin embargo, tal como plantea de nuevo Dussel, para salir de la paradoja se requiere una crítica de la institución escolar que ha de poner el acento en la deconstrucción en el siguiente sentido:

Cualquier acción, institución o sistema de eticidad se “deposita” como algo acontecido, hecho, como una realidad pasada, que se produce y “reproduce”. En cuanto tal, es punto de partida para cualquier acción futura; pero, al mismo tiempo, es lo “opaco”, lo que oculta, lo que disciplina y comienza a limitar, oprimir, dominar: es la doble cara de toda institución. La distancia entre lo “ya dado” y lo por darse (el “desarrollo”), pero “impedido” por lo “habitual”, exige saber deconstruir lo “ya dado” para dar paso a lo nuevo. Esta de-construcción es un proceso negativo, crítico. (Dussel, 2002 p. 297).



Fotografía: “Exposición en SILADIN” Archivo Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2014

La mirada de autores tales como Levinas y Dussel resultan ser sumamente pertinentes, para construir una perspectiva crítica desde donde analizar, lo que acontece en la formación de los jóvenes en la escuela secundaria, lo otro es atrevernos a romper con lo habitual a fin de dar paso al reconocimiento.

Bibliografía

- Dussel, Enrique, *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Tomo I, Buenos Aires: Siglo veintiuno Argentina editores, 1973.
- Dussel, Enrique, *Filosofía ética latinoamericana*, Tomo 6/III, De la erótica a la pedagógica de la liberación, México, Editorial Edicol, 1977.
- Dussel, Enrique, "La alteridad o la exterioridad del sistema", en *Introducción a la filosofía de la liberación*, pág. 140-172, Bogotá, Editorial Nueva América, 5° ed, 1995.
- Dussel, Enrique, "Autopercepción intelectual de un proceso histórico" en *Anthropos*, n° 180, sep/oct, pág. 13-36, 1998
- Dussel, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta, 4° ed., 2002.
- García, Pedro Enrique, *Filosofía de la liberación, Una aproximación al pensamiento de Enrique Dussel*, México: Editorial Driada, 2003.
- Levinas, Emmanuel. *Ética e infinito*, Madrid, Editorial la barca de la medusa, 2° ed. Trad. Jesús María Ayuso Díez, 2000.
- Levinas, Emmanuel, *La huella del otro*, México, Taurus, colección "La huella del otro", Trad, Esther Cohen, Silvana Rabinovich y Manrico Montero, 1998.
- Rabinovich, Silvana. "La mirada de las víctimas. Responsabilidad y libertad" en Mardones, José y Reyes Mate (eds.) *La ética ante las víctimas*, Barcelona, Anthropos, pág. 50-75, 2003.
- Skliar, Carlos. "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con la diferencia en educación", En, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol XVII, n° 41 enero-abril, 2005.
- Yurén, T. "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes", En Yurén, M.T., Navia, C. y Saenger, C. (coords.) *Ethos y autoformación del docente*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2005.