



La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas¹

Facundo Giuliano

*Universidad de Buenos Aires y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet),
Argentina (facugiuliano16@hotmail.com)*

Recibido: febrero 01 de 2016 | Aceptado: noviembre 16 de 2016 | Publicado en línea: diciembre 30 de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.2.2016.02>

PARA ALGUNA INTRODUCCIÓN

La modernidad ha sentado las bases de una educación fuertemente normalizadora, cuyo objetivo principal era formar un tipo de sujeto apto (normalizado-disciplinado, que haga “buen uso de su razón”) para garantizar cierta convivencia en el marco de la sociedad occidental-capitalista. Su cara oculta, que con Mignolo (2001) conocemos como colonialidad, está basada en una Idea, en unos valores determinados o una moral, en una razón o unas formas “correctas” de pensar, un sistema o artificio, que se plantean como “neutrales” dentro de la escuela como esa institución que los encarnaría y que, en nombre del progreso, haría de ellos su bandera para educar.

Aquello se torna particularmente interesante cuando miramos históricamente lo que ha sucedido en territorios como América Latina, donde, desde su conquista hasta hoy, la instalación de escuelas de todo tipo ha sido fundante de relaciones pedagógicas que reproducen –no sin diferencias y resistencias– esta lógica binaria que incluye a algunos y excluye a otros. Pues se trata de la educación en manos de discursos técnicos o jurídicos que hacen de ella una variable

¹ A Daniel Berisso, por esas horas semanales de inquietudes filosóficas compartidas, en el marco de ese espacio otro que posibilitó la escritura inicial de este trabajo. A Carlos Skliar, porque encontrarnos significó una recurrente invitación a lecturas singulares y escrituras plurales en tiempos de reflexiones afectivas compartidas. A estos Otros, gracias por estar ahí (y aquí) en medio de la amistad.

más del derecho positivo o un instrumento técnico que permite que unos sujetos evalúen y examinen a otros que se encuentran en posición de objetos. De este modo, la educación no sería más que el espacio donde unos enseñan –con todo tipo de técnicas– a otros a hacer lo que no saben-hacer, a saber lo que no-saben, a ser lo que no son, a estar como no están o a tener lo que no tienen. Esa idea *comeniana* de “enseñar todo a todos”, que hoy se reifica acríticamente en muchos pedagogos, latinoamericanos y no tanto, permite encontrarnos con el problema que plantea desde sus orígenes la *Didáctica Magna*, no viendo que se trataba –y aun hoy se trata– de un “todos” exclusivo y excluyente a partir de la idea de quiénes serían o no “educables” a partir de una enseñanza normativa y artificiosa.

En contraposición, aquí sostenemos el pensamiento de que una educación sin conversación es mero monólogo embrutecedor, pura relación sujeto-objeto, negación de la existencia de otros sujetos fuera de *sí mismo*. Es por esto que los próximos pasajes se proponen problematizar algunos de los rasgos modernos que persisten de esa educación (colonial) que no da lugar a otras escrituras o grafías, otras temporalidades o espacialidades, otras formas de estar-juntos en educación. Pues se trata de tomar distancia crítica de esa educación ego-lógica que se plantea siempre en primera persona y *sin el otro*, ubicando –al mismo tiempo– su acto fallido, que posibilita la resistencia del otro a su reducción a variables categóricas-administrativas.

Un breve relato para repensar el “diálogo” entre la mismidad y la alteridad

Esta escena, sucedida en la juventud de un gran pensador y poeta contemporáneo, pone de manifiesto, al menos, una repetición habitual: el No al Otro, un no ha lugar a la alteridad que la despoja de toda posibilidad, que nos deja impotentes de cualquier gesto posible de hospitalidad, que nos deja claro a dónde conducen tantos años de certezas y conocimientos impostados, que nos oscurece la in-certidumbre y nos reclama un afecto ético. Puede haber sucedido en la dirección de una escuela, en algún gabinete “psi”, en cierto consultorio para atender a otros determinados como “especiales”, en algún estudio de algún “especialista”, o en medio de ninguna parte. Quizá poco importe el lugar, pero no menos importante es lo que vendrá...

La madre se sienta enfrente de él, del otro lado de un largo escritorio. Son muy jóvenes los dos y, sin embargo, les han tocado sitios tan opuestos, tan otros, que no pueden verse como son...

Ella es la madre de un niño con problemas, está inquieta, llena de dolor en el cuerpo; él es un profesional, temeroso de mostrar sus manos, lleno de palabras difíciles. En un tono ceremonial que no proviene de su garganta sino de un sitio más lejano, quizá de un desierto, el especialista le dice: “Necesitaría que conteste algunas preguntas”.

Ella asiente, porque está allí para eso: para sentarse y a-sentir.

La asimetría de voces se hace cada vez más profunda:

“¿A qué edad comenzó a hablar su hijo? ¿En qué momento caminó? ¿Cómo reacciona cuando alguien le habla? ¿Cómo es su juego? ¿Reconoce estructuras gramaticales complejas?”.

Y así, una tras otra, hasta el hartazgo.

Cuando quita sus ojos del cuestionario para encontrar las respuestas, ella lo está mirando desde el borde mismo de la desazón... Y lo interpela:

“Pero, ¿vio usted a mi hijo?”.

“No. Pero aquí tengo su historial, que ya revisaré”, le responde.

La madre lo toma del brazo y con furia lo conduce hacia la puerta, lo pone enfrente de su niño y le dice:

“Pues aquí lo tiene, es él, ¿lo está viendo? Nunca comenzó a hablar, nunca caminó, no juega, no hace nada cuando alguien le habla y no reconoce ni si quiera a su padre”.

El niño estaba postrado en una austera silla de ruedas, la mirada perdida –o nunca encontrada–, los dedos paralizados, su rostro detenido en un vacío.

Y se marcharon. Y lo dejaron con su escritorio, su cuestionario y su ignorancia.

Por años intentó, en vano, buscar a esa madre para pedirles perdón. Aunque cree que de algún modo ya lo hizo: jamás volvió a preguntarle nada a nadie, sin haberlo abrazado antes. Fue el principio suyo del fin, momento en el cual se sintió el hombre más inútil, acontecimiento gracias al cual pudo luego dedicarse a otras cosas, y entender la pedagogía como una forma de escucha, como una forma de estar atento: atento al otro, no a la normalidad (Skliar, 2013).

Ésta es una historia de verdad verdadera, historia en la cual alguien había querido evaluar y decir algo sobre un niño que ni siquiera había visto.

Quizá en esta breve historia estén todos los vicios de haber secuestrado la educación del campo de los afectos éticos, de que se tome la palabra sólo para interrogar, sólo para juzgar, y no se dé nada, no se escuche nada, no se mire nada, hasta que alguien nos enfrenta con eso que podemos llamar lo Real, lo contingente, lo que está allí presente. Pues de aquí se hace necesario postular la sospecha del orden normativo e intentar enseñar a pensar desde los bordes, atentos a la diferencia olvidada, disimulada o francamente negada en lo que aparece como “visible” en el orden social, en los ideales de convivencia o de identidad cultural. La posibilidad de deconstruir estos pretendidos órdenes simbólico-normativos permite abrirse al cuidado de lo diferente, a la atención a lo ausente, a la creatividad o novedad (Cullen, 2004, p. 132).

DOS REFLEXIONES CUIDADOSAS (DE UNO Y DEL OTRO)

1ª La enseñanza del deseo y el acto fallido en educación

Freud enuncia entre los actos fallidos el hecho de no lograr encontrar un objeto que se había colocado en algún lugar: puede aparecer y desaparecer, ocultarse; es también la ocultación de un objeto o de una situación para la conciencia, una interrupción en la trama de la vida cotidiana, una discontinuidad (Lyotard, 2004, p. 79). Esto plantea quizá un primer movimiento necesario a lo educativo, una pulsión que va hacia lo *otro* como hacia lo que le falta a *sí mismo*, cierto deseo de dar cuenta de ese acto fallido en la pedagogía: es decir, de re-encontrar(nos) aquello que se había colocado en algún lugar pero no recordamos dónde, un deseo de interrupción y discontinuidad de lo habitual o, más aún, de lo normal. Deseo como aquello que no pone en relación una causa y un efecto, sino que existe en la medida que lo presente está ausente a *sí mismo*, o lo ausente presente en el *otro*: siguiendo a Lyotard (2004, pp. 81-86), es una relación que simultáneamente une y separa sus términos, los hace estar el uno en el otro y a la vez el

uno fuera del otro (hospedando esta oposición en su conjunción, el deseo es nuestro Maestro). Slavoj Žižek, en su recomendable *Guía cinematográfica para el perverso*, muestra que el problema que se nos plantea no es si nuestros deseos se encuentran satisfechos o no, sino saber qué es lo que deseamos. Pues no hay nada de espontáneo, de natural, en el deseo humano. Nuestros deseos son artificiales, con lo cual se nos debe enseñar a desear. Aquí la educación, quizá como un arte perverso por excelencia, podría justamente ocuparse de no dar aquello que deseamos sino decirnos cómo hacerlo.

De este modo podríamos comenzar a pensar la relación o el vínculo pedagógico, fundamentalmente atravesado por deseos múltiples que determinan y complementan a los sujetos indefinibles e inacabados de la educación. Pero hoy nos encontramos envueltos en relaciones pedagógicas artificiosas y distantes, como aquellas relaciones causales que esperan con paciencia inquisidora sus efectos o aquellas en las que, por un lado, se posiciona un sujeto parlante-expositivo y, por el otro, múltiples objetos receptivos en medio de un paisaje que obliga a la docilidad o invita a la exclusión. Pues pareciera como si se tratara de un mero acto de *saborear* al otro o a los otros, en cuanto acción que supone la degustación de la cosa como su distanciamiento: uno se deja penetrar por la cosa, se mezcla con ella y, a la vez, se la mantiene separada para poder hablar de ella, juzgarla (Lyotard, 2004, p. 99). He aquí un dilema quizá tan ético como social: por una parte, el deseo o necesidad de educar una multiplicidad de sujetos y, por otra, la necesidad o el deseo supuestos de evaluar para certificarlos (normalizarlos) y que puedan ser reconocidos como “incluidos” de algún modo en su respectivo sistema social. Aquí la función pedagógica no es la del vencimiento y convencimiento del deseo, sino la de su pensamiento: quizá toda la sabiduría consista en escuchar esta ausencia y en permanecer junto a ella; en vez de buscar la sabiduría, valdría más buscar por qué busca.

Educar como filosofar: seguir plenamente al movimiento del deseo, estar comprendido en él e intentar recogerlo con el lenguaje sin salir de su cauce. Desear el deseo, como quien desea más búsqueda.

2ª La educación sin el otro

El primer efecto del Otro es alrededor de cada cosa que percibimos o de cada idea que pensamos. En palabras de Gilles Deleuze (2002, pp. 322-323):

[...] el Otro asegura los márgenes y transiciones en el mundo. Es la suavidad de las contigüidades y semejanzas. Regula las transformaciones de la forma y del fondo, las variaciones de profundidad. Impide los asaltos por detrás. [...] Cuando alguien se lamenta de la maldad del otro, olvida esa otra maldad aún más temible, la que tendrían las cosas si no hubiera el otro. Él relativiza lo no-sabido, lo no percibido; porque el otro, para mí, introduce el signo de lo no percibido en lo que yo percibo, me determina a hacerme cargo de lo que yo no percibo como perceptible por el otro. En todos estos sentidos, es siempre por el otro que pasa mi deseo [...] Yo no deseo nada que no sea visto, pensado, poseído por el otro posible. Así está el fundamento de mi deseo.

¿Qué pasa cuando el otro falta –o no es considerado en cuanto tal– en el mundo en general y en el mundo educativo en particular? Sólo reina la brutal oposición binaria de una luz insostenible y de un abismo oscuro: dualismos como lo sabido y no sabido o lo percibido y no percibido se enfrentan en un combate sin matices donde se desmorona la categoría de lo posible. No subsisten más que profundidades infranqueables, distancias y diferencias absolutas o, por el contrario, insoportables repeticiones como extensiones exactamente superpuestas (Deleuze, 2002, p. 323).

La lógica binaria es una forma de distribución desigual de poder entre dos términos de una oposición, permite la denominación y la dominación del componente negativo que se opone a aquel considerado esencial-natural (Skliar, 2003, p. 93). En las dicotomías, el poder diferenciador se oculta como norma tras uno de los miembros de la oposición; el segundo miembro es el otro del primero, la cara opuesta –degradada, suprimida, exiliada– del primero y su creación; en apariencia, ambas caras dependen una de la otra, pero la dependencia no es simétrica: el segundo depende del primero para su aislamiento forzoso, el primero depende del segundo para su autoafirmación (Bauman, 1996). De este modo, abundan crueles lógicas que benefician a unos y estigmatizan a otros, binomios tales como aprobados/desaprobados, incluidos/excluidos, exitosos/fracasados, excelentes/mediocres, y un considerable etcétera de este tipo de operaciones que condenan socialmente a la multiplicidad de singularidades – siempre que no se adapte a la “impersonalidad de la regla universal”– o aniquilan a cualquier otro indeterminado que esté o quiera estar fuera de esa oposición.

De aquí la importancia ética de la responsabilidad ante el otro, una afección que nos interpela al punto de poder dar cuenta, entre otras cosas, de que la igualdad no es real sin una atención especial al punto de partida como posibilidad de construir alternativas igualitarias de con-vivencia. Ciertamente, quizá no sea tanto el principio lo que importe, como el durante... Una duración singular que se descubre a través de toda clase de avatares y hace de lo educativo el elemento fundamental de una búsqueda compartida que no puede ser sin alteridad. El otro da una cierta realidad a los imposibles que abraza mediante el lenguaje: pues precede a la mirada, puebla el mundo de fondos, de franjas, de transiciones; a veces elabora los cuerpos con elementos y los objetos con cuerpos, produce su propio rostro con los mundos que expresa; hace visible la profundidad y la pacífica, rebaja los elementos a tierra y la tierra a los cuerpos. Es una extraña desviación, pliega deseos sobre objetos y amores sobre mundos, es lo que posibilita... Por esto es que una educación *sin el otro* es un asesinato de los imposibles o, en otras palabras, un otroicidio.

TRES GESTOS MÍNIMOS

I. Hacer de la temporalidad educativa una espacialidad pública intercultural

Entiempo en los que la diferencia es pensada bajo la hipótesis de conflicto –malinterpretando la multiplicidad de culturas como inconmensurabilidad de paradigmas–, una sutil microfísica del

poder disciplina (con poder pastoral o con razones de Estado) a los sujetos singulares, globaliza sus pretensiones buscando regular la vida misma de la especie: el operador que media entre el mero disciplinamiento y la regulación es la inserción en una pretendida *historia universal* con sello etnocéntrico, orientada por el *progreso de la razón* que genera leyes “necesarias para el desarrollo”. De este modo, siguiendo a Cullen (2003, pp. 53-55), se afecta la interacción cultural desde distintos modos de reduccionismo, tales como la *formalización* –reducción ilusoria de los variados horizontes simbólicos de la pluralidad cultural a “restos de irracionalidad”, frente a una pretendida axiomática supuestamente representante de la razón universal– y la *polemización* –reducción sádica del poder de la pluralidad cultural a “focos de conflicto” amenazantes de las hegemonías del statu quo alcanzado–.

En este marco, la educación funcionaría como herramienta de reproducción y disciplinamiento o como posibilidad de resistencia e invención. Esta última formulación habilita e invita a pensar-hacer de su temporalidad una posibilidad responsable de propiciar en su interior una *espacialidad pública intercultural*: espacio definido más por la alteridad que por el compromiso con lo dado, espacio que libera otras alternativas acalladas no dejándose atrapar por las presencias ni las sujeciones homogeneizantes. Se trata de que se pueda tomar la palabra para conversar con otros, poniendo la subjetividad en la alteridad que inquieta, y no en la función lógica sintetizante y legisladora. La apertura a la diferencia prioriza el pequeño relato por sobre la argumentación y desconfía de los grandes relatos, donde siempre se esconde el argumento monoteísta disfrazado con cualquiera de sus atributos: logocentrismo, etnocentrismo, falocentrismo. No es lo mismo la igualdad homogeneizante (que reduce la alteridad a la mera diversidad en el seno de *lo mismo*), ni la clasificación (que reduce la alteridad a la mera diferencia de *lo mismo*), que la *alteridad* propiamente dicha, que es donde emerge la interpelación ética (Cullen, 2003, p. 64). Este espacio es condición *sine qua non* para el uso ético de la participación política, el cuidado de sí y del otro, la radicalización de la democracia. Coincidiendo con Fonet-Betancourt (2003, p. 116), se trata de hacer ver que la *interculturalidad* es, no una categoría meramente antropológica que daría cuenta de la relación entre unos definidos y otros determinados, sino, primordialmente, una actitud ética por la que los miembros de una cultura² (singular) se convierten en “prójimo” de los miembros de otras culturas, abriendo espacios para acoger y hospedar lo “ajeno”; es teoría y práctica de la “proximidad” como manera de (con)vivir en relación tratando de aportar un ideal del saber que busca el crecimiento de nuestra memoria de humanidad, cuestión que requiere escuchar tanto a los presentes como a los ausentes y dejar que organicen sus mundos desde sus memorias, en medio de una convivencia entre culturas que comparten y transforman a todas las que conviven.

2 Una primera tensión colonial que se impone a la existencia singular, involucrando las dimensiones del tiempo y del espacio, probablemente tenga que ver con la propia cultura. Porque toda cultura es, por sí misma y en sí misma, originariamente colonial, en términos de una imposición de una especie de ley de *lo mismo*: la mismidad que persigue por doquier a la alteridad como si fuera su sombra; la cultura como *intimación al hospedaje del otro* hace de sí misma y de su hospedaje lugares, espacios esencialmente coloniales –en el sentido de una ley que, bajo una apariencia igualitaria, universal, de pluralización del yo y/o albergue de la diversidad, acaba por imponer la fuerza y la “generosidad” de la lengua de la mismidad– (Skliar, 2003, pp. 84-85). Se vuelve necesario, entonces, para dar lugar a la alteridad o escaparse de la mismidad, desobedecer la cultura de algún modo, o como dijo Freud en su época, “ir más allá de los padres” con todo lo que ello implica.

Son la re-existencia, la insistencia y la fragilidad, las dimensiones existenciales que concretan la interculturalidad, como aquello que Rodolfo Kusch anteponía al Ser y llamaba “*mero estar*”, y aquí agregamos, *siempre junto a otros*. Desde aquí es posible construir aquel espacio de redes vinculares de sujetos no sujetados, o movimientos sociales, o aprendizajes singulares-plurales que vayan generando comunidad, que hagan del pensamiento y la ética, la conversación y el cuidado, formas de alteridad.

II. Alejarse de las representaciones y examinaciones, siempre (d)evaluativas de la alteridad, para dar lugar a una educación ética y descolonial

Todo acto de clasificación es asimismo un acto de exclusión y de inclusión que supone coerción y violencia, distinción de la que partimos junto a Skliar (2003, pp. 54-55) para poder mirar entre representaciones aquellas imágenes que toman como punto de partida y como punta de llegada el yo mismo –*lo mismo*– y aquellas que comienzan en el otro y se someten a su misterio, su lejanía, su rebeldía, su expresividad, su irreductibilidad: una imagen de *lo mismo* que todo lo alcanza, lo atrapa, lo nombra y lo hace propio; otra imagen que retorna y nos interroga, nos conmueve, nos desnuda, nos deja sin nombres. Cuando la representación insiste en su centralidad, individual o colectiva, ella se exagera, se multiplica, se vuelve una repetición de *lo mismo*; si la trayectoria de la representación sale de *lo mismo* hasta hacer suyo lo Otro, como objeto materialmente integrado en una historia y un sistema mundial que lo ha transformado, categorizado, sujetado, atrapado en la categorización del nosotros,³ representación y poder ya no pueden ser distinguidos o separados (Skliar, 2003, pp. 56-57). De aquí que, en una conversación de reciente aparición (Giuliano, 2015, p. 196), Judith Butler señale que la representación es en realidad un *borramiento*, puesto que se ubica en un marco que excluye la posibilidad de otras representaciones, y por esto, su marco es siempre funcional al poder. Por ello es necesario interrogar(nos) por el lugar desde el que parte la mirada –y no por lo que es efectivamente mirado– y por los efectos culturales necesariamente vagos, imprecisos, que supone la trayectoria consecuente del mirar y los significados que son atribuidos, sin obviar que el proceso de representación supone delegación⁴ y descripción.

Y es que en educación hay representaciones de todo tipo y forma acerca del Otro y su aprendizaje, su forma de estar-en-el-mundo, su juego, su lectura, su deber-ser, su presencia o ausencia, su escritura, su dar cuenta del saber o la ignorancia, su supuesta nítida

3 La *representación colonial* del otro, además de la conquista de su territorio y de sus mitos, es su masacre, su descubrimiento, su re-descubrimiento, su invención, su inscripción en fronteras estrictas de inclusión/exclusión, su demonización, la atribución de sus perturbaciones, su infantilización, su normalización, su traducción, su estereotipia, su medicalización, su domesticación, su desterritorialización, su usurpación, su mitificación, su institucionalización y su separación institucional, su redención etnográfica, su regulación a través de la caridad y de la beneficencia, su ser objeto de la curiosidad científica, su ser sólo segundo término (negativo) en la oposición de la lógica binaria, la moda y la domesticación de lo anormal, los campos de exterminio, los campos de refugiados, la escisión o destrucción de sus cuerpos (Skliar, 2003, pp. 91-92).

4 Delegación: quién tiene el derecho de representar a quién. Descripción: cómo los sujetos y los diferentes grupos sociales y culturales son presentados en las formas diversas de inscripción cultural, es decir, en los discursos y en las imágenes a través de los cuales el mundo social es representado por y en la cultura (Skliar, 2003, p. 57).

transparencia como sujeto. ¿Cómo operan estas representaciones en educación si no es por prácticas examinadoras, inquisidoras, valorativas o (d)evaluadoras de la alteridad? Más aún considerando los tiempos actuales, cuando se insiste de manera tan compulsiva en la “evaluación permanente”, en la evaluación de todos todo el tiempo que sea posible: el nombre políticamente correcto de este mecanismo o tecnología de poder suele ser “evaluación por proceso”. Una quizá descontextualizada interpretación de Sócrates podría decir que él mismo estaría feliz de vivir en esta época, donde ciertamente pareciera ser que “una vida sin evaluación no merece ser vivida”, pues no hace falta mucho para ver que las subjetividades más y mejor evaluadas son las mejores pagas del mercado laboral y las que poseen mayores posibilidades de “inclusión social”. Pero, en honor de la verdad, Sócrates hacía referencia al examen,⁵ que a lo largo y a lo ancho del tiempo fue construyéndose dentro de los sistemas escolares e instituciones de encierro, ya no como una tecnología puesta al servicio del *cuidado de sí* sino ahora como un dispositivo⁶ histórico que funciona en forma paradójica o algo ambigua: posee una dimensión des-subjetivante (que reduce la alteridad del otro a la impersonalidad de una norma universal) al tiempo que produce una subjetividad determinada (por lo general dócil, según la cual la alteridad tendría que amoldar sus respuestas, su cuerpo, sus formas de estar, al corpus de representaciones legitimadas para certificarse como *sujeto competente* en tal o cual área de aprendizaje). Siguiendo las enseñanzas de Foucault (2009, p. 215) a propósito del examen, sabemos que en él se combinan las técnicas de la *jerarquía que vigila* y las de la *sanción que normaliza*: es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar, estableciendo sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. Aproximadamente desde el siglo XVII, esta técnica moderna-europea, propia del *poder disciplinario*, llega a atravesarnos, violentarnos, reducirnos a arbitrariedades –numéricas– de las más diversas, a colonizarnos, juzgarnos, someternos, calificarnos, clasificarnos, vigilarnos, examinarnos, normalizarnos, castigarnos. No parece ser un dato menor que autores de estos tiempos, y de otros, lo describan como una especie de “enfermedad contagiosa” que dura de por vida, aunque paradójicamente sostengan que tiene que ver con “la cura del alma” (Díaz, 2010, p. 56).

5 En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad; manifiesta el sometimiento de aquellos que son perseguidos como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos, superposición de la relaciones de poder y de las relaciones de saber. Sus rituales, sus métodos, sus personajes y su papel, sus juegos de preguntas y respuestas, sus sistemas de notación y de clasificación se encuentran implicados en todo un dominio de saber, todo un tipo de poder; aparece, a través de las disciplinas, el poder de la normalización –que obliga a la homogeneidad–. Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada (Foucault, 2009, pp. 214-215).

6 Es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho. Establece la naturaleza del nexo posible entre estos elementos, tratándose de una formación que en un momento dado tiene que responder a una urgencia: cumple así una función estratégica, como la reabsorción de una masa de población flotante que resulta excesiva para una población mercantilista. Al responder a un objetivo estratégico predominante, una vez constituido se sostiene como tal, en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste que lo lleva a un proceso de perpetuo completarse estratégico (Castro, 2011, p. 114). Para profundizar este análisis podría pensarse también el examen como un dispositivo que puede contener características tanto de los *dispositivos disciplinarios* como también de los *dispositivos de seguridad*.

De este modo, siguiendo a Foucault (2009, p. 217), podemos observar cómo la escuela –y tantas otras instituciones educativas– sería una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión la operación de la enseñanza, que consistiría en una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar haciendo entrar la individualidad en un campo documental (*casificándola*).⁷ Así, la textualidad producida (ya sea oral o escrita) por el otro se encuentra sometida a una lógica violenta de reducción y/o traducción a un discurso disciplinario socialmente legitimado que consiste en su cifra-miento, promediación y comparación.

Aquí quisiéramos profundizar esta idea sosteniendo que el examen también se trata de una tecnología de colonización o *aparato de poder colonial*⁸ que, disfrazado siempre con trajes de “libertad” y en nombre de los “mejores métodos”, efectúa la *alienación pedagógica*, equivalente para Enrique Dussel (2011, p. 148) al filicidio o muerte del hijo. Y, en medio de un violento estado de las cosas,⁹ quien lo utiliza se parece al psicótico que intenta paliar la ausencia de los otros reales instaurando un orden de vestigios humanos (Deleuze, 2002, pp. 331-332) inscritos con tinta de angustia en algún papel por examinar. Frente a esto, consideramos que la educación tendría que animarse a romper la relación de sinonimia –instalada desde la modernidad/colonialidad– con las prácticas de examinación o evaluación y las persistentes representaciones que en su interior operan, pudiendo ser resignificada y repensada a cierta distancia de éstas desde una postura ética y descolonial, tal vez como esa femenina que figura entre las categorías del *estar* y permite:

Alumbrar los ojos ciegos, devolver el equilibrio –superar, una alienación última, resultante de la virilidad misma del logos universal y conquistador que expulsa hasta las sombras que hubieran podido abrigarlo–, tal sería [...] la vocación de aquella que “no conquista”. (Lévinas, 2004, p. 123)

Para avanzar en el sentido arriba mencionado, tampoco podemos olvidarnos de la evaluación y sus prácticas que operan junto a las de examinación, puesto que en la palabra *valor* está primeramente el verbo *evaluar*, el cual remite a *preferir*. La preferencia es el atributo de un ser de voluntad y de libertad: una posición de libertad en *primera* persona es esencial a la

7 Haciendo de cada singularidad un “caso” mediante una red de escritura que actúa como sistema de registro intenso y de acumulación documental, generando un archivo minucioso a través de métodos de identificación, de señalización o de descripción. La acumulación de los documentos –“expedientes” o “registro”–, su puesta en serie, la organización de campos comparativos que permiten clasificar, formar categorías, establecer medias, fijar normas, habilita la constitución del individuo como objeto descriptible-analizabile y la constitución de un sistema comparativo que permite la medición de fenómenos globales (Foucault, 2009, pp. 220-221).

8 Es un aparato de producción de conocimientos que parece pertenecer *originariamente* sólo al colonizador; se trata de su saber, de su ciencia, de su verdad, y del conjunto de procedimientos que le son útiles para instalar y mantener *ad infinitum* el proceso de alterización del otro. Pero luego, ese saber, ese conocimiento, se trasplanta de un modo lento y violentamente hacia el interior del colonizado como si se tratara de un propio saber, de un conocimiento que le resulte apropiado y le sea natural (Skliar, 2003, p. 86).

9 Pensemos un momento en esas instancias de examen, que muchas veces determinan la continuidad de estudios de una persona, como ese espíritu que *vive hacia afuera*, expuesto al sol violento que enceguece, a los vientos de altura que lo golpean y lo abaten, sobre una tierra sin repliegues, extraviado, solitario y errante y por eso mismo alienado por las cosas producidas que él había suscitado y que se enfrentan a él indómitas y hostiles (Lévinas, 2004, pp. 122-123).

evaluación, pone en juego el juicio moral,¹⁰ inseparable de la voluntad de cada uno de efectuar su propia libertad, de inscribirla en actos y en obras que podrán ser juzgadas por otros (Ricoeur, 2009, p. 75). Es esta referencia a la evaluación por otro, en función de la ayuda que nuestra libertad le aporta a otra(s) libertad(es) y al requerimiento que otra(s) libertad(es) dirigen a nuestra libertad, que eleva lo valioso por encima de lo simplemente deseable. Siguiendo este planteo, el problema subyace en el factor de reconocimiento del otro que se agrega al factor subjetivo de evaluación, al poder subjetivo e íntimo de preferir una cosa sobre otra, y es aquí donde, además del reconocimiento de las corporalidades implicadas, debería mediar alguna *terceridad ética-pedagógica* que potencie toda alteridad que resiste aquella sujeción arbitraria que pretende re-conocerla para encasillarla en algún número, letra, categoría o espacio de acuerdo con una evaluación “objetiva” que proyecta su violencia –según objetivos predefinidos o no–, intentando corregir cualquier desviación. A diferencia de Ricoeur (2009, pp. 76-77), sostenemos aquí que esta *terceridad*¹¹ no puede derivarse de la referencia a una regla que ya está ahí como la inscripción del valor en una “historia cultural de las costumbres”, ya que esto podría transitar un peligroso camino hacia la normalización o reducción a *lo mismo* de cualquier diferencia. Por esto, aquí la *terceridad* derivaría de una actitud ética-pedagógica de acompañamiento, sostenimiento, mirada y escucha, en la cual ni un yo ni un tú se reconozcan como sujetos ego-lógicos-trascendentales que hacen uso de algún poder soberano para evaluar(se), sino que sea condición de posibilidad para encontrarse con (y entre) otros en medio de un tiempo educativo que debiera posibilitar inscribir los proyectos de liberación de cada uno, aprendiendo juntos en medio de una inquietud compartida y una difícil libertad.

Entonces, si, como se insiste tanto en estos tiempos, es “totalmente necesaria la evaluación” y toda la situación que ella conlleva en la educación –al punto de equipararse a cierto disciplinamiento social necesario para convivir, para regular el intercambio o la transmisión–, desde el reconocimiento de esta situación de sujetos es necesario anteponer una *educación ética* que no sólo plantee la problematización de la disciplina social, sino que ponga en juego la problematización de los principios de valoración y la fundamentación de obligaciones, desde aquello que pueda liberar a la subjetividad de la mediación del mercado, y el vínculo social sea reconocimiento mutuo de la necesidad del cuidado del otro en su singularidad. Pues se trata de saber y no saber, se trata de convivir y estar solo,

10 Aprovechamos la aparición del término para tomar distancia de cualquier planteo que sitúe lo moral o lo legal en su centro, dado que –compartiendo los planteos que Joan-Carles Mèlich (2011; 2013) hace al respecto– la ética opera en los márgenes de la moral y habría que liberarla de ella: mientras que lo legal y lo moral son esferas *sígnicas* o de significado, de clasificación y de ordenación, lo ético pertenece al sentido, es *stricto sensu* una esfera designificativa, desordenadora. Mientras que la ética puede ser ambivalente, ambigua, aporética, la moral aspira a alcanzar principios universales e inamovibles. Lo ético no es un deseo de justicia, sino una respuesta a la injusticia, al sufrimiento singular, a una demanda que rompe toda categorización, toda construcción *sígnica*, todo conocimiento, respuesta que tiene lugar en el tiempo oportuno y adecuado, en el margen del lugar social y la identidad jurídico-moral de quien nos demanda: ser ético supone darse cuenta de que cualquier marco *sígnico*, aunque sea fruto del diálogo o del consenso, aunque sea democrático, nunca es –nunca puede ser– *del todo* humano, nunca es suficientemente bueno, o justo, o verdadero, porque lo humano consiste en *dar respuesta* a eso que ese mismo marco *sígnico* ha prohibido, porque lo humano es responder *de* lo que ha quedado *fuera*, excluido del sistema, del marco, de la categoría.

11 Ricoeur (2009) ubica la *terceridad* como la regla donde ya está inscripto el valor por el que ha de guiarse un sujeto al evaluar dentro de un marco de costumbres establecidas históricamente, pero aquí se pretende tensionar esta idea desde el lugar en que esa *terceridad* implique algo más que una regla o norma, siendo más bien una función simbólica que empodere a la alteridad en su andar educativo.

se trata del problema de las normas o los principios universales y de los deseos y cuerpos singulares, porque quien dice subjetividad, además de pensar y actuar, dice poder y deseo, dice acontecimiento y azar, dice rarefacción o dispersión del sentido (Cullen, 2004, pp. 113-118). Esto exige como mínimo disponibilidad para encontrarse con el otro para recuperar la dignidad que ha sido quitada mediante tecnologías¹² históricas de colonización que han producido el atropello, la explotación y la muerte de unos para con otros.

Para sostener una re-significación presente de la educación en términos éticos, necesitamos del *giro epistémico descolonial* como opción geopolítica y corpopolítica que reclama la inexistencia de un conocimiento separado de la experiencia, que pretende una descolonización de la mente mediante una desvinculación de las categorías de pensamiento propias del mundo colonial moderno (blanco, eurocéntrico, heterosexual y cristiano-secular), introduciendo una nueva justificación del conocimiento al servicio de la liberación para la descolonización subjetiva y epistémica (Mignolo, 2009, pp. 60-78). De aquí se plantea la necesidad de concebir la educación como una potencial *tecnología descolonial del yo*; reinterpretando situada y fronterizamente a Foucault (2008, p. 48), implicaría entenderla como aquella tecnología que permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones decoloniales sobre su cuerpo y alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser o estar, obteniendo una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de bien-estar, dignidad, sabiduría, serenidad o inmortalidad. Tiene que ver tal vez con hacer coincidir en nuestros espacios educativos las prácticas de subjetivación y las prácticas de resistencia (que fracturan las codificaciones institucionales de poder-saber) en medio de posibilidades liberadoras de generar una ética y una estética de la existencia, poniéndose en juego un suelo común que grave la crítica y la creatividad de cada singularidad en un marco experiencial que dé lugar a nuevas formas de vinculación y nuevos modos de subjetividad –y alteridad–, donde el ritmo ético-político de educar suene al compás de encuentros tan afectivos como con-movedores, alejándonos del clásico marco anti-ético y colonial de las representaciones.

Educar como inventar: su rima no debiera ser mera casualidad del lenguaje, sino causa y encauzamiento a crear, no desde del desierto de alguna *tabula rasa* o el contenido típicamente violento de alguna representación, sino desde lo disponible en el ámbito alteritario de *lo imposible*, creando nuevas e impensadas posibilidades, posibilidades de existencia, existencia que es contingencia.

Inventar como conversar: decíamos al principio que una educación sin conversación es mero monólogo, pura relación sujeto-objeto, negación de la existencia de otros sujetos fuera de sí mismo. De esta idea se desprende que para dar cuenta de lo compartido –por ejemplo, de la experiencia del pensamiento en relación con tal o cual saber, con tal o cual ignorancia, tal vez aprendidos, re-significadas o escritos– pudiera establecerse una conversación amistosa en torno a esa referencia. Conversación amistosa en el cálido sentido de sus tiempos y sus pausas,

12 Entre las que son importantes para este análisis podemos mencionar aquellas que Foucault (2008, p. 48) reconoce como *tecnologías de producción* –permiten producir, manipular o transformar cosas–, *tecnologías de sistema de signos* –permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones–, *tecnologías de poder* –determinan la conducta de los individuos, los someten a ciertos tipos de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto–. Estas tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, y cada una está asociada a algún tipo particular de dominación; implican ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos.

sus comodidades e incomodidades, sus aciertos y desaciertos, su soltura y no-competición, su tranquilidad y liberación, su alteridad y hospitalidad, su responsabilidad y sensibilidad, su ficción y su probable sinceridad, sus gestos y su abrazo.

III. Hacer de la espacialidad educativa un tiempo responsable de hospitalidad

Para finalizar de algún modo, en medio de este doble juego *analéctico*¹³ de tiempo y espacio –donde en una temporalidad educativa determinada puede articularse una espacialidad alternativa y donde en una espacialidad educativa cualquiera puede promoverse un tiempo otro–, en la actualidad nos reconocemos hegemónicamente situados en una *espacialidad colonial*¹⁴ que nos impulsa a resistir reclamando un necesario tiempo responsable de hospitalidad para la educación. Tiempo que no debe ser visto como “imagen” y aproximación de una eternidad inmóvil, sino como articulador de un modo de existencia donde todo es siempre revocable, donde nada es definitivo, sino que está siempre por venir –donde incluso el presente no es una simple coincidencia consigo mismo, sino además una inminencia– (Lévinas, 2004, p. 273).

Conscientes de la finitud, el tiempo significa así lo máspreciado traducido en nuestra limitada vida –sujeta a las leyes de la muerte–, oportunidad de resurgimiento vigoroso para ir juntos tras aquellos instantes kairológicos.¹⁵ Instantes oportunos que convierten la mirada, la redireccionan para concentrar el tiempo, aprovecharlo, convirtiendo la dimensión temporal en un valor cualitativo y no cuantitativo, encontrando el punto del deseo en cada momento de la existencia, encontrándole un sentido (Barraco, 2010, pp. 206-210): simbolizaría un “dador” cumpliendo una función nutricia fundamental y liberadora o emancipatoria del circuito devorador y carcelario del tiempo cronológico –propio de los calendarios o de los horarios por cumplir–. Podríamos comenzar, entonces, por dar(nos) un tiempo inquieto como forma de sostener el asombro y percibir la vida como una novedad, convertir la cotidianidad en algo sublime y revelador, digno de ser enseñado y aprendido, valorando el tiempo que encarna la vida misma, instante y presente, eso único que tenemos. Un tiempo que exalte los comienzos, sin olvidar la finitud, porque la educación puede ser, además de una fuente de búsquedas, una revitalización del tiempo.

13 *Analéctico* quiere indicar el hecho por el que todo sujeto-cuerpo, todo grupo o pueblo, se sitúa siempre “más allá” del horizonte de la totalidad, es decir, en el ámbito de la exterioridad: es el punto de apoyo de nuevos despliegues, es realizar lo imposible para el sistema, es realizar la novedad, lo imprevisible para la totalidad, lo que surge desde la libertad incondicionada, revolucionaria, innovadora (Dussel, 2011, pp. 238-241).

14 La *espacialidad colonial* es un aparato de poder que se articula y se sostiene a partir de un doble mecanismo diferenciador: por un lado, la ilusión de reconocer las diferencias –reconocimiento de las apariencias del otro–, y, al mismo tiempo, la de repudiar esas mismas diferencias, disimularlas, enmascararlas, desactivarlas hasta convertirlas en puro exotismo, en pura alteridad de “afuera”. Es como una única flecha que apunta insistentemente para la invención, el gobierno, la administración y la masacre del otro. Trata de reconocer la diversidad como dato descriptivo para transformarla, en un largo y penoso proceso de alterización, en su victimización y en su culpabilidad (Skliar, 2003, pp. 85-86).

15 Que son propios del *Kairós*: aquel tiempo oportuno de encontrar un sentido a la vida, quizá un diagnóstico, una terapéutica del alma, tiempo del “primer despertar” o tiempo eterno que libera al sujeto. En contraposición al *Cronos* o “tiempo devorador”: tiempo cronológico responsable de las mudanzas y la muerte, tiempo que pasa, que se padece, el del reloj (Barraco, 2010, pp. 202-206).

De este modo, la educación se asienta en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más singular que hay en cualquiera, reconocimiento ético¹⁶ y acogimiento de la otredad que caracteriza la acción educativa como *relación de alteridad*, relación con el otro, con la palabra que viene de fuera, que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y contrato (Bárcena y Mèlich, 2000, pp. 125-126): la educación aparecerá como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado y, desde esta respuesta originaria al otro, heteronomía que funda la autonomía del sujeto; la relación educativa se hace constitutivamente ética –como *responsabilidad y hospitalidad*–. No es una relación de conocimiento, sino un acontecimiento que rompe todas las previsiones, es una herida que tiene lugar en el centro mismo de la identidad, es enseñanza que opera como una ruptura en el yo, como una respuesta al otro: siguiendo a Bárcena y Mèlich (2000, pp. 140-141), el otro es la anunciación de lo infinito como fragilidad y vulnerabilidad, vulnerable porque no impone nunca, solamente demanda, apela y se retira si nadie contesta. Ejemplificando, en palabras del pedagogo holandés Max Van Manen (1998, p. 84) en su libro *El tacto en la enseñanza*:

El adulto que es sensible a la vulnerabilidad o la necesidad del niño, experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en este encuentro está en el niño y no en el adulto. Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por tanto, la debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto. Por consiguiente, en varios sentidos la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño.

Como distinguen Bárcena y Mèlich (2000, pp. 145-146), aquí ese otro con el que me relaciono, que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un otro que me reclama una relación de hospitalidad con él; una relación desinteresada y gratuita –de donación y acogida– no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que sólo apela a mi capacidad de acogida. El otro es un sujeto singular, un rostro imposible de describir y de atrapar en la esfera de nuestros conceptos o de nuestro poder. Por lo tanto, un educador se hace responsable no sólo de lo que provoca –de modo intencional o no– en el otro, sino también de su biografía y su pasado. Esto significa hacerse cargo del otro, cuidar al otro: me hago cargo del otro cuando lo acoyo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente a su historia, más allá de cualquier representación.

Espacialidad como tiempo, tiempo como hospitalidad, hospitalidad como educabilidad. Abrir una brecha en el tiempo, en el espacio, dar lugar, a los aprendizajes vitales, a la vida como escuela de uno junto a otro(s), a la alteridad como guía de la existencia.

16 Se relaciona con el rasgo más profundo de la singularidad, porque no publica la personalidad ni desde la universalidad de la igualdad, ni desde la formalidad de la libertad, sino desde el encuentro histórico y situado consigo mismo y con otros, implicando mutualidad y solidaridad, respeto del igual y diferente, cuidado de lo común y aprendizaje mutuo que resignifica lo propio (Cullen, 2004, p. 122).

Quizá con gestos mínimos, como alguno de los mencionados, fortalezcamos el *ethos* de la liberación pedagógica que (nos) exige a las docentes, a la comunidad, saber escuchar en el silencio de la alteridad y enfrentar el espacio-tiempo, las representaciones y los mecanismos de la mismidad, con una voz que irrumpa en medio de la certera claridad de “lo normal” y siempre pueda decir... *Preferiría no hacerlo*.

REFERENCIAS

- Bárcena, F. y Mèlich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barraco, N. (2010). Kairós y Epimeleia Heautou: una lectura posible sobre la propuesta educativa de Séneca. En: A. Díaz y E. Puchet (comps.), *Inquietud de sí y educación* (pp. 201-217). Montevideo: Grupo Magro.
- Bauman, Z. (1996). Modernidad y ambivalencia. En: J. Beriaín (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 73-119). Barcelona: Anthropos.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Cullen, C. (2003). La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de las culturas en el contexto de la globalización. En: M. C. Reigadas y C. Cullen (comps.), *Globalización y nuevas ciudadanías* (pp. 53-71). Mar del Plata: Ediciones Suárez.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2002). *Lógica del sentido*. Madrid: Editorial Nacional.
- Díaz, A. (2010). ¿Cómo se llega a ser el que se es? Hacia una genealogía del cuidado de sí en el contexto educativo. En: A. Díaz y E. Puchet (comps.), *Inquietud de sí y educación* (pp. 53-64). Montevideo: Grupo Magro.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. México: FCE.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Aquisgrán: Wissenschaftsverlag Mainz.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2009 [1976]). *Vigilar y castigar*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giuliano, F. (2015). (Re)thinking education with Judith Butler: A necessary meeting between philosophy and education. *Encounters in Theory and History of Education*, 16, 183-199. <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/viewFile/5972/5723>
- Lévinas, E. (2004) *Difícil libertad. Ensayos sobre el judaísmo*. Buenos Aires: Ediciones Lilmod.
- Liotard, J-F. (2004) *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Barcelona: Paidós.
- Mèlich, J. C. (2011). Disonancias (sobre ética y literatura). *Ars Brevis*, 17, 97-115. <http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/256936/343978>
- Mèlich, J. C. (2013). Intersticios. Sobre una ética postmetafísica. *Ars Brevis*, 19, 328-349. <http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/278290/366074>
- Mignolo, W. (2001). Introducción. En: W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento* (pp. 9-53). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2009). Ciudadanía, conocimiento y los límites de la humanidad. En: J. Rösen y O. Kozlarek (coords.), *Humanismo en la era de la globalización. Desafíos y perspectivas* (pp. 59-79). Buenos Aires: Biblos.

- Ricoeur, P. (2009). *Educación y Política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2013). Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación. Conferencia dictada el 8/5/2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, organizada por el Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. <http://www.youtube.com/watch?v=KIZ8WkuEXnc>.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.