

Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo

**Luis Guillermo Jaramillo Echeverri**

ljaramillo@unicauca.edu.co

Universidad del Cauca, Popayán, Colombia,  
Colombia

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica  
de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 18, núm. 32, 2018

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 30/06/2018

Aprobación: 04/09/2018

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983188009/>

Autor de correspondencia: ljaramillo@unicauca.edu.co

**Resumen:** El escrito expone la vulnerabilidad humana más allá de todo empoderamiento legal, religioso o cultural que el ser humano ha creado para vivir en una falsa perpetuidad o «vida eterna». La motivación, inicialmente, es provocada por el filósofo de la educación Joan Carles-Mèlich, quien inspirado en una de las parábolas de los evangelios bíblicos, llama la atención a pensarnos por fuera de nuestras buenas indulgencias o falsos pietismos. En el pensamiento de Mèlich se rastrea una fuerte influencia del filósofo lituano-francés Emmanuel Lévinas, sobre todo, en la realidad que este último sufrió en la Shoah u Holocausto Nazi. El texto expone la articulación ética-compasión-alteridad desde el relato bíblico El buen samaritano, para luego plantear coordenadas de relación ética en la escuela a partir de una exposición frente al otro; exposición que pre-existe a todo acto educativo.

**Palabras clave:** educación, ética, alteridad, escuela, compasión.

**Abstract:** This paper presents the human vulnerability beyond all legal, religious or cultural empowerment that the human being has created to live in a fake perpetuity or «eternal life». The educational philosopher Joan Carles-Mèlich triggers the motivation at the beginning, inspired in one of the parables of the biblical gospels, calls the attention when considering ourselves outside our indulgencies or fake pietisms. In Mèlich way of thinking, we can find traces of a strong influence exerted by the Lithuanian, French philosopher Emmanuel Lévinas, mostly, in the reality suffered by him in the Shoah or Nazi Holocaust. The text presents the ethicalcompassion-otherness articulation from a biblical story The good Samaritan, to propose afterwards, coordinates of ethical relationship in the school, as of the exposure in front of others; exposure that preexists in all educational action.

**Keywords:** education, ethics, otherness, school, compassion.

## Introducción

En Ética de la compasión, Mèlich (2010) se apoya en el relato bíblico *El buen samaritano* para hacer ver el compromiso ético frente a un otro vulnerable; relato citado por otros filósofos, en especial fenomenólogos, para mostrar la responsabilidad que se debe tener frente a la fragilidad humana. Por ejemplo, García-Baró (2016), considera que una de las grandes revelaciones que tiene el hombre en su vida es el acontecimiento que viene del otro a través del amor, del cual no es posible sustraerse; para él, “al otro me debo más allá de lo que

este me pueda deber” (p. 35). Por su parte, Zoja (2015), expone que el prójimo es aquella persona de carne y hueso que sufre y siente a nuestro lado, en tanto no es un discurso o abstracción temática. Bauman (2007) explica acerca de la dificultad de amar al prójimo, sin embargo, reflexiona que “aceptar este precepto es el acta de nacimiento de la humanidad” (p. 106). Pero también, el relato lucano del samaritano ha tenido connotaciones de interpretación bíblica con un fin exegético (Bedoya, 2007), su impacto en el mundo religioso ha servido para criticar una falta de amor por el otro, en tanto “el concepto de religión cae en una auténtica contradicción cuando reconoce como ser humano verdadero al que no ha sido purificado ni santificado por ella” (Cohen, 2004, p. 4).

El relato bíblico convoca a pensar desde las humanidades, a salir de una identidad igualitaria en la que el yo termina auto-agrediendo (Han, 2012) y, de este modo, justifica su presencia en la sociedad a partir de la adhesión a grupos específicos de pertenencia (comunidades de género, étnicas, políticas y religiosas) y no a la humanidad infinita del hombre (Lévinas, 1998). Para los fines del presente escrito, el relato bíblico será expuesto con un énfasis ético-educativo, específicamente, en los encuentros relacionales que se viven en la escuela. Por tanto, se cita el relato in-extenso, a fin de lograr un mejor acercamiento y comprensión del mismo:

Pero él, queriendo justificarse, preguntó a Jesús: ¿Y quién es mi prójimo?

Jesús respondió: «Bajaba un hombre de Jerusalén a Jericó y cayó en manos de unos bandidos que, después de despojarle y darle una paliza, se fueron, dejándolo medio muerto. Casualmente, bajaba por aquel camino un sacerdote que, al verlo, dio un rodeo. De igual modo, un levita que pasaba por aquel sitio, lo vio y dio un rodeo. Pero un samaritano que iba de camino llegó junto a él y, al verlo, tuvo compasión. Se acercó, vendó sus heridas y echó en ellas aceite y vino; lo montó luego sobre su propia cabalgadura, lo llevó a una posada y cuidó de él. Al día siguiente, sacó dos denarios y se los dio al posadero diciendo: Cuida de él y, si gastas algo de más, te lo pagaré cuando vuelva. ¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los bandidos? El respondió: «el que practicó la misericordia con él».

Díjole entonces Jesús: Vete y haz tú lo mismo. (Lucas, 10, 29-37)

El pasaje bíblico inicia cuando un doctor de la ley o legista pregunta a Jesús (para ponerle a prueba) Maestro, ¿qué debo hacer para tener en herencia vida eterna? Jesús contesta con otra pregunta: ¿qué está escrito en la ley? ¿Cómo lees? La respuesta la da el legista fundamentado en la prescripción mosaica: no se alcanzará la vida eterna más que amando a Dios con todas tus fuerzas, con toda tu mente y con toda tu alma, y a tu prójimo como a ti mismo, o como más tarde lo expresará Lévinas (1998), encontrando a Dios en el otro.

Precisamente, Lévinas considera que no es posible ninguna religión si esta no *re-ligare* la interacción humana en el absoluto de una alteridad donde los seres, mismo y otro, están radicalmente separados y aun así, cada uno está llamado a hacerse responsable de la vulnerabilidad del otro. Según esta consideración, la eternidad no se alcanza en un *más allá* que excede la vida, sino que es vivida en medio de acontecimientos y misterios, de relaciones que desbordan las limitaciones propias y empujan a hacer por los otros lo que tal vez no haríamos por nosotros mismos. Este mandato es imprescindible, en tanto el humanismo occidental ha caído en una aversión predicativa “al establecerse en la notable ambigüedad de las bellas artes, de las «almas bellas», sin contacto con la realidad de la violencia y la explotación” (Lévinas, 1998, p. 82). El relato bíblico recusa

el orden moral y cultural de su época, pero también de la nuestra; interpela al hombre a pensar su humanidad, conmociona su pensamiento y lo pone en cuestión frente a la indefensión del otro; se trata de una indigencia encarnada que recusa la indolencia. En el presente texto se expondrá, precisamente, la relación que tiene la ética con una responsabilidad sin un por qué, y una alteridad fundada en la entrega y la exposición al otro; luego se presentarán las implicaciones para la escuela.

## Ética, compasión y alteridad

Lévinas (2012) hace referencia a la *dura realidad*, aduciendo que la frase es ya un pleonasma: la realidad es de por sí dura. Y no es dura por el hecho de vivirla, sino porque se encuentra signada de complejas relaciones que, como seres humanos constituimos. Estas son relaciones que desbordan la correspondencia saber-ser y que ponen al descubierto toda la filosofía de occidente. Es decir, se trata de la en-globalidad de un ser que funda su presencia en el mundo como pertenencia del lugar, como aquello donde está instalado gracias a que puede hacer uso del utensilio para comer, la herramienta para trabajar y el saber para aprender. En la pertenencia del lugar y en su disfrute, el mundo le pertenece a este ser por la adecuación pensante que hace con el fin de asimilarlo para beneficio propio o de su grupo de pertenencia. En esta adecuación, el hombre, y con él la sociedad, crea un sistema de leyes que le rigen gracias al uso de esta asimilación; es la herencia de vida que se acomoda a prescripciones, en las que termina estableciendo una alineación simétrica en un correcto proceder o *buen comportamiento*, unas *sanas costumbres* y unas *puritanas interacciones* en el modo de entenderse con el otro.

En el relato citado el legista no pregunta con el deseo de saber o comprender la enseñanza del Maestro, sino para confirmar lo ya sabido, dado que es conocedor de una ley que pronuncia en todo momento; es decir, totaliza la vida misma a partir de la prescripción moral. Este personaje hace de la *Torah*, como ley sagrada, ley escrita carente de vida, de sustancia; en palabras de Mèlich, *signatura impuesta que se coloca por encima de la humanidad, y que termina haciendo a unos humanos más privilegiados que otros (judíos y samaritanos no se trataban entre sí); a unos más ilustrados que otros (no era lo mismo ser sacerdote o levita que publicano, mendigo, leproso o recaudador de impuestos); a unos más favorecidos, por su género, que otros (no era lo mismo ser hombre que mujer soltera o viuda); a unos más exclusivos, por sus lazos de sangre, que otros (no era lo mismo ser del pueblo escogido de Dios que extranjero)*. Todas estas tipologías excluyentes las cuestionó Jesús de Nazaret, abogando por una humanidad que había olvidado el rostro del mendigo, la viuda, el huérfano, la mujer y el extranjero; o sea, el rostro mismo de Dios. La distinción normalizada de la cultura, la consanguinidad, la clase social o la experticia del conocimiento, borra la diferencia infinita de la humanidad, la cual se ubica por fuera de toda asimilación, allí el ser humano cede frente a la altura y la grandeza de otro excluido. Diferencia radical que no prescinde del compromiso ético; por el contrario, le hace responsable, incluso, de lo que este no ha solicitado, pues su presencia ya es solicitud urgente de acogimiento, que en ningún momento es adecuación para un provecho o necesidad.

A esta separación radical (entre uno mismo y el otro), que no renuncia a una relación trascendente, es lo que Lévinas denomina ética, pues esta excede la crueldad moral de una institución, para instalarse en los no lugares de la infinitud (Mèlich, 2014). La ética no borra la diferencia, va mucho más allá de ella: es diferencia sin indiferencia, exterioridad que impulsa al hombre a resistirse a su propia tipificación, a dar un salto de acogida y ver en el otro el esplendor de su humanidad. Es una ética que no da rodeos sobre sí mismo, como el sacerdote o el levita que observaron al herido en su indigencia, sostenidos en los preceptos de una moral aprendida, ignorando que la moral que los sustenta los auto explota, causando su propia muerte y perdiendo, por ende, la vida eterna; esta es la dura realidad vulnerable. Ni el levita ni el sacerdote tuvieron compasión del asaltado, más bien, dieron un rodeo<sup>1</sup>. Pero, ¿qué es la compasión?, ¿qué es ser movido a misericordia por el otro e interrumpir el paso para hacernos responsables de él?

Para Mèlich, compasión no es conmiseración: sentimiento lastimero o de buenas intenciones que lleva a considerar lo buenos que podemos llegar a ser: “Compasión es sufrir con el otro, incomodarse por el otro” (Jaramillo, 2017). La bondad del samaritano no consistió en atender al desvalido a partir de lo que a este le sobraba, no hizo *rodeos* en el camino como los anteriores viajeros; muy por el contrario, atendió el llamado del otro en su propia indefensión. La parábola cuenta que el hombre que bajaba de Jerusalén a Jericó fue asaltado por bandidos, lo que evidencia que ese trayecto del camino era sumamente peligroso. Detenerse allí implicaba asumir el riesgo de ser también asaltado; aun así, el samaritano se detiene para atender la urgencia del asaltado, *venda sus heridas y vierte sobre ellas aceite y vino*. Por consiguiente, la vulnerabilidad del agredido fue también la vulnerabilidad del auxiliador, su exposición al peligro; hubo, de este modo, un sobre-ponerse a la indecisión de atenderle o no; “el cuerpo vulnerable del uno despierta el corazón atento del otro. Le conmueve las entrañas (...) las huellas visibles de sus desgracias” (Bedoya, 2007, p. 416).

Nótese además que en la parábola no se menciona la filiación del asaltado, ni su procedencia nacional, ni su estado civil; lo que hace ver el Maestro es que este hombre representa la vulnerabilidad humana, así como la actitud del sacerdote y el levita representa la inhumanidad de todos los hombres. El samaritano no fue solamente bueno por su loable acción, lo que implicó un sacrificio personal y económico, sino porque su *gesto* se hizo impagable al *ser para el otro* una donación del propio *pan que él come*, no pan que se da por generosidad, sino porque goza su propio pan, como el pan que saco de mi propia boca (aceite, vino, posada) para darla al otro (Lévinas, 1987). Obsérvese también que el samaritano continúa su camino sin dejar cuentas por cobrar al atendido, no cobra por sus servicios prestados, no reporta una dirección para que se le cancelen los gastos incurridos, incluyendo con estos los intereses, algo que es propio de nuestra época. Más bien, por encima de estas legalidades retributivas, el samaritano deja un excedente por sí el posadero entra en demás gastos y servicios.

El bien del samaritano se desplaza para ser compartido con el sufrimiento del desvalido, o en otras palabras, el sufrimiento del desvalido es desplazado para ser compartido con el bien del samaritano. En esta exposición (salida de sí) el samaritano toma el lugar del sufriente, recibe su dolor en su propio dolor, en una herencia de vida donde es posible un *exceso* de donación donde se manifiesta, según García-Baró, el acontecimiento revelado de la alteridad:

Quizá el buen samaritano obró como obró porque otras veces, antes, comprendió que había dañado a alguien. Y no es que saque ninguna consecuencia cuando se encuentra al herido en el camino de Jericó, ni que se proponga lavar con su buena acción de hoy el pecado de antaño; su reacción es tan inmediata como la del que oye que lo llaman y no puede reprimir un leve movimiento de atención a esa voz. Es que ya tiene oídos y escucha para ella. (García-Baró, 2016, p. 36)

El buen samaritano no llega a ser prójimo del sufriente solo por poner en práctica la misericordia, es también su *deseo* por él<sup>2</sup>, por su alteridad, profundiza su bondad, la hace inalcanzable. Para Lévinas, “el deseo del prójimo nace de un ser al que nada le falta o, más exactamente, nace allende todo lo que puede faltarle o satisfacerlo” (2005, p. 275). Siendo así, el samaritano frente al vulnerable da un salto al vacío (no un rodeo), se resiste a dejar morir la proximidad de su prójimo (Mèlich 2014); su bienestar abdica frente a la humanidad del herido, cuerpo maltrecho con sensibilidad infinita. Esto es precisamente lo que ve el samaritano en este hombre, una sensibilidad excedente a cualquier tipificación, sensibilidad de lo alto, en la que vio a Dios mismo en su vulnerabilidad. Y el Altísimo se hizo carne. El samaritano sintió que el hombre no es una fábula, como lo relata extraordinariamente Giovanni Quessep (2014):

El ser no es una fábula, este sol  
que nos mueve en silencio incendia todo.  
¿No somos inocentes? Cada sueño  
tiene su duro encanto; aquí la lluvia  
perdió sus hadas y su blanca sombra,  
aquí, a la orilla en que Dios está solo  
como destino, en la noche del viento.  
Vuelan tardes y frutos, ruedan cuerpos  
por la luz en declive, por el agua.  
Apenas recordamos la caída  
donde la muerte se llenó de pájaros  
y alguien gritó que el cielo es imposible.  
Pero nosotros no queremos dar  
el salto, nos negamos a la dicha.  
El ser no es una fábula, se vive  
como se cuenta, al fin de las palabras.

El poema hace de la finitud incierta. Pero no queremos dar el salto: saltar de la prescripción que hace a unos más dignos que otros, de la ley que se camufla en la universalidad de los Derechos Humanos, de la patria que niega la entrada a los inmigrantes y de una moral que produce miedo al saber que existen otros que no piensan como yo. El poema cuestiona la mecanización de la vida “en una sociedad gobernada por la histeria de la supervivencia, mundo de *zombies* que no son capaces de vivir ni de morir” (Han, 2016, p. 39). El ser se vuelve rutina y Dios se convierte en destino; no es extraño ver entonces cómo los cuerpos ruedan en declive gritando que el cielo ya no es posible. Aun así, el samaritano da el salto, no se niega a la dicha, para él, el *ser no es una fábula* en tanto es un ser por el que vale la pena sufrir, sentir, soñar, amar, por él tenemos una insaciable *compasión*<sup>3</sup>.

Finalmente, el relato del buen samaritano termina con una pregunta donde es innegable una respuesta: ¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los bandidos? Considérese que la pregunta no es ¿quién es mi prójimo?, sino ¿de quién fue prójimo?; es decir, quién de los tres merece ser el prójimo del herido; no es la vulnerabilidad del herido una adecuación a la idea

que alguien pueda tener de prójimo, sino la del otro, el prójimo (Mèlich, 2010). La respuesta del legista es indudable: *el que practicó la misericordia*. Observemos además que en el relato el herido nunca habla con su boca, más expresa una presencia que reviste al samaritano: su voz es su orfandad y su grito su indignancia. Como herido no pronuncia palabra. Su voz es un rostro venido de otra parte, de un lugar carente de patria, de género, de consanguinidad; solo le asiste la maravilla de su alteridad:

Revelación del otro respecto del cual yo debo, sin preguntarme primero si él también me debe algo. Como si el otro, sujeto originario de mi deber, fuera santo o fuera siempre como la viuda o el huérfano de los textos proféticos de Israel; como si yo me descubriera de pronto descabalgando de mi posición central y rehén del otro, a la manera en que el buen samaritano se pone inmediata y totalmente al servicio del otro cercano y que quizá jamás pueda retribuirlo con nada, ni aun con su agradecimiento. (García-Baró, 2016: 35)

El samaritano excede el estereotipo de su nacionalidad, pero también, su condición de excluido; en su acogida y hospitalidad ha comprendido lo que verdaderamente quiere decir ¡Dios! Ahora bien, ¿qué relación tiene la interpretación anterior con el acto educativo o, más bien, con el contacto educativo?, ¿cómo se vivencia esto en la escuela? Es el asunto que se intentará dilucidar en el siguiente apartado.

## Ética, exposición y escuela

La relación pedagógica en la escuela se da por la interrupción del rostro del otro que fractura la naturalización de sus prácticas hegemónicas y desgaja la normalización impuesta a los actores que dan sentido a esta institución social (Jaramillo, Jaramillo y Murcia, 2017). La escuela palpita por la interacción que viven sus participantes en cada uno de sus espacios; hontanar de sentidos que hace descubrir los profundos afectos y las dolorosas exclusiones. El fin de este apartado es considerar la escuela como expresión de la vulnerabilidad humana (en ella habita la fragilidad), lugar de posibilidades donde el bien, el bien perfecto, es posible a pesar de la maldad o defectos que podamos encontrar en su interior.

En la escuela desempeñamos una labor educativa; pero, ¿cómo entendemos la educación?, ¿qué es educar? Bárcena recuerda que una de sus derivaciones es *educere*: “dirigir o salir hacia afuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 237). He aquí una de las articulaciones del sentido de la educación con el relato del *buen samaritano*; todo acto educativo es una apuesta por el otro, una salida de sí, una travesía puesta en riesgo (Romano, 2012). Experiencia originaria que se distancia de la repetición instrumental y la racionalidad tecno científica. La educación es exposición, un atreverse a salir de los estados de confort, un más allá de las normas que poco tocan la vida de los escolares. Pero también, una salida puesta en riesgo, donde profesores o maestros, los acompañan con una modesta contribución.

Para Bárcena, existe una diferencia entre enseñar reglas de manera repetitiva, y la posibilidad de entrar en contacto con una vida trascendente a través de lo que podemos decir, diferencia radical que invita a ser maestros y no solo profesores:

El maestro, más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que sabe haciéndolo. El discípulo aprende junto a él, porque aquí aprender no es imitar lo que el maestro hace, sino ejercitarse junto a él. El maestro no es un experto que sepa explicar y, por tanto, hacer comprender al discípulo (...); el profesor es quien explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica que, muy posiblemente, él mismo no domine (...); la creencia en la facultad de poder explicar, y por tanto en poder enseñar, se sostiene en la eficacia misma con que podemos alcanzar a explicar las reglas que por experiencia aprendemos, mostramos, pero no decimos. (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 239)

El maestro no es un pedagogo que explica leyes, él dice lo que el contenido no alcanza a enunciar por la sola virtud de su teoría; al maestro no solo le preocupa el aprendizaje de un contenido temático, también le inquieta la fragilidad misma en el acto mismo de aprender; la manera como se expone el estudiante cuando este no alcanza a comprender todo lo enseñado. Para el maestro el contenido no es solo el motivo de su preocupación, eso lo hace el profesor: un experto en dictar leyes; al maestro le intranquiliza cómo se comunica el contenido, el viaje que emprende con el estudiante cuando ingresa a un salón de clases, el modo de recibir lo que este da, la atención expresada desde un cuerpo que comunica un modo de ser, atención que demanda la llegada de un prójimo y la manera como se hace cargo de él, de dar cuenta de alguien y no solo de algo; estar atento de lo que se le exige, de lo que le sucede en su vida y que es llevado a la escuela; “esa es la labor del maestro, el que cuida y acoge, no para constatar, vigilar, sancionar o castigar, sino para acompañar, alentar y ponerse al lado de los más expuestos” (Jaramillo, Jaramillo y Murcia, 2017, p. 54).

En el relato neotestamentario se cuenta que el samaritano cuidó del hombre herido, se aseguró que estuviera a salvo, exteriorizó su conocimiento al saber cómo vendarlo y llevarlo sobre su propia cabalgadura; saber expuesto en bienestar del uno hacia el otro. A partir de este riesgo, de esta entrega, se comprenderá mejor lo que significa ser maestro y no solo uno que da rodeos en su propio pensamiento, divagando y pasando de largo, sin darse cuenta de su contacto con el estudiante. En este sentido, “el título de maestro no es para que se lo dé a uno la universidad, es para que uno se lo gane, y eso es lo que (todos quisiéramos) haber sido” (Vasco, 2018, p. 111). El maestro es anhelo incesante, deseo trascendente, encuentro que fertiliza.

Unida a la distinción de maestro o profesor, se encuentra otra enseñanza en el *buen samaritano* respecto a lo que pregunta el legista y el hilo conductor que guía el relato. La narración comienza cuando el intérprete de la ley pregunta al nazareno qué hacer para heredar la vida eterna. Esta pregunta remite a la acción y no solo al conocimiento de un experto; hace un llamado a la vida práctica y no solo a la dicción o argumentación frente a algo. Jesús le contra pregunta acerca de lo que dice la ley, lección que repite el intérprete de memoria pero que (según se comprende en el relato) poco sabía respecto a quién era su prójimo. Nótese además que el relato termina con una afirmación de Jesús: *vete y haz tu lo mismo*. O sea, le remite a una practicidad, vida acontecida en la que se invita al jurista a poner en acción quién es su prójimo y no solo al que vive o está junto a él<sup>4</sup>. El quién remite a un “conocimiento en acción, donde el cuerpo está atado al pensamiento, a las emociones y donde el hacer es también conocer” (Rueda, 2017). Este énfasis en el saber práctico o conocer haciendo, entraña la posibilidad de una comunicación intercultural que antecede los mismos procesos racionales

y permite que, en la escuela, los estudiantes se comuniquen entre sí, más allá de las barreras étnicas y culturales que puedan existir.

Rueda menciona una experiencia de este aprendizaje en su trabajo con niños inmigrantes en Alemania (Tübingen), en la que, con un equipo de voluntarios, apoyaron el proceso de integrar los niños que hablan diferentes lenguas en el escenario de la escuela, más aún, en un salón de clase. El equipo planteó la posibilidad de que estos *hicieran* algo juntos en relación con las artes (pintura, música) y el deporte; por consiguiente, antes que lograran comunicarse oralmente, los niños se expresaron a través de su gestualidad en el aprendizaje de los saberes disciplinares, pero, sobre todo, aprendían a realizar tareas en convivencia y cooperar; esta experiencia fue todo un aprendizaje vivencial para el equipo de voluntarios:

En este proceso nos hemos sorprendido con la capacidad de auto-reflexión y crítica de los niños, su capacidad para negociar las reglas (de los juegos, pero también de las actividades y tiempos), de mantener rituales y de una comunicación a través del cuerpo y los gestos. Pero tal vez lo más interesante es la manera como estas intensas negociaciones sobre las reglas y el hacer algo juntos generan mayores lazos de unión entre ellos. Esto nos ha exigido a su vez aprender cada día a leer y a escuchar los gestos físicos que son los que les dan vida a las relaciones sociales informales (no es la lengua en primera instancia), esto es, interactuamos a través de una suerte de coreografía de gestos físicos y verbales (...). Los niños aprenden a vivir juntos antes que separados, y no importa si han nacido en Alemania o en Siria, Kosovo o Eritrea. En la medida en que los niños cooperan las habilidades cognitivas y sociales se entrelazan. (Rueda, 2017, p. 218)

Una experiencia investigativa, similar a la anterior, fue la vivida por un grupo de estudiantes del programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca, que estuvo relacionada con el manejo del conflicto en el tiempo lugar de recreo en cinco escuelas de la ciudad de Popayán. En ella se comprendió que los conflictos que manejan los niños en el recreo escolar está atravesado por lazos de juego y amistad, vínculos que llevan a un relacionamiento continuo a través de actividades que pactan con anterioridad. La amistad para ellos es un aceptarse en medio de la diferencia; los conflictos pasan a ser parte del proceso de ser amigos en lugar de ser algo ajeno a estos; o sea, las diferencias y conflicto de intereses no son un impedimento para seguir jugando.

A diferencia de los adultos, los niños no tienden a guardar resentimientos ocasionados por la emergencia del conflicto en el recreo; esto es, las enemistades no duran un periodo prolongado de tiempo. Por el contrario, los niños manifiestan que en el juego solo existe un enojo pasajero, ya que al poco tiempo, tal vez al siguiente día, se perdonan y vuelven a jugar como antes, como si nada hubiese pasado; es decir, se sigue con el proceso de amistad: él me hizo caer y yo lo empujé y también se cayó, pues, ahí no volvimos a hablar, y al otro día seguimos jugando, nos perdonamos. (Jaramillo, Quilindo y Paz, 2017, p. 219)

Según se observa, tanto en esta experiencia, como en la anterior, existe un comprender primario o precomprensión que antecede al concepto; inclinación a una vida práctica y no solo a la predicación que se pueda hacer de ella. Gutiérrez considera que “la vida misma se comprende por la capacidad que tiene todo ser humano de entenderse con algo y saber acerca de las cosas sin la obligatoriedad de definir las conceptualmente:

Antes que cualquier tematización de las cosas, estas se viven tan encarnadamente, que su verbalización es casi innecesaria, el mundo ya se encuentra pre-comprendido y a su vez preinterpretado como punto inicial de orientación (...). El cómo hacer las cosas rebasa la predicación o enunciación de las mismas. (Gutiérrez, 2002, p. 105)

Esta pre-comprensión se experimenta gracias a un compartir juntos, proceso relacional que sirve de base para aprendizajes posteriores. El hacer práctico en la escuela reside en su misma realización.

Volviendo al relato bíblico, el reto que queda es pasar de una ortodoxia gramatical a una orto praxis de la acción (Bedoya, 2007). Es el acontecer de una comunicación corporeizada, lenguaje que está por encima de las diferencias regionales, étnicas y de género. Desde esta lógica corporeizada, se debería aprender más del lenguaje encarnado de los estudiantes: lenguaje expresado en sus tiempos de recreo o entre tiempos, en las actividades extra curriculares, en salidas de campo que desbordan los textos guía de clase. Esto no riñe con la orientación de contenidos de buena calidad, o que como maestros no se enseñen adecuadamente los conocimientos disciplinares; lo que se desea es que se ponga en acción estos conocimientos a partir de las experiencias previas de los estudiantes, sin ser estas las protagónicas o más importantes en un encuentro pedagógico, son más bien un contacto con una realidad anterior a la lección impartida, que hace que los conocimientos de cartilla se llenen de sabor o apunten a un conocimiento saborizado (Jaramillo, 2012).

## Conclusión

En este escrito se ha querido entender la educación como posibilidad de realización ética, lugar de enunciación donde es posible el manejo de la diferencia a través de un exponerse al otro más allá de su color de piel, etnicidad, género o cultura. Estas contingencias se vivencian al interior de la escuela, hontanar de sentidos donde es momento no solo de impartir una parte gramatical del mundo, sino aprender lo que en su interior se vive. Estos aprendizajes son factibles en la medida que cada uno se exponga a recibir del otro lo que en virtud no podría recibir por sí mismo. Para ello, el relato bíblico del *buen samaritano* sirve como ejemplo de vida frente a la diferencia de lo que implica un salir de sí sin justificaciones o méritos. Es a través de una actitud abierta al mundo, en este caso, al mundo escolar, como es posible comprender la trascendencia de la humanidad gracias al manejo de las diferencias. La escuela permite dar estos saltos de fe por el otro, no un gramatical que solicita una lección; es más bien un salto decisivo por el cual, como maestros, nos despojamos de corazas impenetrables de sensibilidad, para darnos en exposición a nuestros escolares. Enseñar, en este sentido, sería un ponerse en responsabilidad para el otro, un exponerse, salir de sí para colocarse en posición de entrega y generosidad a fin de ver la escuela de infinitud de colores, viva en medio de la diferencia, del encuentro, del conflicto, de entender que a pesar de todas las diferencias no hay que tratarse con indiferencia.

## Referencias

- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259.

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya, D. (2007). Un acercamiento exegético a la parábola del samaritano misericordioso. *Cuestiones Teológicas*, 34(82), 401-421.
- Biblia de Jerusalén (2009). *Escuela bíblica de Jerusalén*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Cohen, H. (2004). *El prójimo*. Barcelona: Anthropos.
- García-Baró, M. (2016). *La Filosofía como sábado*. Madrid: PPC.
- Gutiérrez, C. (2002). *Temas de filosofía hermenéutica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Universidad Católica de Manizales.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder.
- Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas*, (37), 131-145.
- Jaramillo, D., Orrego J. y Jaramillo L. (2017). *La finitud incierta: ética y alteridad en el pensamiento filosófico de Joan-Carles Mèlich Sangrà*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo, L., Quilindo, A., y Paz, W. (2017). Manejo del conflicto en el tiempo lugar del recreo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 204-223. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/820/1338>
- Jaramillo, L., Jaramillo D., y Murcia, N. (2017). De la sociedad del cansancio a una escuela-parael-otro. En Róman, E., Porrás, M., Madrigal, A. y Medina, P. (Eds). *Epistemología y práctica educativa en las instituciones de educación superior* (pp. 45-67). Lima: Editorial Redem.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2005). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Madrid: Síntesis.
- Lévinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Editores.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona. Herder.
- Quessep, G. (2014). *Antología personal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Romano, C. (2012). *Acontecimiento y mundo*. Salamanca: Sígueme.
- Rueda, R. (2017). La reflexividad y formas del saber hacer tecnológico. En Cabra, N. y Aschner, A. (Eds). *Saberes nómadas. Derivas del pensamiento propio*. Bogotá: Universidad Central.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. California: Left Coast Press.
- Vasco, C. (2018). Calidad de la educación, movimiento pedagógico. En Herrera, J. y Bayona, H. (Eds). *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de Educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Zoja, L. (2015). *La muerte del prójimo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

## Notas

- (\*) **Origen del artículo.** Una parte del presente artículo tiene su origen en el libro: La finitud incierta: ética y alteridad en el pensamiento Filosófico de Joan-Carles Mélich Sangrà (2017), texto escrito en co-autoría con los profesores Diego Armando Jaramillo Ocampo y Jhon Fredy Orrego Noreña. La utilización del apartado cuenta con el respectivo permiso del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- 1 Según Bedoya (2007) “Ambos, el sacerdote y el levita, se comportaron con el hombre que cayó en desgracia peor que como lo hicieron los bandidos. Y a pesar de que podrían haber aducido motivos suficientes para rehusar la ayuda (evitar la impureza del contacto con la sangre o con un cadáver, miedo a ser asaltados, no poseer los recursos necesarios para prestarle los primeros auxilios), nada los excusa. Mientras los asaltantes le robaron al hombre sus bienes, con violencia, el sacerdote y el levita le arrebataron, con la más cruel forma de violencia que es la indiferencia, su dignidad personal, su importancia y valor como hombre. Los salteadores lo atacaron fuera; los hombres del culto lo destruyeron dentro y lo borraron de su horizonte” (p. 410).
  - 2 Esta idea es ampliada por Lévinas “El movimiento hacia el prójimo en lugar de completarme y satisfacerme, me sitúa en una coyuntura que, por un lado, no me concernía y me deja indiferente ¿Qué se me ha perdido en esta guerra? ¿De dónde me viene el golpe cuando paso indiferente bajo la mirada del prójimo? La relación con el prójimo me pone en tela de juicio, me vacía de mí mismo y no deja de vaciarme, al descubrirme de este modo recursos siempre nuevos. Yo no me sabía tan rico pero ya no tengo derecho a guardar nada (...) lo deseable no colma mi deseo sino que lo profundiza, nutriéndome de alguna manera de nuevas hambres. El deseo se revela bondad” (2005, p. 275).
  - 3 Frente a este término, Lévinas cita una escena en *Crimen y Castigo* de Dostoievski en la que, cuando Sonia Marmeladova mira a Raskolnikof en su desesperación, Dostoievski habla de *insaciable compasión*. No dice *inagotable compasión*. Como si la compasión que Sonia experimenta por Raskolnikof fuese un hambre que la presencia de Raskolnikof, al acrecentarla indefinidamente, nutriera más allá de toda saturación (Lévinas, 2005).
  - 4 Si bien Zoja hace énfasis en la centralidad de un prójimo como alguien que no es abstracto, enfatiza, según el evangelio de Lucas, “que es el otro que está a tu lado, próximo a ti, cerca de ti, aquel sobre quien puedes apoyar tu mano” (2015, 13); lo cual se queda corto en la interpretación, dado que el evangelio habla de un alguien como quien se aproxima directamente y no de quien solo se encuentra al lado.

## Notas de autor

**Luis Guillermo Jaramillo Echeverri.** Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación, Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro. Profesor Titular, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

**Correspondencia:** ljaramillo@unicauca.edu.co

## Enlace alternativo

<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/116/pdf>  
(pdf)