



La Hospitalidad Educativa entre muros y puentes: el arte de tejer encuentros

Educational Hospitality between walls and bridges: the art of weaving meetings

GAUNA, Adrián Enrique¹

Gauna, A. E. (2019). La Hospitalidad Educativa entre muros y puentes: el arte de tejer encuentros. *RELAPAE*, (10), pp. 116-130.

Resumen

Esta reflexión está basada en una investigación para una tesis de grado de licenciatura que versa sobre las experiencias exitosas de los docentes en su vínculo con los nuevos ingresantes a la escuela secundaria. Aquí se plantea la categoría de "hospitalidad educativa" que surge del aporte de autores como Levinas E. – Derrida J.- Hannah Arendt y también recuperada por varios autores de la educación de argentina. Se plantean en el contexto de la crisis de la modernidad y la educación contemporánea, en tiempo de la robótica y las nuevas tecnologías en la educación y de otros fenómenos culturales: ¿Qué lugar ocupa la vincularidad docente estudiante en las políticas educativas? ¿Cuáles son los tipos de vínculo docente – estudiante? ¿Pueden ser considerados como clave fundamental en las experiencias exitosas del aprendizaje?

Palabras clave: Hospitalidad educativa – vincularidad – escuela secundaria – crisis – confianza

Abstract

This reflection is based on a research for a bachelor's thesis that deals with the successful experiences of teachers in their bond relationship with incoming students to secondary school. Here arises the category of "educational hospitality" that comes from the contribution of authors such as Levinas E. - Derrida J.- Hannah Arendt and recovered by several authors of education in Argentina. They emerge in the context of the crisis of modernity and contemporary education, in the time of robotics and new technologies in education and other cultural phenomena: What place does the student teaching bond in educational policies occupy? What are the types of teacher-student bond? Can they be considered a fundamental key in successful learning experiences?

Keywords: Educational hospitality -teacher bonding - high school – crisis – trust.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) / adrianjosesm@gmail.com

Introducción: ¿Tiempo de muros sin cimientos?

*“A medida que nos relacionamos de manera abstracta más nos alejamos del corazón de las cosas
y una indiferencia metafísica se adueña de nosotros,
mientras toman poder entidades sin sangre ni nombres propios.
Trágicamente, el hombre está perdiendo el diálogo con los demás
y el reconocimiento del mundo que lo rodea,
siendo que es allí donde se dan el encuentro,
la posibilidad del amor, los gestos supremos de la vida”*
(Sábato E. 2000:12)

Los muros. ¿Podría haber una imagen tan impactantemente presente, y al mismo tiempo arcaica? Una muralla no es algo natural o una generación espontánea, sino una construcción humana. Algo que se va edificando por diversas causales y con diferentes fines. Pero no es el único diseño posible ante el terreno que habitamos. Nuestro andar cotidiano y nuestras decisiones políticas podrían ser asociadas a metáforas tales como la *intemperie* y los *alambrados*. Apostar por la educación, en cualquiera de sus formas, implica una confianza y una esperanza. No cualquier espera es esperanza. La confianza demanda procesos personales y públicos que también se construyen. ¿Cómo seguir hablando, debatiendo y apostando por la educación sin estos dos principios básicos? Por todo lo anterior, es que tomamos una imagen (como todas siempre frágil, aunque simbólica): *los puentes*. En tiempos de *turbulencias*, tormentas, crisis, aceleración de nuestras formas de habitar el mundo y de vincularnos entre nosotros, es importante (para nuestra concepción) tomar postura por ciertos principios. Ellos son piedras para la construcción, según cómo se los viva y utilice, cómo se los transmita y comunique, serán muros o puentes, alambrados o piedras erosionadas por la intemperie socio-cultural.

Este artículo surge de la tesis o trabajo final de graduación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad de Tres de Febrero (Bs. As – Arg.) Julio 2018. El título de dicho diseño es “El arte de tejer encuentros. Las experiencias exitosas de vincularidad docente con los nuevos ingresantes al primer año de la escuela secundaria. En el mismo se abordó la problemática desde un diseño de investigación mixto: cualitativo y cuantitativo. Para ello se utilizaron como instrumentos de recolección de información entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes del 1er año de secundaria. Desde este trabajo nos planteamos ¿Cómo dialogar, debatir, elaborar políticas públicas a corto y largo plazo? ¿Cómo transformar la educación sin confianza y esperanza? Parecería claro que cuando apostamos por la educación (incluso con estas actitudes de fondo) no estamos apostando a una realidad licuada, amorfa, aguada, aséptica o etérea. Quizá es una de las “tentaciones” del hoy. Desnaturalizar naturalizando lo innatural para imponerlo de modo veladamente fanático o dogmático. El relativismo es la contracara del totalitarismo mental.

La realidad es mucho más amplia que un punto de vista, *puesto que un punto de vista es la “vista de un punto”*. Aquí asumimos la complejidad como paradigma epistemológico (Morin, 1997). Decir que la realidad es compleja no es denotarla complicada, inaccesible o simulada. Lo complejo implica tomar una mirada, un sendero o un aspecto, sin olvidar, ni traicionar, las múltiples dimensiones que atraviesan lo que llamamos realidad. Ninguna idea, teoría o investigación la abordará en su multiplicidad, diversidad de “rostros”, ni en su totalidad. Por tanto, toda investigación es poner el “foco atrayente” en un aspecto concreto, que siempre estará vinculado con campos y dimensiones más amplias, más profundas, muy “conocidas”, pero también muy “inexploradas”.

La educación como fenómeno social no debiera ser abordada de modo simplista. Nuestro posicionamiento se planta hoy un aspecto que creemos fundamental, pero no el único del abanico de dimensiones que atraviesan la complejidad educativa. Nuestra propuesta nace de inquietudes personales y compartidas, experiencias vividas, saboreadas, criticadas, cruzadas por marco conceptual en el contexto de un proyecto de investigación. El trayecto educativo es un itinerario atravesado por un “tesoro” de tradiciones, historias,

caminos, senderos, horizontes, huellas, heridas, rostros, voces y miradas; manos que acompañan, aplastan o levantan, escuchas valiosas y sorderas absurdas. Un entramado vincular tejido de encuentros, desencuentros y reencuentros significativos. Dicho tejido no podría ser sino un reservorio cultural (personal-social) que heredamos: por él somos hijos/as, padres y madres, desafiados a acoger y recibir, donar y entregar con responsabilidad ante los “recién llegados”.

En tiempos de muros ¿podría ser la hospitalidad la clave-llave que abra puertas y permita construir puentes de encuentro? Esta práctica tan antigua y nueva no puede ser lavada por la ingenuidad o despertar una adhesión light. Está atravesada por desafíos, frustraciones, abandono de posturas autorreferenciales, tensiones y temores. No obstante, su puesta en acción demanda apertura, confianza, esperanza. Implica salirnos de “yo moderno” para sabernos constituidos por un “tú”, un otro siempre diferente. Martín Buber y Emmanuel Levinas abordaron esta cuestión de modo (todavía no profundizado en su hondura y consecuencias políticas).

Los muros: construcciones internas y externas.

Lo nuevo en nuestra vida suele despertar incertidumbres, como los cruces de las crisis. Cuando lo nuevo entra en contacto con nuestros esquemas mentales, institucionales, simbólicos y culturales, podría presentárenos como amenaza y generar una emoción vinculada al temor o a la admiración enceguecida. Lo nuevo puede detonar la construcción de un muro. Hoy parecería que tenemos pasión por lo novedoso. ¿Nuevo y novedoso es lo mismo? Entendemos aquí lo novedoso como aquello “instalado” por la mudable moda y que está dispuesto para el consumo de finalidad mercantil. Acerca de la vida y cultura de consumo el gran pensador Bauman Z. nos ha llevado a una honda crítica.² Lo novedoso se consume muchas veces sin pensar, y se deja sin pena y olvido, pasa, fluye, va y vuelve reeditado, bordea existencia, deja tanto vacío como para volver a desear otro objeto de deseo (Cf. Bauman, 2007: 47-48. 69-76).

“Esta ansia de innovación compulsiva disfraza lo nuevo y, en realidad, se parece más a una fabricación de un mundo ideal. No toda novedad está anunciando la emergencia de una diferencia. La novedad arropada de panacea está cargada de atributos mágicos. Podemos inundar a la escuela de innovaciones y sin embargo ahogar la “novedad” entendida como algo de otro orden (...) la cuestión es crear condiciones para que el porvenir acontezca (...) el otro o lo otro queda abolidos” (Duschatzky, s. – Birgin, A., 2001: 13-14)

En cambio, la *novedad o lo nuevo* nos implica, se vuelve cuestión y cuestionamiento, interrogación e interrogante. La novedad hunde raíces en la Gran Tradición de la Humanidad, que es reserva viva de las culturas y pueblos. Ella desconoce la humedad y el moho de los encierros, y se abre a las transformaciones, a las orillas, a las revoluciones. De ahí que:

Ninguna historia puede encerrarse dentro de los límites de un solo horizonte... y ningún miembro de una cultura sabe todo lo que se puede saber sobre ella. Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras.” (...) “Hacer de nuevo extraño lo que es demasiado familiar (Bruner J., 1997: 41.71.117).

La modernidad entendida como cosmovisión: actitud, lectura e interpretación del mundo, implicó un cambio de paradigma respecto a la edad media y antigua. En el suelo moderno se cultivó (con la institución escuela) un sujeto racional-único-útil-universal-uniforme. Sin embargo, este paradigma está en crisis, por tanto, también la educación está atravesada por dicha crisis o malestar en términos de Taylor (1994, p. 37-48). Dicha crisis de la modernidad que ha tomado tantos nombres como autores y perspectivas la hayan abordado (Cf Casullo, 1989, p. 5-48). Ésta atraviesa los diversos ámbitos de la vida.

² Nos parece importante el desarrollo que Bauman realiza acerca del consumo, la “novedad” y los vínculos: “...a pesar de que el consumo deja tan poco margen de maniobra para la originalidad y la inventiva, esto no se aplica al rol que desempeñó y sigue desempeñando en las pasadas transformaciones y en la actual dinámica del modo de ‘estar en el mundo’ de los humanos. En especial, el papel preponderante que ocupa el consumo entre los factores que determinan el estilo y sabor de la vida social y su rol canonizador (uno de ellos, si no el principal) de los patrones de relaciones interhumanas” Bauman Z, (2007)., *Vida de consumo – consumismo versus consumo*, México. FCE. p 43-44.

Modernidad y educación son así “solidarias” en la crisis epocal: época de cambios y cambio de época. Suelo removido, tierra partida, con grietas y a veces desértica o inundada por aguas dominantes de cualquier pensamiento único. Es necesaria una actitud responsable y crítica que se sepa detener, abrir la mirada y escuchar.

En este contexto es muy recurrente la pregunta por la *calidad educativa*, por la inclusión, por el rol de la escuela hoy. La escuela nunca estuvo tan criticada y tan demandada como en este tiempo. En relación a la *calidad educativa* es necesario ampliar la mirada y poner en problematización el concepto. La calidad no queda atada sólo a pocas variables, sino que también es central a ella la vincularidad (cf. Lacueva A. 2007: 21-30; Torres, R. M 2014).

Los muros sin dudas son constructos humanos, culturales, sociales... Pero los muros de afuera, los que diseña el otro, el “enemigo”, el adversario o el lejano, también se rediseña en nuestro mundo interior (mental, afectivo). Cuando afirmamos que son construcciones internas nos referimos a aquellas posturas que en la “bolsa de valores” de la cultura actual están en alza continuamente: *hermetismos, indiferencia, individualismo, fanatismos, autoritarismos, dogmatismos y colonizaciones culturales*. Son todas formas nuevas y, a veces, sutiles de violencia. Son muros que habitan nuestras propias mentes, aunque nuestras verbalizaciones mediáticas y posteos virtuales inviten a la diversidad, a la apertura mental y otras palabras que no terminan más que en meras palabras sordas.

Las murallas de (y en) la educación pueden ser productos de la historia lejana o reciente, del gobierno tal o cual, de las políticas educativas, de las demandas de los organismos internacionales o, también, nuestras propias historias, heridas y poco vínculo con lo más humano de nuestra humanidad. En nuestra investigación hemos decidido indagar las experiencias de los docentes en su vínculo con los ingresantes al secundario. Entre lo consultado en las entrevistas buscamos a indagar propio el mundo afectivo, rememorar experiencias de vínculo durante su escolarización y a recordar qué lugar ocupó la cuestión vincular en los trayectos formativos del nivel superior o del profesorado.

¿Cuáles son las causas de estos muros? ¿Solamente heridas del pasado, modas o colonizaciones ideológicas? ¿Falta de confianza básica o analfabetismo afectivo? Aquí otra vez nos vemos convocados a una mirada desde la complejidad que requiere humildad, apertura, audacia, reflexión y diálogo con la otredad. Nos parece luminoso el aporte de Levinas E. cuando su planteo central no es la “mismidad”, el “yo” (tan soberano desde Descartes hasta hoy), el otro en tanto otro, el Tú (al que también hace mención su amigo Martin Buber). Somos porque hay otro. Sería pasar del “pienso, luego existo” al “El otro es, luego existo como co-existente”.

La educación podría ser un acto que nos descentre para recentrarnos en otro punto de vista, que no necesariamente amenaza el propio, sino que lo enriquece, estimula, renueva y potencia hacia un encuentro en el que todos (docentes – estudiantes) somos “aprendices”. Por eso, Buber hablaba que lo propiamente humano es el “entre” (el yo – tú). “*Cuando siguiendo nuestro camino encontramos a otro hombre que venía hacia nosotros, siguiendo también su camino, sólo conocemos nuestra parte del camino, no la suya, porque la suya sólo la conoceremos en el encuentro*” (Buber, M. 1994: 60)

Escuela secundaria ¿Intemperies, alambrados, muros o puentes?

Ante la crisis y los vientos de la tormenta surgen posturas diversas. Mencionamos la importancia de la *confianza* como condición sine qua non para el encuentro educativo. Las estimaciones, los diálogos de pasillos, algunas estadísticas y evaluaciones hablan de la crisis de la escuela secundaria. ¿Podríamos dar a la confianza un lugar pedagógico e institucional en tanto posición ético-política? Laurence Cornu afirma:

En el interior de una escuela, en el interior de una clase, incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza me parece constitutiva de esta relación. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también aquella en la que el adulto se remite al niño o adolescente (Cornú, 1999: 19)

Esta confianza no es una cualidad esencial de una persona, sino que se construye *entre* dos personas, se teje en un vínculo o relación. Es una renuncia del poder absoluto, en ese sentido es liberadora o emancipadora, por eso posee una perspectiva no sólo ética, sino política. La confianza inherente a la sinfonía, a la democracia, implica apertura al otro diferente. No es fruto de una racionalidad técnica, ni se fuerza ni es masiva, se construye. Es una condición de sobrevivencia desde el nacimiento (Cf. Óp. Cit p. 20-21).

“El ser humano nace en una incertidumbre que lo vuelve ‘relativo’ a las palabras que lo reciben y a las relaciones que preparan el futuro de sus relaciones...el niño, teniendo esta confianza, queda totalmente librado al poder del otro, pero, en contraparte, el deber del docente es el de no reducirlo a esta impotencia. Se trata de responder a la confianza del niño dando confianza al niño” (Óp. Cit p 21).

Por nuestra experiencia de investigación los estudiantes (que ingresan a la secundaria) no experimentan este sentimiento básico en sí mismos ni lo reciben de sus docentes (salvo las excepciones memorables que también hemos recabado). Llegan a la *tierra de la secundaria* con temor y experimentan hostilidad. Podríamos destacar varias dimensiones a analizar:

- El clima institucional o escolar: abordado profundamente, como uno de los factores fundamentales para el aprendizaje, en las conclusiones de diferentes evaluaciones educativas internacionales (SERCE/LLECE) ³.
- Equipo directivo (Cf. ídem)
- La vida cotidiana y las dinámicas institucionales (Cf. Fernández L. 1994; Cf Rockwell, 1995)
- Los deseos, necesidades, aspiraciones y temores, en definitiva, la identidad de los estudiantes.
- El modo de preparar y acompañar desde el nivel primario ante lo que adviene o por venir.
- El modo de recibir a los “recién llegados” con sus búsquedas, temores y esperanzas, con sus culturas, sus propios relatos o narraciones.
- El conocimiento muchas veces confundido con la información o datos evocados por la memoria y accesibles con un “clic” o “touch” sobre una pantalla.
- El derecho a entrar, habitar, permanecer y egresar de la secundaria.

En síntesis, estamos hablando de la dimensión acerca de la subjetividad, la dimensión cultural, ético-política, institucional, gnoseológica. Las múltiples dimensiones del problema implican y despiertan múltiples actitudes. ¿Somos conscientes de este pasaje y “estar siendo” (Cf Kusch, 2000) de nuestros alumnos en el nuevo nivel con todo lo que conlleva? ¿Qué imagen expresará mejor nuestra praxis siempre situada? **¿Muros, intemperies, alambrados o puentes?**⁴

“Muros”:

Los “recién llegados” chocan contra el muro-pared del secundario y de nuestra institución escolar. Dependería de ellos poder treparlo (ni bien se sobrepongan al golpe) o bien quedar fuera: excluidos o descartados por falta de preparación o talento, de habilidades o competencias. El muro es la actitud de hostilidad que nace de nuestros fundamentalismos pedagógicos, de nuestros aislamientos quejosos ante lo que acontece. El muro se puede construir desde uno u otro nivel educativo: desde una u otra institución. Lo

³ *Análisis del clima escolar ¿Poderoso facto que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?* LLECE (Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad educativa), 2015, disponible en línea <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>.

⁴ Para dialogar con la cultura de la imagen, optamos con metáforas: imágenes simbólicas y narrativas.

hostilidad pudo sembrarse en la “despedida” como en la “bienvenida”. Así los “recién llegados” terminan siendo *recién “llagados”*, lastimados por la caída a terreno hostil.

“Intemperies”:

La intemperie es el lugar del no-límite. Simulada libertad que desampara, y deja que la naturaleza haga lo suyo. Ella es la otra cara del “muro” ¿O el otro lado del muro? Es la actitud del abandono, del no cuidado, de la desconfianza, de la indiferencia y de la “naturalización” de la realidad. Semejante descuido, inspirado en la neutralidad aséptica, es raíz y pretexto de la inercia pedagógica. “Dejar que todo fluya” es una expresión que podría ocultar este posicionamiento de “pan-tolerancia”. Evidentemente que la tolerancia no podría estar en la cima de nuestros valores o metas. Cuando hablamos de un posicionamiento ético – político afirmamos que todo no se puede tolerar. La intemperie es hija del escepticismo ante el suelo que cambia y continúa cambiando, ante lo que acontece. Y de ella surge la depotenciación (Cf. Cullen, C. 2004 p. 46) acrítica, triste y anhedónica⁵. Esta incapacidad de experimentar el disfrute del desafío y el deseo de abrirse a lo nuevo (aprender – enseñar) lleva a no generar propuestas transformadoras para acompañar a los recién llegados y enseñarles a leer, escribir, hablar y escuchar el nuevo mundo de la secundaria.

“Alambrados”:

Evitando los muros y podemos dar respuestas cortoplacistas, inmediatas, espontáneas y/o improvisadas. Pensemos en esta metáfora que connota la realización de proyectos sin valorización de la palabra y el pensamiento crítico. Son proyectos frágiles por su improvisación. Maquillajes pedagógicos o simulación educativa para concordar con la cultura del espectáculo o con una campaña pre-electoral. Esto sería un tipo de manipulación *del otro*. La simulación o virtualidad serían el horizonte. Ante los recién llegados nos llenamos de palabrerío de pseudo-inclusión. Inclusión a las aulas físicas, a la información, inclusión de momentos y para algunos; y no verdadera inclusión al conocimiento, a los procesos de pensamiento e interrogación crítica. Carlos Cullen habla de cierta tendencia (en relación a la inclusión) a un uso superficial o de moda descontextualizado. (Cf. Cullen C. 2000: 98).

Y los “puentes”:

Ellos permiten el encuentro de una orilla a la otra, acercan, comunican entre las grietas, abismos. Son un símbolo para referirnos al aprendizaje significativo (partir de los conocimientos previos: experiencias – propias, identidades narrativas, saberes previos, según Ausubel). Cruzar así, miradas y saberes. Evidentemente, cruzar demanda arriesgo de la propia orilla en la que muchas veces nos instalamos o aferramos y salir del lugar de comodidad. Con los muros derribados, los alambrados cruzados es posible construir puentes. Desde este lugar adoptamos una posición o actitud de responsabilidad ante un otro que es epifanía, revelación y rostro que reclama nuestra respuesta (Cf. Levinas E. 1974: 58-61).

El puente sugiere apertura desde ambas orillas: *hospitalidad* sería el nombre propio de una actitud ciudadana, un reconocimiento de los propios límites y deseos. Apertura a la diversidad con una actitud intercultural. Es el carácter ético, que como mencionamos, no es simple tolerancia a lo distinto, sino acogida ¿hospitalidad? del otro como sujeto que, para poder participar e intervenir, no necesita presentar pasaporte. (Cf. Fornet-Betancourt, 2000: 32). El otro distinto es un extranjero que produce desconcierto en el orden institucional – establecido o instituido (Cf. Frigerio G. en Cerletti, 2008: 94-95). ¿Cómo operan estas nociones en una institución y en los docentes? (Cf. Graziano, N., 2012)

Desde este contexto planteamos nuestro tema, dado que la escuela, según nuestra postura, no es un espacio “impermeable”, clausurado o amurallado. Los muros escolares son atravesados por el *clima epocal*.

⁵Anhedonia: (del griego άν- : an- "falta de" y ήδονή: hedoné "placer") es la incapacidad para experimentar placer, la pérdida de interés, satisfacción o impulso vital en casi todas las actividades. Se considera una falta de reactividad a los estímulos habitualmente placenteros

Y en este contexto menor, también surge nuestra pregunta: *¿Es posible encontrar experiencias positivas de los docentes en su vincularidad con los nuevos estudiantes?*

La contextualización no es una obviedad, no desconocemos que hubo y hay posturas pedagógicas tecnocráticas y homogéneas, en medio de ciertos fundamentalismos disfrazados de relativismos o visiones asépticas que intentan borrar esta mirada situacional y compleja del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, de la educación.

Hospitalidad y vínculo educativo

Nuestra interrogante de investigación supone un encuadre a un tipo de experiencias: del **vínculo docente – estudiante**. No es cualquier relación, sino un *vínculo pedagógico* situado en un contexto de enseñanza y de aprendizaje. Asumimos la experiencia de aprendizaje en tanto vincularidad:

En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que, en realidad, por tanto, el profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia...es un espacio dual donde el maestro enseña una relación, es decir: su propia capacidad de apertura y escucha, entonces solo podemos aprender desde el compromiso de esa relación... es un espacio abierto donde el aprendiz aprende. (Bárcena F.- Melich, J. C 2014:186-187)

Este vínculo docente – estudiante lo interpretamos en términos de **hospitalidad** que orienta nuestro abordaje conceptual. El concepto de *hospitalidad* es, en su etimología, la actitud o virtud que ejercita quien socorre y alberga a peregrinos, extranjeros, necesitados, o desvalidos, prestándoles debida atención de sus necesidades en su casa. También se la considera como una institución que existe desde la edad antigua, destinada a proteger los extranjeros. No siempre fue comprendida del mismo modo. Por ejemplo, en Babilonia consistía en colocar al extranjero bajo la protección de un ciudadano, así se le reconocían ciertos derechos. Los hebreos tenían obligación de dar refugio, alimento y abrigo al extranjero transeúnte. Y estos podían obtener naturalización y vecindad que les ponían en casi paridad de derechos. En Grecia, aparece también esta idea de proporcionar albergue al extranjero. Pero el lugar donde es mejor conocida esta actitud es en Roma antigua. Los extranjeros (*Hospes*, huésped, que podía ser incluso *hostis*, hostil) carecían de todo derecho, pero al ponerse bajo el cuidado de un ciudadano romano y tutela de Júpiter, accedían a un cuidado bajo una obligación o alianza que si era incumplida por el protector se la consideraba un sacrilegio. En algunos pueblos originarios la hospitalidad implica recibir al extranjero con un honor mayor que a los “propios”: ofreciéndoles los mejores asientos y lugares, la mejor y más abundante comida. Es decir, se los coloca en un lugar de preferencia a los de la propia familia. Algunos autores afirman que a medida que fue creciendo la comunicación, intercambio y vínculo entre los pueblos a lo largo de la historia, este sentido de hospitalidad se fue perdiendo. El extranjero fue perdiendo ese halo de misterio y la hospitalidad se estableció en posadas (hospedajes)⁶.

Este concepto es recuperado por Emmanuel Levinas y por el filósofo francés de origen argelino, Jacques Derrida (2006). Levinas plantea la hospitalidad en su mirada de la alteridad, del ‘otro en tanto otro’. Sin dudas en él hay una influencia de la concepción hebrea. La hospitalidad es una actitud, una acción y una postura ante el *extranjero - peregrino*, recién llegado, que busca un “lugar”. Derrida (reflexionando a la luz de Levinas) afirma que hospitalidad es hacia la “persona y sus preguntas, necesidades, deseos, aspiraciones, horizontes y cosmovisión”. Más que una “ley” o “contrato” es un *don*, porque se *ofrece*, se *dona* antes de cualquier pregunta por la identidad. Si bien la hospitalidad supone un reconocimiento de otro “diferente”, “extraño”, que es huésped, también esto otro puede ser vivido como un *hostil*. Esto será abordado por Derrida cuando plantea que el otro que llega al propio hogar es causa de cuestionamientos, provoca incertidumbre.

⁶ Hospitalidad/hostes - hostis (2005), En *Enciclopedia Hispánica: Macropedia. -- Kentucky (Estados Unidos de América): Encyclopaedia británica*, p. 424. 453-455

Al referirnos a “extranjeros, migrantes y desterrados”, la experiencia de la hospitalidad, según Derrida, se vivencia de varias formas:

“La hospitalidad incondicional implica que no se le pide al otro, al recién llegado, que, de algo a cambio, ni que se identifique. Incluso si el otro te priva de tu dominio o de tu casa, debes aceptarlo. Esa es la condición de la hospitalidad incondicional. Yo intento separar este concepto de la pura hospitalidad del concepto de invitación. Si yo te espero y estoy preparado para recibirte, ello implica que no hay sorpresa, que todo está en orden. Porque la pura hospitalidad, o el puro regalo, requieren sin embargo de la sorpresa absoluta para acontecer (Derrida, J. 1998: 65-66)

Los estudiantes que llegan a una nueva escuela, buscan un lugar, buscan un cambio o buscan “una nueva tierra” para cultivar sus vidas. Pero estos estudiantes vienen con un trayecto, un camino recorrido, un bagaje de vivencias y experiencias, seguramente de frustraciones y conquistas. El nuevo estudiante es como un *extranjero* que llega a la nueva institución y como tal podría ser acogido, domesticado o eyectado hacia otra “tierra”. Desde aquí podríamos ahondar, profundizar y redimensionar un concepto que ya está tan pasado por las bocas de todos, que se torna impreciso, diluido, cuestionado o asumido por “moda pedagógica”. Es el concepto de *inclusión* (Cf. Ramirez Hernández, I., 2016). Posiblemente la inclusión pone más énfasis en el poder del que incluye y la hospitalidad pone su eje en el otro que llega y es acogido en su realidad, al menos, en la concepción resignificada de nuestros autores.

La hospitalidad nos sitúa en un terreno ético. Autoras como Frigerio G. y Cornou L. (inspiradas en Hannah Arendt) se refieren a “*deber de hospitalidad...entendemos que la educación comporta hacia los recién llegados simultáneamente un rito de iniciación (cf. como de Certeau propondría) y la oportunidad de lo nuevo...*”. El imperativo de la hospitalidad debería atravesar nuestros espacios, contenidos, vínculos, relatos, y prácticas cotidianas a fin de alojar, hospedar y recibir a las nuevas generaciones. Esto implicará el interrogante de *cómo se aborda la hostilidad* (social, institucional, familiar e individual). Continúan las autoras arriba citadas:

Podemos pensar que hoy algunas instituciones intentan compensar la ausencia del deber de hospitalidad que debería estar a cargo de todas las políticas y del conjunto de la sociedad. ¿Hay modo de alojar al nuevo, de hospedarlo, eludiendo el diálogo? ¿No es el diálogo una cuestión de palabra? (...) Es una cuestión de filiación e inscripción del sujeto, de iniciación al saber para dar sentido a su existencia y crear y recrear, permanentemente, los procesos de participación en la producción de la cultura propia a la sociedad humana. (Frigerio, G., 2001: 123-124)

Tendríamos que preguntarnos ¿cómo convertir la hospitalidad en política educativa a distinto nivel de gestión? ¿Cómo articularla con otras variables igual de importantes que inciden en el fenómeno educativo? En muchos de nuestros países la migración, los refugiados y la llegada de extranjeros no es una novedad, es casi la respuesta a gran parte de nuestra identidad. ¿Cómo vivirlo en el contexto educativo con los migrantes del conocimiento, de las nuevas tecnologías, con los llegados de experiencias de exclusión? ¿Cómo ejercitarlo y encarnarlo en la cotidianeidad institucional como forma de gestar algo nuevo (gestión en ese sentido)?

Conclusiones: Abriendo tramas y texturas

Abordamos la vincularidad desde la perspectiva de la *hospitalidad* hacia los *recién llegados*; y ésta entendida como escenario, actitud y práctica vincular, no podría concluir sino *abriendo tramas y texturas*. Hemos atravesado *muros*. Concluir es saber reconocer las *intemperies* y saltar *alambrados*, a fin de construir *puentes* entre *orillas* (límites y bordes del territorio que fragilizan el recorrido, cargadas de oportunidades y no de fatalidad).

Una apertura al acontecimiento, al interrogante, al entretejido diverso, al silencio de escucha del Otro, porque sus palabras resignifican nuestras prácticas, nuestras búsquedas, nuestras instituciones, nuestras percepciones.

Los tipos de vínculos docentes – estudiantes nuevos

¿Cómo se fueron configurando estos vínculos entre los docentes entrevistados y los nuevos estudiantes? De ellos tenemos noticia gracias a las experiencias, relatos y respuestas que los docentes entrevistados nos fueron expresando; y de los estudiantes que fueron respondiendo a las encuestas, también, desde sus *vivencias*.

Las experiencias en nuestra vida, en general, nos exceden, no siempre encontramos palabras para comunicarlas tal como las percibimos, y los conceptos encontrados no revelan todo lo que vivimos. Así les fue ocurriendo a los docentes entrevistados. En sus vínculos con los nuevos ingresantes hay un abanico de experiencias. Por ello no sería justo, ni oportuno rotular a cada docente con un título o tipo de vínculo. Las situaciones, contextos, configuraciones institucionales pueden ir influyendo en nuestras vinculaciones pedagógicas (Cf. Nobile, M. en Tiramonti G., 2014: 179-204). Sin embargo, el tiempo, los principios, y camino recorrido van fraguando una identidad narrativa, un posicionamiento propio.

Los tipos de vincularidad son constructos conceptuales para poder describir, explicar y analizar un fenómeno complejo. Tal como lo venimos afirmando desde los inicios. Esta temática no surge de una postura a la “*carta de la moda*”, sino que entendemos que es el núcleo o corazón del acto educativo, sin desconocer otras dimensiones y atravesamientos, contextos y escenarios. De hecho, el vínculo docente – estudiante es tan antiguo como la historia de la educación en la antigüedad, continuó durante la Edad Media, en distintos contextos geográficos y culturales. No obstante, aparecen *fantasmas* (fruto de posturas tecnofílicas) que “asustan” y “seducen” al mismo tiempo con “profecías” acrílicas respecto del lugar de la TIC en la educación. Sólo superando las dicotomías “fóbicas y enamoradizas”, el valor del *encuentro educativo*, no se puede simular, anular, burocratizar, diluir o privatizar. Tiene *algo de sagrado* (en esa línea Levinas -2002-, realiza interesantes aportes,) lo que no significa nostalgia teocéntrica de la cristiandad medieval. Quizá la expresión es: *algo de misterio*, entendiendo misterio como aquello que acontece, revelándose poco a poco, sin posibilidad de encorsetar con constructos conceptuales, explicaciones totalizantes, o pensamiento único. El misterio, a diferencia del enigma, se aborda según acontece en su *epifanía*, y el enigma se oculta con difícil (casi imposible) resolución.

Los tipos de vínculos son “formas puras”, que nos serían imposible encasillar fija, natural y monolíticamente en tal o cual docente. Si la identidad es narrativa y no una fórmula o teorema, la “identidad docente” puede transitar por estos tipos vinculares en un mismo año, en un mismo día según el grupo y según los contextos, desafíos y demandas. No desconocemos (como lo analizamos anteriormente) que las concepciones, trayectorias, prejuicios configuran la forma de abordar el vínculo educativo, pero éste nunca estará clausurado a la transformación o resignificación. Afirmar lo último heriría de muerte la *educabilidad del educador*. No tendría sentido, entonces, investigar en él o dedicar tiempo y espacio a la formación docente.

Vínculo de hospitalidad

Es el vínculo donde el Otro tiene una preeminencia innegociable, y se lo acoge en su acontecer, en su realidad, sus búsquedas, necesidades e interrogantes. Su sola presencia desarticula nuestro ritmo, nos saca de un lugar de comodidad y acostumbriamiento (“esto siempre se ha hecho así”).

Para hacer hueco y espacio es necesario desandar caminos, revisar prácticas, dar lugar a la escucha, respetar ritmos y estructuras diferentes, asumir las diferencias y dar aquello que el otro busca con la menor burocracia aduanera, con la responsabilidad ética que se compromete, acompaña, estimula, guía, afirma, repara, humaniza, entusiasma y enamora del conocimiento.

En las entrevistas visualizamos que una cantidad relativa de docentes destaca explícitamente que buscan “***acercarse más a cada uno de los nuevos, integrarlos***”⁷ Casi todos hablan de la necesidad de “***mayor***

⁷ Las frases en negrita y entre comillas son expresiones textuales de los docentes durante las entrevistas.

acompañamiento que necesitan todos, nuevos y los que vienen del mismo colegio". Varios hablan de dedicar un tiempo a la **"bienvenida, palabras de aliento, escucha, una sonrisa o hacerlos sentir como en su casa"**. Preguntar **¿Cómo se siente, si se hizo amigos/as, si está cómodo? Preguntarles si estos temas los habían visto o no en la escuela anterior, si se entiende o no el tema**". Dos profesores refieren a todo lo que enriquece la presencia de chicos nuevos, sus aportes, etc. Hablan de **"dedicar tiempo extra para escuchar, acompañar y explicar mejor"**. Algunos docentes tienen recuerdos y experiencias positivas respecto de estos chicos/as. Experiencias de darles un espacio para expresarse en el aula ante problemas que estaban atravesando: **"hacerlo sentir cómodos, no son un apellido"** Algunos hablan de **crear un clima de confianza**. Algunos hablan de **"ponerse en el lugar de ellos"**. Varios docentes hacen mención a experiencias positivas respecto del tema.

Vínculo de indiferencia

La indiferencia podría ser uno de los "hilos" que atraviesa nuestro medio ambiente cultural, social, velocidad. Es indiferencia del otro, porque toda la atención está en uno mismo, en el *sí mismo*, y no es apertura al rostro, a lo que acontece y reclama lugar, espacio y palabra.

Los estudiantes nuevos se sienten "bienvenidos" (un 72% de menciones), pero hay algunos indicadores que nos llaman la atención, nos invitan a bajar la marcha, detenernos a reflexionar colectivamente acerca de:

¿Qué sucede con las situaciones de soledad, marginación y conflictos en la convivencia que los docentes no parecieran reparar en sus clases? ¿Cómo logra comenzar bien un nuevo estudiante al que no se le ayuda a reconocer sus problemas ni sus logros? ¿Cómo motivarse a aprender aquello que se desconoce su sentido, finalidad u horizonte? ¿Qué nos sucede que nos cuesta poner límites? (¿es temor al conflicto, miedo al rechazo, indiferencia o identificación con el autoritarismo?) ¿Es posible entablar un vínculo educativo desconociendo aspectos de su realidad familiar, o socio cultural? ¿Qué espacios hay para la palabra, la expresión y los interrogantes de los recién llegados? Sin embargo, casi todos los estudiantes (un 85%) dicen que hay disposición (en los docentes) para explicar contenidos que no se comprendieron. ¿Es acaso el vínculo educativo sólo una cuestión de contenidos sin más? ¿La búsqueda calidad y el "buen nivel" educativos tiene sólo un objetivo *academicista* u horizontes de aprendizajes multidimensionales, donde lo socio-afectivo, el compromiso con el otro, la solidaridad, la construcción de escenarios de bien común y justicia, la posibilidad de aprender herramientas para la interpretación y construcción del mundo sean, entre otros, hilos *de la compleja trama educativa*?

Gran parte de los docentes entrevistados reconocen sus prácticas como algo más allá de lo puramente conceptual y académico. Ya hemos presentado experiencias diversas en este sentido.

Luego en relación a este punto, algunos entrevistados hacen mención sólo a contenidos, temas... (que faltan, que no traen, que no tienen). Un docente expresa que ve en muchos de sus compañeros (de esta institución) como que **"les dan la espalda"**. Esto lo vincula a mantener la "calidad" o el **"mito de institución de nivel muy elevado"**. Casi la mayoría comienza hablando de los estudiantes nuevos, pero la gran mayoría se refiere a los estudiantes de primer año en general. Otro docente dice **"no poder responder a la pregunta sobre los "nuevos ingresantes" debido a que no conoce, no sé quiénes son, no tengo idea. Y si me lo dicen al inicio, me lo olvido, yo les ofrezco ayuda en general, pero no vienen a buscarme"**.

Somos conscientes que, desde nuestro planteo inicial, cuando tomamos como foco el vínculo docente con los "nuevos estudiantes", buscamos visibilizar, hospedar, dar la palabra y de ningún modo pensamos que centrarnos en ellos es "estigmatizar" o discriminar. Por lo que afirman varios docentes, lo que vivencias los estudiantes nuevos tiene similitud o es compartido por todos los estudiantes que ingresan a la secundaria. Pero entendemos que su carácter de "nuevos" está en desigualdad de posición, aunque estén en igualdad de oportunidad. (cf. Dubet, F. 2012)

Vínculo de hostilidad

“Hostilidad” es un vínculo violento porque es “hermano” del vínculo de la *indiferencia* como lo desarrollamos arriba.

La acción violenta no consiste en encontrarse en relación con el Otro, es precisamente aquella en la que estamos como si estuviéramos solos (...) Lo que caracteriza a la acción violenta es la tiranía, es el hecho de no mirar de frente (al rostro) aquello a lo que se aplica la acción (...) a un ser al que se niega su individualidad, tomándolo como elemento de su cálculo y como caso particular de un concepto. (Levinas, 2000: 84-86)

“Algunos profesores presentan situaciones de búsqueda de excelencia académica e indirectamente basurean a los chicos, o hacen catarsis de sus problemas personales”, afirma un docente en la Entrevista n°1. Otra docente relata sus primeras experiencias en donde no generaba vínculo con los estudiantes, trataba de **“ser muy seria, dar mi clase y seguir”**. Pero luego con el tiempo **“fue aprendiendo a relacionarse con ellos”**. (Entrevista n°3).

Este tipo de vínculo, en nuestro contexto actual, nace y retroalimenta este modo (que las instituciones escolares) se transforman en galpones, configuraciones anónimas que resultan de la destitución de las regulaciones nacionales, de reductos hostiles donde la posibilidad de producción vincular deviene, a priori, imposible. Las condiciones de encuentro no están garantizadas. (Cf. Corea C – Lewkowicz, I. 2008: 29. 32-33)

Lo hostilidad podría tener su aspecto positivo si junto con el don de la hospitalidad se convierte en el desafío de la no domesticación, de la no asimilación del otro. Hostilidad que permite al otro ser quien es sin buscar que sea yo. Y sea siempre un ser en *por venir, acontecimiento abierto al encuentro* que reclama un posicionamiento ético de responsabilidad.

Vínculo de domesticación.

La hospitalidad no puede ser una *domesticación*, sino una acogida del otro, absolutamente distinto, extranjero, que nunca hablará totalmente nuestra lengua, y al que por su carácter de epifanía (misterio revelado), según Levinas, jamás comprenderemos en totalidad, ni encerraremos en nuestros esquemas mentales e institucionales. Muy a pesar de nuestros intentos, el otro es siempre otro.

Muchos de los docentes entrevistados cuando hablan de los estudiantes nuevos, utilizan expresiones como **“adaptación, nivelación, integración...”** Estos conceptos referidos a sólo el proceso de integración de los estudiantes (a las nuevas pautas, formas, normas, espacios) y rara vez hay expresiones sobre aportes valiosos que estos estudiantes podrían traer: nuevas formas, conocimientos, etc. **“tienen que adaptarse a todo” “los nuevos se adaptan muy bien “. “Ellos deben hacer un esfuerzo”. “No tienen disciplina y los nuevos los acomodan”**.

Aquí nos replanteamos nuestra concepción, verbalización y práctica política de la inclusión. Palabra que en muchos oídos exaspera, en otros, se dogmatiza sin análisis situacional. Para la escuela moderna homogeneizadora la inclusión tenía otro nombre: *igualdad*. Normal era el nombre propio de muchas instituciones y proyectos educativos. Hoy nos debemos permitir el debate, desentramar el concepto e interrogar desde dónde se lo utiliza y para qué fin. Según Carlos Skliar: *“Inclusión: del latín in + clausere = ‘enclaustrar’, ‘poner en clausura’”* y podría ser una forma de *“reducir al otro a nosotros, por ende, supone, comprenderlo, apresararlo, sujetarlo, detenerlo, estacionarlo, asimilarlo”*. En cambio, *“la amorosidad educativa tiene mucho más que ver con la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro...”* (Skliar C. – Larrosa J., 2016: 145.158).

Diálogo abierto: escucha y palabra.

Finalmente queremos invitar al diálogo y conversación a los docentes entrevistados. Tomamos de sus palabras finales durante algunas entrevistas a modo de reflexiones abiertas:

“las palabras ‘bienvenido’, las palabras de aliento, de tratar de integrarlos, siempre vienen bien o una sonrisa. Ellos están esperando un también un poco de nuestro lado que los integremos, ellos se integran con su grupo, pero para mí es indispensable que nosotros también hagamos un trabajo de realmente hacerlos sentir como en su casa, con actitudes ¿no? (...) Es prestar atención a que haya hecho vínculos, que esté bien con la materia. Acercarte. Creo que eso para mí es importante. Ser comunicativos. (Entrevista n° 2)

Sí, yo priorizo la parte vincular del alumno, tomarme el tiempo, ver que él y que el grupo estén bien, y después retomaré la clase como pueda. Será ese día u otro. Para mí lo vincular tiene mucho que ver con la forma de aprendizaje de los chicos, el cómo yo me vinculo y cómo ellos se estén vinculando es fundamental. (Entrevista n° 3)

En primer año se trata de ser amigables, me parece, más cercanos (...) Me parece que crearles un clima de confianza (...) tratar de ponerse uno en lugar de ellos. Y ver qué saben en cuanto a los espacios, a los tiempos, al vocabulario propio de secundaria. Es como tratar de ponerse en el lugar de ellos. Así, me parece que le llegan más las clases me parece (...) Sacarse esa idea de profesor que les viene a...que aprendan algún concepto muy técnico, me parece que va más por el vínculo. (Entrevista n° 5)

“...a mí me gusta entablar un vínculo. Yo siempre les digo que este convivir, este vivir con el otro, para mí es maravilloso. Yo paso más horas dentro de la escuela que en mi casa con mis hijos. Y esto es bueno. Por eso me emociona cuando entran en la secundaria, y me emociono más cuando los veo salir en 6to. Porque si nosotros tomáramos conciencia de lo que hacemos en cada pibe con una mirada, con una palabra, creo que muchos nos cuidaríamos de un montón de cosas que decimos o hacemos. Ser parte de la biografía escolar de una persona es un privilegio y yo lo tomo como eso. Yo sé que soy una privilegiada”. (Entrevista n°6)

“...la autoridad está en acompañar a otro, permitirle al otro que vaya construyendo su autonomía, en enseñarle cómo hacerlo y no sólo qué contenido sino las habilidades, las prácticas. Y eso hace al vínculo entre uno y otro. Asumir nuestra responsabilidad, pero también permitiendo los espacios de autonomía y creación del estudiante sin coartarlo.” (Entrevista n° 7)

“No hay aprendizaje si no hay vínculo. Es clave y esto más allá de que parezca una frase hecha me lo ha demostrado la experiencia. En los cursos... y he tenido cursos en los que me ha costado vincularme un montón y no tanto en primero (...) Y me parece que no es difícil construirlo. Por lo tanto, es una herramienta que hay que capitalizar mucho. Estoy pensando en el aprendizaje (Entrevista n° 8).

“Bienvenida, aliento, sonrisa, atención, acercarse, acompañamiento, comunicación, tomarse el tiempo, aprendizaje, confianza, espacios, convivir, miradas, palabras, biografía escolar, privilegio, autoridad-acompañar, conciencia, responsabilidad, construcción, autonomía, emoción, casa-hogar, clima...” Estas “palabras-praxis” de los docentes, y otras expresiones presentadas a lo largo de este trabajo, sintetizan una posible respuesta a nuestro interrogante principal: **¿Cuáles son las experiencias exitosas de vincularidad de los docentes con los nuevos estudiantes, recién llegados, de otras instituciones al primer año de secundaria?**

“Continuando el diálogo” desde nuestra experiencia, agregaríamos estas otras palabras: *involucrarse - pasión - encuentro - diálogo - escucha - fiesta - gratuidad - respeto - sinfonía - alfarería común - ensayar - sabiduría - ignorancias - interrogantes - cordialidad - entusiasmo - caminos - convocar - dejar ser - paciencia - misterio...* Experiencias cotidianas: gestos y actitudes, “pequeños-grandes” pasos que hacen posible otro modo de educar, otro modo de *gestar la educación*.

Cuando la velocidad es “señora” de la vida cotidiana, comienzan a experimentarse algunas prácticas culturales que no nacen del (ni llevan) a la hospitalidad y al encuentro. La velocidad no repara en las miradas, ni en los rostros, no espera el turno, no dice “permiso” ni “por favor”, ni “gracias”, ni “disculpe”. La velocidad encierra o realimenta el propio ego, centra en las propias necesidades, intereses, los propios aceleres y ritmos, los propios pequeños objetivos que vivimos como lo único importante en este instante.

De modo tal que cualquier acontecimiento que “frene” es un obstáculo al *sí mismo (personal o institucional)*. Así nacen discusiones sin sentido, malos entendidos, comunicaciones torpes que “mal comunican”. No hay espacio por el agradecimiento, para el reconocimiento del otro en tanto otro, para la admiración, la crítica constructiva y el disfrute plenos.

La actual escuela secundaria se va configurando y concibiendo de modos diversos, no ajenos a conflictos y cruces de miradas. Ella nace históricamente destinada para aquellos que transitarían por estudios superiores, y no tenía en su origen un carácter universal. ¿Cuáles son, ante la configuración actual, los desafíos, tensiones, conflictos y oportunidades en una secundaria que debe dar hospitalidad a nuevos sujetos que antes no ingresaban a la misma?

Sería interesante abordar las experiencias de los estudiantes desde un enfoque cualitativo, mediante historias de vida, entrevistas en profundidad. Nuestro enfoque está centrado en los “inicios” de la escuela secundaria. ¿Cómo son las trayectorias de estos estudiantes hasta la finalización del secundario? ¿Qué políticas y prácticas institucionales son las que favorecen y fortalecen este vínculo docente -estudiante? ¿Cómo tener una actitud de hospitalidad ante los migrantes digitales, sus lenguajes y códigos?

Con estos y otros interrogantes o desafíos seguimos apostando por recuperar las experiencias exitosas que se gestan en nuestras escuelas. En un mundo cada vez más deshumanizado, una sociedad del desencuentro, de la violencia, de fanatismos e indiferencias asesinos, todavía hay signos, gestos, acciones, acontecimientos que dan sentido y sabor, nos fecundan en las raíces y nos abren horizontes. Son pequeños senderos, caminos de mutua hospitalidad encarnada en ***el arte de tejer encuentros***.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, España: Península.

Bárcena F.- Melich, J. C (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid, España: Miño y Dávila.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, C. (2001). *Los procesos contemporáneos de cambios de la Educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur*. Buenos Aires, Argentina: Santillana

Bruner, J. (1994). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid, España: Aprendizaje-Visor.

Casullo, N. (2004). *El debate modernidad-posmodernidad edición ampliada*. Buenos Aires, Argentina: Retórica.

Buber, M. (1994). *Yo y Tú (Ich und Du)*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Cerletti, A. El sujeto educativo y el sujeto de la educación. En *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante. 2008. p. 93-120.

Cullen, C. (2004). El lugar del otro en la educación. En *Perfiles ético-político en la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cullen, C. (2007). La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas, en *Resistir con inteligencia*.

- Reflexiones éticas sobre la educación* (pp.161-176) México: Casa de la cultura del Maestro Mexicano y Pueblo Nuevo.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D.I (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativa.
- Derrida, J. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: De la Flor.
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Levinas: Palabras de acogida*. Madrid, España: Trota.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (Comp.) (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Fernandez, L., (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fornet-Betancourt, R. (2000a). *Supuestos filosóficos de la filosofía intercultural*. [Entrada en el blog de Fornet-Betancourt R. — Polylog.]. Foro para filosofía intercultural Recuperado de: <http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>. Consulta 10/12/2018
- Frigerio, G. (2001). Los bordes de lo escolar. En: Duschatzky, S. – Birgin, A. (Comp.) (2001), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Graziano, N. (2012). La alfabetización académica como responsabilidad enseñante, entre la hostilidad y la hospitalidad al estudiante-inmigrante. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5, 266-283.
- Larredondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 37, 109-111.
- Levinas, E. (1974). *Humanismo de otro hombre*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nobile, M. (2014). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO – Homo Sapiens.
- Ramirez Hernández, I. (2016). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar*. Veracruz, México: Praxis editorial.
- Rockwell, E. [Coord.]. (1995). *La Escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rossano, A (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Sábato, E., (2000). *La Resistencia*. Buenos Aires, Argentina: Seix barral.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens – FLACSO.
- Skliar, C. (2013). Hospitalidad y alteridad en Seminario de Psicología UNTREF 2013. En F. Piñon (Ed.) (2014) *Indicadores Culturales 2013, Cuadernos de Políticas Culturales*, 246-250.

Sklar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Taylor, CH. (1994). *La ética de la autenticidad. Tres formas de malestar*. Barcelona, España: Paidós - I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Torres, R. M., (2014) *¿Qué es educación de calidad?* [Entrada en el blog de Rosa María Torres —Otra Educación]. Recuperado de: <http://otra-educacion.blogspot.com/2014/03/que-es-una-educacion-de-calidad.html> Consulta: 17/07/2014.

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>

Fecha de recepción: 2/3/2019

Fecha de aceptación: 21/6/2019