



# Cinco narrativas literarias para pensar la alteridad en educación

Diego Armando Jaramillo – Ocampo\*

---

Jaramillo – Ocampo, D. A. (2025). Cinco narrativas literarias para pensar la alteridad en educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(1), 63-84. <https://doi.org/10.17151/rlee.2025.21.1.4>

---


## Resumen

El texto de reflexión muestra cinco narrativas literarias para pensar la alteridad en la educación: *El Principito* –los vínculos de amistad y hospitalidad–, *La Isla* –el naufragio, el acogimiento y las murallas que se erigen contra el otro–, *El Primer Hombre* –el maestro que modifica el destino de sus estudiantes para que no terminen como comenzaron–, *Momo* –la escucha que libera a sus protagonistas–, y *Si esto es un Hombre* –el cuidado y la responsabilidad por la fragilidad–. En estas narrativas y en la literatura en general, habitan historias, huellas y testimonios que muestran formas de pensar y de actuar, pero también de ser y de estar junto al otro, de responder ante la aparición de un prójimo o de un extraño. En la educación siempre hay una alteridad que interpela, que genera miedo y sospecha, que también provoca deseo y curiosidad, que exige respuestas sin evasiones ni justificaciones. Las narrativas muestran una alteridad puesta en cuestión, en la que se expone la condición humana en todas sus tonalidades y matices y, se convierten en fuente de inspiración para pensar una educación narrativa y literaria.

**Palabras clave:** alteridad, educación, maestro, narrativa literaria

---

\* Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Estudios Educativos. Grupo de investigación: Mundos Simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana, Universidad de Caldas. Manizales, Caldas, Colombia. Correo electrónico: diego.jaramillo@ucaldas.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3949-7697>  Google Scholar

**Recibido:** 30 de octubre de 2024. **Aceptado:** 28 de noviembre de 2024.

latinoam.estud.educ. Manizales (Colombia), 21 (1): 63-84, enero-junio de 2025  
ISSN 1900-9895 (Impreso) ISSN 2500-5324 (En línea) DOI: 10.17151/rlee.2025.21.1.4



## Five literary narratives for reflecting on otherness in education

### Abstract

This reflective essay presents five literary narratives for reflecting on otherness in education: *The Little Prince*—bonds of friendship and hospitality—, *The Island*—shipwreck, shelter, and the walls erected against the other—, *The First Man*—the teacher who changes his students' destinies so they do not end as they began—, *Momo*—the act of listening that liberates its protagonists—, and *If This Is a Man*—care and responsibility for fragility—. In these narratives and in literature in general, there are stories, traces, and testimonies that reveal ways of thinking and acting, but also of being and existing alongside the other, of responding to the appearance of a neighbor or a stranger. In education, there is always an otherness that challenges us, that generates fear and suspicion, that also provokes desire and curiosity, and that demands answers without evasion or justification. Narratives reveal an otherness that is called into question, exposing the human condition in all its shades and nuances, and they become a source of inspiration for conceiving a narrative and literary education.

**Keywords:** otherness, education, teacher, literary narrative

## Cinco narrativas literárias para refletir sobre a alteridade na educação

### Resumo

O texto de reflexão apresenta cinco narrativas literárias para pensar a alteridade na educação: O Pequeno Príncipe – os laços de amizade e hospitalidade –, A Ilha – o naufrágio, o acolhimento e as muralhas que se erguem contra o outro –, O Primeiro Homem – o professor que modifica o destino dos seus alunos para que não terminem como começaram –, Momo – a escuta que liberta os seus protagonistas –, e Se isto é um Homem – o cuidado e a responsabilidade pela fragilidade. Nestas narrativas e na literatura em geral, habitam histórias, vestígios e testemunhos que mostram formas de pensar e agir, mas também de ser e estar junto ao outro, de responder ao aparecimento de um próximo ou de um estranho. Na educação, há sempre uma alteridade que interpela, que gera medo e suspeita, que também provoca desejo e curiosidade, que exige respostas sem evasivas nem justificações. As narrativas mostram uma alteridade questionada, na qual se expõe a condição humana em todas as suas tonalidades e nuances, e tornam-se fonte de inspiração para pensar uma educação narrativa e literária.

**Palabras-chave:** alteridade, educação, professor, narrativa literária

“El espacio donde la palabra no se halla sometida a la rigidez del concepto es la poesía, cuyo objeto es la imagen o el símbolo, el producto de la imaginación creativa”  
(Juarroz, 2014, p. 26)

## Introducción

En las narrativas literarias hay una puesta en escena de lo humano y también de lo inhumano, porque en el texto literario se cuentan historias en donde confluyen materialidad e imaginación, facticidad y ficción, una realidad tejida de hechos, símbolos y deseos. En la historia de Occidente, estas articulaciones han estado presentes en los procesos de educación y de formación, tal como lo relata Steiner (2011), quien sitúa una cierta “afinidad entre la pedagogía filosófica y las artes del rapsoda. Estas artes son orales y, por definición, poéticas” (Steiner, 2011, p. 18). Efectivamente, dichas mixturas de la realidad configuran la propia subjetividad y movilizan escenarios de intersubjetividad y de encuentros con otros y con el mundo, en donde la ficción y la materialidad aparecen y se realizan en la cotidianidad tanto por las experiencias vividas como por medio de la lectura y la escritura; en otras palabras, una realidad que crea y es creada por una literatura que expresa formas de vida, como señala Mèlich (2019):

La biografía de cada uno es, en el fondo, una ‘biografía literaria’, una biografía configurada en relación con personajes y con situaciones, con voces y con dudas, con alegrías y con miedos, con todo lo que el relato lleva consigo. (p. 41)

Las formas de vida humana están impregnadas de aquello que se ha leído o que se ha escuchado: historias, fábulas, cuentos, ficciones, creaciones, imaginaciones, en fin, construcciones narrativas que nos han transmitido a lo largo del tiempo y del espacio en un contexto socio cultural determinado. La transmisión se hace en el marco de una tradición y éstas pueden basarse en el buen y mal uso de la tradición, en tanto: “el buen uso de la tradición permite el robustecimiento de la identidad reflexiva del ser humano, cuyas notas características son el dinamismo, la apertura, el tanteo, la flexibilidad y la empatía” (Duch, 1997, p. 67) y que son necesarias prolongarlas, mejorarlas, renovarlas, transformarlas, dado que “la literatura y el arte abren un ‘contexto de plausibilidad’, e inducen a ‘creer en lo increíble” (Mèlich, 2019, p. 142). Creer lo imposible, tener esperanza en lo que no

se ve, confiar en aquello que se desconoce, acoger lo que es extraño e incierto, son algunas de esas plausibilidades que la literatura ofrece.

Por otro lado, el “mal” uso de la tradición llevaría a mantener el *statu quo* tal como fue conocido y heredado, a cerrar las puertas de la transformación, a vivir en una zona de confort y comodidad que no asumiría el vértigo de lo que está por venir y el miedo ante lo desconocido tendría un eco ensordecedor y paralizador; en términos educativos, una tradición que se impondría a diestra y siniestra sin reconocer los contextos, los cuerpos, los lenguajes, los rostros, dado que “en toda transmisión educativa tiene que haber transgresión. De no ser así no hay educación, sino adoctrinamiento” (Mèlich, 2015, p. 240).

Esta transgresión necesaria para que la vida pueda desplegarse y abrirse a un mar de posibilidades, devenida de una tradición en la que se inscribe, lo cual, coincide con lo que el poeta Juarroz (2014) insiste desde su poesía vertical “desbautizar el mundo” (p. 24). Este es un gran elemento orientador para pensar en el valor de la literatura no solo en educación sino en la vida, y es que desbautizar el mundo, implica no darlo por sentado, no reproducirlo mecánicamente, no legitimarlo en las prácticas sociales sin cuestionarlo o reflexionarlo, no normalizarlo en hábitos y costumbres porque sí; más bien caminar por los bordes y las fronteras que ofrece: crear, imaginar y proyectar otras formas posibles de nombrar, de mirar, de escuchar y de contactar a los otros y a todo lo otro que se muestra como posibilidad.

En la novela *La historia interminable* de Ende (2007), se narra esa relación – tensión aparente entre realidad y ficción, entre lo real y la fantasía–, allí se cuenta que:

Hay dos caminos para atravesar las fronteras entre Fantasía y el mundo de los hombres: uno acertado y otro erróneo. Cuando los seres de Fantasía se ven arrastrados de esa forma horrible, siguen el camino falso. Sin embargo, cuando las criaturas humanas vienen a nuestro mundo, toman el verdadero... de la misma forma que nuestros dos mundos pueden destruirse mutuamente, pueden también mutuamente salvarse... (Ende, 2007, p. 170)

Dos mundos que, sin duda, así como se pueden destruir o absorber uno en el otro eliminando su alteridad, pueden salvarse y con ello, salvarnos a nosotros mismos. En la literatura, existe la posibilidad redentora de acoger una alteridad que se

encuentra en el exterior del sujeto, de recibirla y de caminar junto a ella, o desde ella o contra ella para definir todo lo que somos.

Surge así la figura del poeta como ser dividido. Uno escribe, pero también reside en lo escrito, y ambos se persiguen sin encontrarse nunca; el que habla desde el papel no alcanza nunca al que lo hace hablar desde el mundo y viceversa. (Auster, 2012, p. 18)

El poeta está dividido y fragmentado en su propio yo, ya que en él coexisten otros de sí mismo que se irán transformando a partir de sí. Nietzsche (2014) describió en las tres transformaciones que el “espíritu se convierte en camello, y el camello en león, por fin, en niño” (p. 22), esta última transformación caracterizada por el juego, la creación y la voluntad, la cual, pese a no poder estar plenamente intencionada, porque en el mundo acontecen situaciones, interpretaciones y experiencias, las cuales, dirigen el ser y el quehacer del poeta.

En la educación, el maestro sufre también esa división de su propio oficio. Es fragmentado por las exigencias del mercado, por las fragilidades y vulnerabilidades de sus estudiantes, por sus propias batallas y desafíos, por su compromiso ético y político no solamente con el sistema sino con los otros de carne y hueso, una fragmentación en la que lo encaran, más que las leyes y las normas de lo que debe hacer, su compromiso ético con el rostro del otro que le solicita algún tipo de respuesta, una respuesta que rebose la producción y el mercado de lo que se sabe por una invitación de lo que se es o, de eso que se desea llegar a ser.

La relación, aún muy poco explorada y desarrollada en las prácticas y los discursos educativos y pedagógicos, entre educación y literatura necesita ser encarada en los procesos formativos, dado que constituye una fuente y una posibilidad para pensar la alteridad, aquella que se entiende como relación y respuesta para los otros, esa que trae consigo riesgo, extrañeza, lejanía y, sobre todo, misterio. Es necesario pensar la educación como un lugar de encuentro, encuentro con otros distintos (Han, 2017), que se encuentran presentes y ausentes (Mèlich, 2001), en un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000, 2014) que estimula, acoge y conversa con las diferencias (Skliar, 2017) para desobedecer esos lenguajes que prescriben, ordenan y someten las vidas (Skliar, 2015).

Una narrativa no solo habla de una particular manera de nombrar y ser nombrado en el mundo, es, ante todo, una forma de vida, de posicionamiento en relación

consigo mismo, con el otro y con el mundo. Sostiene Vázquez (2011, p. 139) que la narrativa es un “conjunto de estrategias o de recursos para llegar de manera más efectiva a los otros, para provocar sus empatías, para generar la participación y el interés”, la narrativa se sitúa más próxima a la experiencia y al saber cotidiano que a esos conocimientos grandilocuentes que lo explican todo, en las narrativas literarias hay situaciones concretas y materiales en donde los acontecimientos ocurridos pueden pasarle a “cualquiera”, dado que la narrativa “nos ayuda a comprender los problemas esencialmente humanos” (Vázquez, 2011, p. 139).

En la narrativa literaria se puede recurrir a la multiplicación de las vidas mediadas por “fábulas, parábolas, cuentos, mitos...” (Vázquez, 2011, p. 139) o, dicho de otro modo: “La metáfora, el símbolo, el relato, la escena... son instrumentos que, sin obligar al lector a abandonar su existencia finita, su espacio y su tiempo, le permiten un acceso – siempre mediatizado, siempre relativo – a lo <otro>” (Mèlich, 2019, p. 254). Uno se encuentra con la pluralidad de las vidas, pese a que nuestra propia vida sea finita (Skliar, 2025); de ahí la potencia y, al mismo tiempo, la carencia de una narrativa literaria, su posibilidad y con ella, la inconmensurabilidad.

En la narrativa literaria se persiguen las relaciones, las interpretaciones y las adecuaciones de historias ajenas que pudieran ser las de uno mismo. Se busca una lección que deja la situación y una transposición a la propia vida. La magia de la narración radica en que ella “eleva la vida por encima de su mera facticidad, por encima de su desnudez. Narrar consiste en hacer que el transcurso del tiempo tenga sentido, consiste en darle al tiempo un *comienzo* y un *final*” (Han, 2023, p. 51).

La narrativa literaria acude a relatos que no solo dan ejemplos, sino que ofrecen testimonios vivos de voces que no se olvidan, porque los “relatos entretejen nuestras vidas, las hacen y las deshacen, las forman, las transforman y las deforman” (Mèlich, 2019, p. 227), voces que quisieron no solamente decir, sino mostrar, voces que entregaron historias de tiempos, espacios y situaciones que bien pudieran ser las de cualquiera de nosotros, que fueron y que, por alguna extraña y misteriosa razón, pueden volver a ocurrir como lo denuncia Primo Levi (2019) frente a los totalitarismos del siglo pasado.

El relato tiene una fuerza simbólica porque permite identificar una historia, contextualizarla, narrarla, interpretarla desde la propia condición, asemejarla,

contrastarla, compararla, y, justamente, “narrar es un juego de luz y de sombras, de lo visible y lo invisible, de proximidad y lejanía” (Han, 2023, p. 70); de ahí que el relato posibilite una experiencia narrativa como “artesanía del recomienzo” (Skliar, 2025).

Podría decirse que, pensar la educación desde lo literario es una posibilidad que comienza a tomar forma, en tanto se reconocen en los relatos toda una fuerza simbólica capaz de ayudar a formar y a transformar a los protagonistas de esa relación pedagógica, una relación de alteridad en la que se tensan gestos de cuidado, atención y hospitalidad y, al mismo tiempo, se siembran lejanías, rechazos e indiferencias. En las narrativas literarias el otro asume un nombre propio, un nombre con el que uno puede familiarizarse, un rostro singular que aparece solicitando una respuesta en la que el yo es interpelado y obligado a responder, dado que la “literatura es una lente que le proporciona al lector la posibilidad de ver lo que de otro modo nunca vería” (Bárcena, 2016, p. 12).

En los siguientes apartados, se propone pensar las relaciones educativas que son siempre relaciones de alteridad desde cinco (5) narrativas literarias que no solo dicen y enseñan, sino que provocan y muestran. Esto, porque se reconoce que hay en la literatura la fuerza sublime para comparar hermenéuticamente lo vivido y lo anhelado, lo narrado y lo callado. Las narrativas elegidas son: *El Principito* de Saint- Exupéry (2017); *La Isla de Greder* (2015); *El Primer Hombre* de Camus (2013); *Momo* de Ende (2018) y *la Trilogía de Auschwitz* de Levi (2019), de ellos, se hará una lectura en clave pedagógica para descifrar detectar la alteridad y sus posibilidades para sentir y pensar en educación.

### **Primera narrativa: *El Principito***

*La “domesticación”: vínculos de amistad y hospitalidad*

Uno de los diálogos más bellos y nobles que se encuentran descritos en la literatura, lo protagonizan “*el zorro y el principito*”. En ese diálogo, brotan palabras y gestos que dirigen su mirada a la amistad, a los vínculos que se crean en el tiempo y a la hospitalidad con la que se recibe al que llega. A continuación, se presenta su conversación:

... sólo se conocen las cosas que se domestican – dijo el zorro – los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Compran cosas hechas a los mercaderes. Pero como no existen mercaderes de

amigos, los hombres ya no tienen amigos. ¡Si quieres un amigo, domesticame!

¿Qué hay que hacer? – dijo el principito.

Hay que ser muy paciente – respondió el zorro – Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en la hierba. Te miraré de reojo y no dirás nada. La palabra es fuente de malentendidos. Pero, cada día, podrás sentarte un poco más cerca...

Al día siguiente volvió el principito.

Hubiese sido mejor venir a la misma hora – dijo el zorro – si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, comenzaré a ser feliz desde las tres. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. A las cuatro, me sentiré agitado e inquieto; ¡descubriré el precio de la felicidad!

Pero si vienes a cualquier hora, nunca sabré a qué hora preparar mi corazón... los ritos son necesarios.

¿Qué es un rito? – dijo el principito;

Es también algo demasiado olvidado – dijo el zorro -, es lo que hace que un día sea diferente de los otros días: una hora, de las otras horas. Entre los cazadores, por ejemplo, hay un rito. El jueves hablan con las muchachas del pueblo.

El jueves es, pues, un día maravilloso. Voy a pasearme hasta la viña. Si los cazadores no bailaran en día fijo, todos los días se parecerían y yo no tendría vacaciones. Así el principito domesticó al zorro... (Saint- Exupéry, 2017, p. 90 – 91).

Domesticar es la primera solicitud que le hace el zorro al principito; si se desea conocer algo y a alguien, sobre todo, es necesario crear vínculos. Pero domesticar no es instruir, tampoco es adiestrar y mucho menos alienar. Domesticar es desear construir relaciones de amistad, no esa que se define por las riquezas, los intereses, los consumos y las producciones, sino aquella que demanda tiempo, presencia y proximidad, una amistad mediada por la complicidad (Hernández et al., 2020), una acogida que exige hospitalidad (Jaramillo et al., 2018).

No obstante, domesticar no es un ejercicio inmediato ni mucho menos superfluo. El zorro da al principito unas cuantas lecciones en las que debe ejercitarse para lograr ese propósito tan anhelado. Primero, si se quiere conocer algo, es imperativo

el tiempo, ese que desborda la cronología, ese que es aturcido por la melancolía. Y es que tiempo significa un “heme aquí” (Lévinas, 1993), un estar ahí.

El maestro que no puede dar el tiempo para estar ahí asume que su estudiante lo ignora todo. El estudiante que no puede dar el tiempo para estar ahí asume que su profesor lo conoce todo. En la relación pedagógica, el tiempo se traduce en esfuerzo propio y colectivo para hacer más que del conocer, del estudio como bien lo muestran Larrosa y Venceslao (2021) el sustrato que eleve y posibilite el ascenso de sí mismo y del otro frente al mundo conocido y el que está por descubrirse. Segundo, la amistad no se consigue en las tiendas ni tampoco en las grandes cadenas de edificios o de plataformas, sean estas físicas, virtuales o simbólicas. La amistad exige tiempos, presencias y distancias; tiempos para estar cuando se necesita escuchar, presencias que interpelen la esfera soberana del yo y distancias que reafirmen las diferencias y otras formas de alteridad posible distintas a las mismas y a las únicas. Tercero, paciencia como esa virtud elevada que anima e inspira a confiar en lo que está por ser, en aquello que no es posible verlo con los ojos en los hechos fácticos pero que se muestra como promesa de amistad y hospitalidad.

En la educación, la domesticación suele tergiversarse con la arbitrariedad, con el miedo y con el poder, con el silencio obligatorio en el aula y en la escuela, con una única voz que suena y resuena, con el entrenamiento y la preparación técnica e instrumental, con la lejanía y la indiferencia. No obstante, en la novela de Saint- Exupéry (2017), se asocia con el deseo de conocer, con la fuerza interior que moviliza al ser hacia su exterior, hacia los otros, con la aspiración de crear vínculos amistosos en los que el tiempo, la presencia y el contacto tengan un papel relevante. Domesticar tiene más familiaridad desde esta óptica con la humanidad que con la crueldad, más cercanía con la ética, con aquella que se ocupa del cuidado y la responsabilidad con el que sufre, una respuesta responsiva (Waldenfels, 2015) que trasciende la imperiosa moral que regula y obliga.

Es bien sabido que “el Maestro aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra” (Steiner, 2011, p. 12), esto es, el maestro aprende de su estudiante si abre las puertas para que las experiencias y los saberes del otro enriquezcan lo ya conocido por el que enseña, ello, puesto en comunicación, genera amistad producto de los vínculos tejidos entre los actores protagonistas en el proceso formativo. A continuación, se transita de la amistad a la hospitalidad, en otra narrativa que

permite situar el lugar del otro en la educación, valorando ésta como un lugar de encuentro, amistad y hospitalidad.

**Segunda narrativa: La Isla**

*El naufragio, el acogimiento y las murallas*

Esta narrativa cuenta la historia de un hombre arrastrado por las corrientes impetuosas que lo llevaron a una playa habitada por personas que no eran como él. El náufrago, increpado y desorientado, dependía ahora de la buena voluntad para vivir y sobrevivir. A continuación, se resume la historia:

Una mañana los habitantes de la Isla encontraron a un hombre en la playa, donde la corriente del mar y el destino habían arrastrado su balsa. Él se levantó cuando los vio acercarse. No era como ellos. Lo miraron fijamente y se sorprendieron. [...] “tenemos que acogerlo” [...] “Bueno, entonces tenemos que unirnos”, dijo el pescador, “y cuidar conjuntamente de él. Pensad: lo hemos acogido y aunque no sea uno de los nuestros, somos, sin embargo, responsables de él” ...

Pero ahora el hombre intranquilizaba a la gente. Ellos no le habían pedido que viniera y, aun así, allí estaba. La bondad de los habitantes no había sido el final, sino un comienzo. Lo habían acogido en su Isla y ahora se lo encontraban en sus vidas [...]

El miedo se extendió. La situación es preocupante, dijeron algunos. Hay que hacer algo antes de que sea demasiado tarde, exigieron otros. Uno ya lo tiene difícil. No se puede esperar que, además, tengas que preocuparte del bienestar de los de fuera. Entonces, ¡cualquiera podría venir...! Ese hombre no es de aquí. Es un extranjero. Debe irse. Tiene que irse. Y se pusieron en marcha hacia el establo de las cabras, agarraron al hombre, lo llevaron a su balsa y la empujaron hacia las olas.

Después prendieron fuego a la barca del pescador, porque él había sido el que les había convencido para que acogieran al hombre (...) Y construyeron una elevada muralla alrededor de toda la Isla, con torres desde las que podían vigilar el mar día y noche. Y mataban a las gaviotas y a los cormoranes que pasaban volando, para que,

fuera, nadie supiera que existía su isla. (Greder, 2015, s. p)

Verse a la intemperie y totalmente expuesto es lo primero que reconoce el protagonista de la historia. Observa y sabe que es observado por los otros que no son como él y que se sorprenden por su presencia. Miradas que se interrogan ante las diferencias visibles que los congregan. Preguntas sin respuestas para un cuerpo extraño que ha llegado a interpelar la armonía natural y naturalizada de la Isla; en palabras de Waldenfels (2015):

lo extraño es una lejanía en la cercanía más próxima [...] yo nunca te veo como tú me ves a mí, ni te veo nunca donde tú me ves, puesto que yo soy alcanzado por la mirada de lo extraño antes de que yo vea quién me ve. Lo mismo ocurre en el caso de la voz. (p. 12 - 13)

Lo extraño es, una lejanía que acompaña la vida de los habitantes de la Isla, quienes, en medio de angustias ante el nuevo, el distinto y el extranjero, escuchan una suave voz que clama por su acogimiento, una voz que provenía de su vulnerabilidad, una voz que aparecía en un rostro frágil porque sabían que, de no ser así, el otro estaría abandonado a su propia suerte.

Tras su recibimiento con temores y dudas por parte de los habitantes de la Isla, y, habiéndolo instalado en un lugar deshabitado de ella, un día cualquiera, el hombre preso de sus instintos de supervivencia expresa la necesidad y el deseo de comida, tener hambre y no poderla contener con el encierro ni el aislamiento lo empujan al encuentro, a las interacciones, aunque posiblemente no se comunica como los habitantes, intenta darse a entender. De nuevo, el mismo actor (el pescador) que había persuadido a los demás para acogerlo, manifiesta que son responsables de él en profunda convicción ética de cuidado y hospitalidad. No obstante, los otros no piensan como él, porque este extranjero se ha convertido en alguien que intranquiliza, que da miedo, que genera pánico entre chicos y grandes.

Y así, basados en sus miedos y sus angustias, deciden arrojarlo de nuevo al mar, sabiendo que será su muerte, pero sin sentir el más mínimo remordimiento por lo que le pasará después de su destierro. Luego, los habitantes deciden construir murallas para que la situación acontecida no se vuelva a presentar, un miedo hacia lo desconocido que puede más que el deseo de recibir lo que no es del lugar.

Esa materialización del rechazo a los extranjeros obstaculiza cualquier experiencia posible de encuentro y de relación, de convivencia compartida, porque no se comparte con los mismos, se comparte con los extraños y extranjeros, con los que no son como yo y nunca lo serán. Waldenfels (2015) sostiene que “la experiencia que proviene de algo que nos sucede, no comienza en sí misma, en lo propio, sino en otro lugar, en lo extraño” (p. 227), experiencias que llegan de afuera, de lejos de nosotros mismos, que se ubican en la otra orilla (Lévinas, 1987) y que acontecen en mi propio cuerpo, dejando marcas, huellas y heridas (Larrosa, 2006).

Aquellos que son capaces de construir murallas físicas ya las han construido en sus cuerpos, en sus lenguajes, en sus pensamientos. Ese acto de separación, cuyo pretexto es proteger lo propio de lo otro distinto, aspira al borramiento de una alteridad que incomoda por su presencia; sin embargo, más allá de las murallas, el rostro ordena otro tipo de respuesta infinita y no totalitaria (Lévinas, 2012) en donde el acogimiento sea la primera expresión de humanidad y de un humanismo del otro hombre (Lévinas, 2009).

La educación es un lugar de encuentro y de recibimiento del otro, un lugar en el que se le da la bienvenida al nuevo y al recién llegado (Arendt, 2016), un espacio en donde las diferencias se expresan para construir un mundo común, un bien común, un escenario en el que las respuestas se alientan y el responder al frágil y vulnerable más que un deber, es un compromiso ético con la vida y la continuidad del que llega.

Crear vínculos, tal como lo enseña el zorro al principito es, ahora, la solicitud del naufrago y la petición del pescador: acoger, ser responsables para el otro como tesis existencial del filósofo de Kaunas (Lévinas, 1977; 1987; 1993; 2000; 2005; 2008; 2009; 2012; 2014; 2015), un presupuesto en el que se apela por un mundo en el que la totalidad no tenga la última palabra, un mundo en el que los vínculos, el acogimiento y la bondad no arrojen al otro a la intemperie, esto es, acompañar la vida y ayudar a crear otros destinos distintos a los dados naturalmente.

### ***Tercera narrativa: El Primer Hombre***

*El maestro que ayuda para que las vidas de sus estudiantes no tengan que terminar como comenzaron*

Uno de los fragmentos más bellos descritos en la literatura asociado a la relación

entre maestros y discípulos se puede leer en la novela autobiográfica del nobel de literatura argelino – francés Albert Camus. Allí, uno de los capítulos dedicados a la escuela, muestra con una profundidad insoslayable el papel de un maestro de primaria llamado en la novela “el Señor Bernard” en la vida de uno de sus estudiantes y protagonista de esta “Jacques”.

Pues el señor Bernard, su maestro de la última clase de primaria, había puesto todo su peso de hombre, en un momento dado, para modificar el destino de ese niño que dependía de él, y en efecto, lo había modificado. (Camus, 2013, p. 120)

El maestro había puesto no solo el conocimiento del que disponía y la formación que tenía, había dispuesto toda su voluntad en el servicio de su estudiante, había comprometido su tiempo al servicio de aquellos que más lo necesitaban, porque el mundo en el que fueron recibidos no les ofrecía mayor esperanza y, el maestro lo sabía y sabía que no podía quedarse inmóvil ante tan difíciles circunstancias. Es bien sabido que, en la historia de Occidente, por mencionar una historia, los maestros han influido notoriamente en la vida de sus estudiantes y discípulos, han sido inspiradores para que ellos modifiquen sus destinos, ya que “un Maestro es el celoso amante de lo que podría ser” (Steiner, 2011, p. 135), esa promesa incierta, esa provocación infinita y abierta al mar de interpretaciones es a lo que no renuncia el maestro “Bernard” con su estudiante “Jacques”.

Justamente, educar “es negarse a aceptar lo dado” (Mèlich, 1998, p. 108) porque todo lo que es no tiene que seguir siendo de esa manera. El maestro Bernard lo entendía, reconocía en su estudiante un potencial que podía explorarse con su acompañamiento y complicidad, sabía que el destino de Jacques no estaba escrito como el de ningún ser humano, por más difíciles circunstancias que haya tenido que afrontar desde su nacimiento, otra vida era posible si él como maestro ponía su empeño y provocaba el esfuerzo de su estudiante. El maestro Bernard, estaba convencido de la posibilidad de transformar-se junto con su estudiante. Deseaba que él pudiera encontrar razones y pasiones para vivir de otro modo, porque:

Un maestro es el que vive *en* la transformación de sus alumnos. Un maestro que no *se retire* para dejar pasar al otro, que no abra y se abra a la interpretación del otro, un maestro que no cuide la palabra viva del otro, lo que hace es adoctrinar, no educar. (Mèlich, 2012,

p. 51)

Sin duda, el increíble maestro de la autobiografía de Camus, acoge su papel con gallardía, sabe que quizás, es el medio y la mediación para que su estudiante no tenga que terminar su vida como la empezó; sabe que él es quien puede hacer que el otro ame lo que él ama: el estudio, la lectura. Larrosa (2019) sostiene que:

Parece entonces que el oficio de profesor se da en el vaivén entre dos espacios fundamentales: la biblioteca y la sala de aula. Para el profesor se trata de leer y releer (eso sí, con un lápiz en la mano), de escribir y reescribir (en una mesa llena de libros): eso que podríamos nombrar, quizá, con la vieja palabra “estudio”. El profesor es un estudioso que tiene una mesa en un rincón de la biblioteca (o un pedazo de la biblioteca alrededor de su mesa): la mesa en la que lee y escribe, la mesa de la lectura solitaria, silenciosa, paciente, esforzada y pensativa. (p. 101)

La lectura y relectura que hace el maestro lo convierten en un estudioso que ama lo que enseña y ama a quien enseña, un amor que lo transmite en sus palabras, en sus gestos y, sobre todo, en sus silencios. Finalmente, en la novela describe el autor como él y su compañero escuchaban a su maestro sin perder la palabra:

Sólo escuchaba con toda el alma una historia que su maestro leía con toda el alma y que le hablaba otra vez de la nieve y de su amado invierno... él y Pierre esperaban la lectura con impaciencia cada vez mayor... escuchaban en silencio, pero sin perder palabra. (Camus, 2013, p. 129)

76

En educación, escuchar la lectura apasionada claramente inspiró al niño que veía en su maestro las alegrías que en casa no tenía, porque “la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura” (Camus, 2013, p. 127). Escuchar con atención una lectura que evocaba otra época, otro tiempo, otras infancias, escuchar con delicadeza esas voces que resuenan y que, aunque no se oigan, su eco estremece, escuchar es la manera en que el otro puede sentirse bienvenido, valorado, recibido, escuchar para acoger una alteridad que irrumpe, es lo que muestra la siguiente narrativa

### **Cuarta narrativa: Momo**

#### *La escucha que libera al otro*

Para que sea posible cualquier tipo de relación humana y, por ende, pedagógica y formativa, es imprescindible la escucha. Sin escucha frente al otro, solamente se oyen los pensamientos ruidosos de un yo egoísta que no atiende al llamado y el sufrimiento del prójimo –extraño–; sin escucha no hay alteridad radical, ni responsabilidad ni tampoco liberación alguna, porque lo que impera es un monólogo, una voz aferrada de sí que no atiende otros sonidos, otros tonos, otros matices. En educación, la escucha genera ambigüedad y polifonías (Jaramillo y Cortés, 2019) que enriquecen la vida y la llenan de colores, olores y sabores; es decir, la escucha configura un instante en el que se ofrecen palabras, silencios, gestos y miradas que dicen más allá de lo que pueden nombrar: palabras, pensamientos y presencias (Jaramillo y López, 2018) que borden lo dicho y lo no dicho, lo visible y lo invisible, lo instituido y lo instituyente.

La escucha que libera al otro es, así, esa en la que se responde con atención, con cuidado y con responsabilidad de lo que ha sido hablado (y, sobre todo, de lo callado). En la novela de Michael Ende “*Momo*”, se narra las cualidades que poseía la pequeña niña y que, mediante su virtud de escucha permitía hacer audible todo aquello que hasta ese momento no se pronunciaba. De acuerdo con Ende (2018)

Antes a la gente le gustaba venir a ver a Momo para que los escuchase. De ese modo, se encontraban a sí mismos [...] antes a la gente también le gustaba venir a escucharme. Al hacerlo se olvidaban de sí mismos. (p. 98)

El interés genuino con el que miraba Momo, afirmaba al otro en su alteridad, su disposición para la escucha permitía que el otro hablase y, al hacerlo, ese otro se encontraba consigo mismo, como si en cada palabra dicha su propio yo se afirmara, como si en cada silencio imposible de manifestarse una alteridad radical emergiera para dar paso a otro, otro de sí mismo que aparecía y desaparecía al hablar y sentirse escuchado.

En educación abundan palabras, datos, informaciones y conocimientos que no

siempre implican el reconocimiento de las experiencias y los saberes de sus protagonistas, voces que dicen, pero no se sensibilizan a escuchar, dado que más acá de la palabra hay proximidad, una que invita al deseo no solo de hablar, sino de disponerse y deponerse para que el otro hable. Acallar los propios prejuicios, contener los gestos y las miradas que condenan, censuran o estigmatizan, eso es, acoger una alteridad que clama ser atendida no tanto por frases grandilocuentes que señalen el camino o consejos impregnados de autoridad moral que define lo correcto de lo incorrecto; más bien, gestos mínimos, sencillos y bondadosos que respondan ética y responsablemente de la vida y, especialmente, de la muerte del prójimo, esto es, una escucha que libere al otro de su egoísmo y de su indiferencia y que lo sitúen de cara a la fragilidad que se le presenta.

Sí, sentirse escuchado y no solo percibir que otro recibe sus palabras, porque sentirse escuchado es reivindicar otro cuerpo, otros gestos, otras miradas, otras palabras, otros silencios que interpelan la supremacía del sí mismo y abren las puertas a una fragilidad propia y de otro, tal como se verá en la última narrativa

**Quinta narrativa: La Trilogía de Auschwitz (“Si esto es un hombre”)**

*Hacerse cargo de la fragilidad: Henek y el cuidado de Hurbinek*

En *La Trilogía de Auschwitz*, especialmente, en el segundo de sus libros llamado *La Tregua*, Primo Levi describe en pocas pero profundas líneas la historia de Hurbinek, una historia que increpa la condición humana del sufrimiento testimoniado (Levi, 2019) y narrado éticamente (Forster, 2013; Mèlich, 1998; 2001; Bárcena, 2001). El texto muestra el horror de los campos de concentración y la fragilidad encarnada en Hurbinek, quien “no era nadie, un hijo de la muerte, un hijo de Auschwitz. Parecía tener unos tres años, nadie sabía nada de él, no sabía hablar y no tenía nombre: aquel curioso nombre de Hurbinek se lo habíamos dado nosotros” (Levi, 2019, p. 265), su inocencia contrastada con toda la estructura planificada de destrucción y de exterminio, su infancia impura y misteriosa se erigía en oposición a un proyecto de trabajo puro y auténtico, su nombre procedía de afuera de sí mismo, llegaba a ser pronunciado por aquellos que le otorgaban “mediante una palabra” un lugar en el mundo de los números, tatuados generalmente en el brazo izquierdo, espacio que despojaba los nombres, los rostros y las historias de vida y los afirmaba como prisioneros de los campos, lo cual, les quitaba de golpe la propia humanidad.

Sin embargo, el nombre de Hurbinek afirmaba la vida, incluso en medio de la muerte, su misterio asombraba los cuerpos idénticos y los rostros desgastados

por el dolor y el sufrimiento, pese a que su palabra estaba ausente de su cuerpo éste comunicaba, ya que:

La palabra que le faltaba y que nadie se había preocupado de enseñarle, la necesidad de la palabra, apremiaba desde su mirada con una urgencia explosiva: era una mirada salvaje y humana a la vez, una mirada madura que nos juzgaba y que ninguno de nosotros se atrevía a afrontar, de tan cargada como estaba de fuerza y de dolor. (Levi, 2019, p. 265)

Aunque carecía de la palabra y de alguien que se la ofreciera a su corta edad, su cuerpo comunicaba, su mirada interpelaba producto del desasosiego y de una inexplicable intemperie que asfixiaba no solo a Hurbinek, sino a todos los que lo rodeaban; él era el símbolo del sinsentido de la barbarie, de la inhumanidad, del dolor que emanaba de sus ojos; no obstante:

Le faltaba la palabra, esa palabra que la “urgencia explosiva” de la mirada parecía reclamar; una palabra cargada, si hubiera podido ser pronunciada, de preguntas que, sin embargo, podíamos encontrar en esos ojos que “asaeteaban atrozmente a los vivos”, con el deseo “de desencadenarse, de romper la tumba de su mutismo”. (Forster, 2013, p. 27)

Hurbinek no hablaba, pero sus ojos expresaban, su boca no pronunciaba palabras, pero sus ojos decían albergando en ellos toda posibilidad de humanidad, sus sonidos no se materializaban en dichos, pero su mirada, su mirada y su presencia y su rostro eran prueba ineludible de un decir que exigía y solicitaba hospitalidad, esa que aparece en un jovencito dispuesto a cuidar de él:

Ninguno, excepto Henek [...] se sentaba junto a la cuna de Hurbinek la mitad del día. Era maternal más que paternal: es bastante probable que, si aquella convivencia precaria que teníamos hubiese durado más de un mes, Henek hubiese enseñado a hablar a Hurbinek [...] Henek, tranquilo y testarudo, se sentaba junto a la pequeña esfinge, inmune al triste poder que emanaba; le llevaba de comer, le arreglaba las mantas, lo limpiaba con hábiles manos que no sentían repugnancia; y le hablaba [...] con voz lenta y paciente. (Levi, 2019, p. 265)

Henek encarna una responsabilidad sin compromisos (Lévinas, 1987), una

entrega completa por la vida y el sufrimiento de la *pequeña esfinge*, un cuidado maternal que no teme el contagio cara a cara ni cuerpo a cuerpo, una implicación que lo ata mientras cuida a aquel que no puede, que es incapaz de asistirse a sí mismo. Henek se preocupa de estar ahí para que la existencia de Hurbinek pueda sopesarse, es el que intenta enseñarle a hablar y el que lo hubiese conseguido si el tiempo, la vida y la destrucción nazi no se hubiesen llevado al pequeño niño, de quien su fragilidad era no solo una exigencia sino un reclamo para Henek, porque es él quien encarna una ética de la compasión (Mèlich, 2010) de la cual, lo sustancial es la respuesta ante el llamado del sufriente (Hurbinek y su dolor). Primo Levi (2019) termina su testimonio de Hurbinek mostrando la importancia de la narración, del relato y de la necesidad de contar para liberar y, sobre todo, para no olvidar:

Hurbinek, el sinnombre, cuyo minúsculo antebrazo había sido firmado con el tatuaje de Auschwitz; Hurbinek murió en los primeros días de marzo de 1945, libre pero no redimido. Nada queda de él: el testimonio de su existencia son estas palabras mías (Levi, 2019, p. 266)

Hurbinek vive y simboliza la humanidad de lo humano (y de lo inhumano) en los campos de concentración y exterminio de Auschwitz, su existencia y la de Henek se hacen presentes en las palabras de Primo Levi, porque en ellas se conserva la fragilidad y se renueva el compromiso, la responsabilidad y el cuidado que demanda el otro, ese que está expuesto y a la intemperie, ese que sin palabras solicita, ese que en su mirada interpela, ese que es una tumba literaria o un especto del cual hay que dar testimonio para mantenerlo vivo en la memoria, ese que devuelve la humanidad perdida, ese que reconoce al otro porque dirige la palabra, los cuidados y la atención al más frágil (Bárcena, 2018).

Educación es, en todo caso, una responsabilidad con los más vulnerables, es un responder al sentirse interpelado por una presencia que demanda cuidado; educar es un verbo que se pronuncia cercano al cuidar, porque no puede haber educación sin cuidado, sin abnegación, sin esperanza de ayudar al otro en su debilidad. Educación es una fuerza interior que conmueve al que la ejerce y lo dirige hacia su exterior, al encuentro con el otro sin temor al contacto ni al contagio. Humanidad que revela un deseo infinito de protección, servicio y atención a la fragilidad.

## Conclusiones

Las narrativas literarias bordean lo real y lo imaginario. La ficción abre las posibilidades que de otra forma serían impensables, imposibles. En estas narrativas, se expresa el drama de la existencia y la condición humana (Mèlich, 2019), marcada por las razones y las pasiones que definen las acciones y las interacciones hacia los demás y hacia el mundo. Estas narraciones anuncian y denuncian formas de vida, formas de encuentros y de desencuentros, formas de responder a y de los otros; en otras palabras, los relatos literarios muestran lo vivido, lo sentido, lo pensado y lo deseado en una sociedad y en un marco cultural.

La alteridad obliga de un solo golpe la aparición de otros y las formas en que se responde ante su llegada definen sus trazos, sus tonos, sus vínculos. No es meramente el reconocimiento de la existencia de alguien más idéntico o distinto de sí mismo, sino la respuesta, el trato y el con-tacto con el que se asume la fragilidad del otro la que define los límites morales y, sobre todo, éticos de lo humano y lo inhumano.

Los maestros son hermeneutas de la cultura tanto hablada como escrita, son traductores de símbolos y de metáforas, son intérpretes que pueden estudiar y encontrar en la literatura narrativas que reivindiquen el lugar del sujeto de la formación, narraciones que muestran formas de relacionarse de los personajes, atributos, cualidades o virtudes propias o ajenas que pueden ser reflexionadas, contextos éticos, poéticos y estéticos que configuran formas de ser, estar y pensar; en fin, los maestros estudian en los relatos literarios las maneras en que aparece el otro y en que se responde de él/ella/ellos para renovar y transformar sus propias prácticas y discursos.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel.
- Auster, P. (2012). *Poesía completa*. (J. Doce, Trad.). Editorial Seix Barral.

- Bárcena Orbe, F., y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bárcena Orbe, F. (2001). *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Anthropos Editorial.
- Bárcena Orbe, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bárcena Orbe, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Homo Sapiens Editorial.
- Bárcena Orbe, F. (2018). Sobre infancias y educación. Un rescate filosófico y literario. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 119-131. <https://doi.org/10.22383/ri.v18i32.118>
- Camus, A. (2013). *El primer hombre*. Tusquets editores.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- De Saint- Exupéry, A. (2017). *El Principito*. Artemisa.
- Ende, M. (2018). *Momo*. Alfaguara.
- Ende, M. (2007). *La historia interminable* (M. Saéñz, Trad.). Alfaguara.
- Forster, R. (2013). Hurbineck: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 34(108), 25-37. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2013.0108.01>
- Greder, A. (2015). *La Isla* (L. Rodríguez López, Trad.). Lóñez Ediciones.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto* (A. Ciria, Trad.). Herder.
- Han, B. C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Hernández-López, Y.A., Jaramillo-Ocampo, D.A., y Orozco-Vallejo, M. (2020). La convivencia desde los imaginarios sociales: Encuentros mediados por la complicidad y la amistad. *Revista Electrónica Educare*, 24(2),80-102.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194163269005>
- Jaramillo Echeverri, L. G., y López Galván, R. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy. *Nómadas*, (49),87-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105163362006>
- Jaramillo Ocampo, D.A., Jaramillo Echeverri, L.G., y Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1),1-16. <https://www.redalyc.org/articulo>.

oa?id=44758090020

- Jaramillo Ocampo, D.A, y Cortés Morales, E. (2019). La escucha y la alteridad en la educación. *Revista Kénosis*, 7(12), 50 – 72. <https://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/290>
- Juarroz, R. (2014). *Poesía vertical*. Ediciones Cátedra.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, (19), 87-112.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J., y Venceslao, M. (Coords.). (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Levi, P. (2019). *Trilogía de Auschwitz*. Editorial planeta.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Daniel E. Guillot, Trad.). Sígueme.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (A. Pintor Ramos, Trad.). Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro* (J. L. Pardo, Trad.). Paidós.
- Lévinas, E. (2000). *La huella del otro* (E. Coren, S. Rabinovich y M. Montero, Trads.). Taurus.
- Lévinas, E. (2005). *Dios, la muerte y el tiempo* (M. L. Rodríguez, Trad.). Teorema.
- Lévinas, E. (2008). *Nombres propios* (C. Díaz, Trad.). Fundación Emmanuel Mounier.
- Lévinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (M. García Baró, Trad.). Sígueme.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia* (M. Lancho, Trad.). Arena Libros.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Machado Libros.
- Mèlich, J. C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad: la filosofía frente a Auschwitz*. Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del holocausto*. Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.

- Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Mèlich, J. C. (2015). La experiencia de la pérdida. *ARS Brevis*, (21), 237-252. <https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/311719>
- Mèlich, J-C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets editores.
- Nietzsche, F. (2014). *Así habló Zaratustra*. Comcosur.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc.
- Skliar, C. (2025). *Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo. La artesanía del recomienzo*. Noveduc.
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de Maestros* (M. Condor, Trad.). Ediciones Siruela.
- Vásquez R, F. (2011). *Educación con maestría*. Ediciones Unisalle.
- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. (G. Leyva, Ed.). Anthropos.